

Anais vol. 6

Resumos Expandidos

VI Congresso Nacional da **Abecs** 05 a 08 nov. de 2024 - UFMG

Belo Horizonte - MG

Diretoria 2022-2024

Presidenta: Rafaela Reis
1ª Vice-Presidenta: Andrea Santos
2º Vice-Presidente: Thiago Esteves
Tesoureiro: Marcelo Cigales
Tesoureira Adjunta: Raquel Vasconcelos
Secretária: Josefa Alexandrino
Secretário Adjunto: Alysson Cipriano

Comissão Executiva:

Andreia Santos (PUC-Minas)
Cristiano das Neves Bodart (UFAL)
Elias Gomes (UFMG)
Josefa Alexandrina Silva (Abecs)
Marcela de Andrade Rufato (UNIFAL-MG)
Marcelo Pinheiro Cigales Cigales (UnB)
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (UFJF)
Thiago de Jesus Esteves (CEFET-RJ)

Comissão Científica:

Amurabi Oliveira (UFSC)
Ana Paula Corti (IFSP)
Ana Amélia de Paula Laborne (UEMG)
Andreia dos Santos (PUC-Minas)
Antonio Alberto Brunetta (UFSC)
Bernardo Mattes Caprara (UFRGS)
Bruno Vilas Boas Bispo (UPE)
Cristiano das Neves Bodart (UFAL)
Diogo Tourino de Sousa (UFJF)
Elias Gomes (UFMG)
Fernanda Feijó (UFAL)
Gekbede Dantas Targino (IFPB)
Geovania da Silva Toscano (UFPB)
Graziele Ramos Schweig (UFMG)
Igor Martinache (Universidade Paris/França)
Josefa Alexandrina Silva (Abecs)
Juliana Batista dos Reis (UFMG)
Júlio Emílio Diniz-Pereira UFMG)

Diretoria 2024-2026

Presidente: Thiago de Jesus Esteves
1ª Vice-Presidente: Cristiano Bodart
2º Vice-Presidenta: Josefa Alexandrina
Tesoureira: Raquel dos Santos
Tesoureira Adjunta: Welitânia Rocha
Secretária: Edimara Oliveira
Secretário Adjunto: Marcelo Cigales

Katiuscia Cristina Vargas Antunes (UFJF)
Kirla Korina Anderson Ferreira (IFPA)
Lívia Tavares Mendes Froes (IFBaiano)
Luís Antônio Groppo (UNIFAL-MG)
Luiz Belmiro Teixeira (UFPR)
Marcela de Andrade Rufato (UNIFAL-MG)
Marcelo Pinheiro Cigales (UnB)
Maria da Conceição F. R. Fonseca (UFMG)
Marili Peres Junqueira (UFU)
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (UFJF)
Rogéria Martins (UFJF)
Sara Esther Dias Zarucki Tabac (UNIFAL-MG)
Simone de Oliveira Mestre (UFSCar)
Thiago Antônio Oliveira Sá (UNIFAL-MG)
Thiago de Jesus Esteves (CEFET-RJ)
Thiago Ingrassia Pereira (UFFS)
Sayonara de Amorim Gonçalves Leal (UNB)

Extensão e apoio:

Johnatas Tiago Gabriel (Fazendo Ciências Sociais na Educação - FAE-UFMG)

Capa, Formatação, Normalização e Diagramação:

Fabio Monteiro de Moraes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Congresso Nacional da ABECS (6. : 2024 : Belo Horizonte, MG)
Anais do VI Congresso Nacional da ABECS [livro eletrônico] :
resumos expandidos. -- 1. ed. -- Belo Horizonte, MG : Associação
Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, 2025. PDF

Vários autores.

Vários organizadores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-994569-1-6

1. Ciências sociais - Congressos I. Título.

25-290359

CDD-300.06

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciências sociais : Congressos 300.06

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

GD 01 - ANTROPOLOGIA E ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

A ANTROPOLOGIA ENQUANTO PONTE ENTRE A EDUCAÇÃO, SALA DE AULA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES 16

Ana Clara Parreiras de Souza Carvalho

AS CIÊNCIAS SOCIAIS E, EM ESPECIAL, A ANTROPOLOGIA NOS CURRÍCULOS DE CIÊNCIA E (DE) TECNOLOGIA DE ALIMENTOS..... 19

André Gondim do Rego

O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL E OS COLETIVOS INDÍGENAS - NAS FRONTEIRAS DO INTERDITO 23

Célia Maria Foster Silvestre

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA E EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA: UMA ANÁLISE ANTROPOLÓGICA ACERCA DA ESCOLA..... 25

Kamilla Rocha Ferreira

“MENINOS QUE SE CORTAM” E PROFESSORES QUE ACOLHEM: REFLEXÕES ANTROPOLÓGICAS SOBRE AUTOLESAO ENTRE JOVENS ESTUDANTES 29

Marina Leitão Mesquita, Clécia Maria Lopes do Nascimento e Ruy Damasceno Miranda

ENSINANDO ANTROPOLOGIA ATRAVÉS DA TEMÁTICA INDÍGENA: POR UMA ABORDAGEM DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA 32

Raquel Simas e Tatiana Prado Vargas

CRISTOLÂNDIA: PEDAGOGIA DO CUIDADO E ATUAÇÃO RELIGIOSA NA REGIÃO CENTRAL DE SÃO PAULO 37

Rodrigo dos Santos Silva e Rosenilton Silva de Oliveira

ANTROPOLOGIAS NA CENA DA PEDAGOGIA ESCOLAR: GRAFISMOS ADINKRA E PRODUÇÃO ESTÉTICA VISUAL COMO RECURSOS DE CRÍTICA À COLONIALIDADE..... 40

Tatiana Bukowitz

IMAGENS EM MOVIMENTO: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO CINECLUBE NA EDUCAÇÃO BÁSICA 43

Vitor Gonçalves Pimenta

GD 02 - CIÊNCIA POLÍTICA E O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES CRÍTICAS E SIMULAÇÕES POLÍTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA..... 48

Alexander Soares Magalhães

O ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NO NOVO ENSINO MÉDIO..... 51

Carla Rocha Vandanezi Alvim e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA CIÊNCIA POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO 45º CONUBES 56

Juliana Lima de Carvalho Madeira (orientadora), Maria Fernanda Sobrinho Chaves e Pablo Ruan Silva

A IMPORTÂNCIA DO PARLAMENTO JOVEM DE MINAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA: UM ESTUDO A PARTIR DO PROJETO NA CIDADE DE JUIZ DE FORA, MINAS GERAIS 59

Maria Alice Vallo da Silva Tuchtler e Diogo Tourino de Sousa

A CONFIABILIDADE NAS INSTITUIÇÕES: UM ESTUDO SOBRE O IMPACTO DO PARLAMENTO JOVEM	64
<i>Victor Polizello e Luis Antônio Groppo</i>	

O PARLAMENTO JOVEM COMO OBSERVATÓRIO: DA TEORIA À PRÁXIS	65
<i>Vitória Alves de Freitas Silva e Lara Cristina Aparecida Firmino</i>	

GD 03 - ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CURRÍCULO INTEGRADO E ARTICULAÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E REDES DE COMPUTADORES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP CAMPUS BOITUVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ..	72
<i>Agnes Cruz de Souza e André Luyde da Silva Souza</i>	

DISCURSO MERITOCRÁTICO: REFLEXÕES A PARTIR DA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE	76
<i>Ana Alice Lima de Sousa e Francisco Willams Ribeiro Lopes</i>	

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA	80
<i>Andressa Alves Kolakoski</i>	

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E OS PPCS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB)	84
<i>Diego Azevedo Sodré</i>	

MATRIZ CURRICULAR NACIONAL DAS GUARDAS MUNICIPAIS E O ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	88
<i>Edivaldo Cândido de Jesus Júnior</i>	

MATRIZ CURRICULAR DENSA NO CEFET-MG: VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E IMPACTOS NA VIDA ACADÊMICA DOS ALUNOS	91
<i>Eduarda Angelica de Lana, Gabriele Viveiros e Andreia dos Santos</i>	

A CONTRIBUIÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA GOVERNANÇA DA INOVAÇÃO NO IFBA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO NÚCLEO DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA (NIT)	96
<i>Jonatã França Bittencourt</i>	

SOCIOLOGIA DO TRABALHO, PESQUISA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM ALIMENTOS DO IF BAIANO	100
<i>Livia Tavares Mendes Froes</i>	

DESAFIOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA ÁREA DE SOCIOLOGIA NOS PPCS DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFMT – CAMPUS JUÍNA	102
<i>Lucas Tibo Saraiva</i>	

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO SERTÃO DO ALTO PAJEÚ	106
<i>Niedson do Nascimento Amaral, Fabiano Custódio de Oliveira e Ricardo Ribeiro Rocha Marques</i>	

PERFIL DE DOCENTES DE SOCIOLOGIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA LOCALIZADOS NO RIO GRANDE DO SUL	108
<i>Roberta dos Reis Neuhold</i>	

A SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA CIDADE DE CRICIÚMA/SC.....	111
<i>Rodrigo da Costa Lima</i>	

EDUCAÇÃO ANTIFASCISTA: PRÁTICAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA COM ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFSC - CAMPUS CRICIÚMA..... 1 1 6
Niedson do Nascimento Amaral, Fabiano Custódio de Oliveira e Ricardo Ribeiro Rocha Marques

SOCIOLOGIA NO IFMG: PERFIL DOS PROFESSORES E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NESTA INSTITUIÇÃO..... 1 2 0
Sintia Soares Helpes

GD 04 - FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: AFETOS NO ATO DE EDUCAR..... 1 2 4
Ana Júlia Fonseca de Oliveira e Maria Isabel Silveira de Sá Alves

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PIBID/SOL UNB E A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES NO DF 1 2 7
Filipe Souza da Silva, Júlia Carvalho Carreira e Maria Eduarda Barboza da Silva

PARLAMENTO JOVEM, RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS E CONTRIBUIÇÕES 1 3 2
Gleyton Trindade, Leonardo Turchi Pacheco e Thiago Silame

REFLEXÕES E APRENDIZADOS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS GERAIS 1 3 5
Graziella Herman, Thaíssa Alcântara Mancini

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS ESPECÍFICOS: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO PRISIONAL..... 1 3 9
Jacqueline Dias da Silva dos Santos

OS DESAFIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES 1 4 2
Juan Lucas de Santana Costa e Marcelo Cigales

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL 1 4 5
Lara de Matos Medeiros

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO E A APROPRIAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS..... 1 4 9
Newton Malveira Freire

REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS A RESPEITO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO NO “ENSINO DA SOCIOLOGIA” ATRAVÉS DO SISTEMA QUALIS-CAPES 1 5 3
Patrícia Verônica de Azevedo Brayner e Jaqueline Dantas Sabino

O PIBID COMO ESPAÇO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE - UMA TRAJETÓRIA .. 1 5 9
Tauan Aguiar Soares

CICLO DE DEBATES DE FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO ENTRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA A PARTIR DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO..... 1 6 3
Vinicius Limaverde Forte, Isaurora Cláudia Martins de Freitas e Rosângela Duarte Pimenta

GD 05 - GÊNERO, SEXUALIDADE E ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL 1 6 8
Fabricio Pupo Antunes e Sara Coelho de Farias /Nome social: Saa

RELATO DE UMA NÃO-EXPERIÊNCIA: COMO O ENSINO DE GÊNERO E SEXUALIDADES NÃO OCORRE EM UMA ESCOLA DE FLORIANÓPOLIS/SC 172

Frederico Romanoff do Vale

REPRODUÇÃO SOCIAL E TRABALHO NÃO-REMUNERADO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PAPEL DESIGNADO ÀS MULHERES E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO 174

Gabriele Fernandes Soares

DIÁLOGOS DOCENTES: GÊNERO, SOCIABILIDADES E EXPERIÊNCIAS NO PROFSOCIO/UVA 177

Ivaldinete de Araújo Delmiro Gémes

EMPURRADOS DE VOLTA AO ARMÁRIO: DESAFIOS E IMPACTOS DA OCULTAÇÃO DA IDENTIDADE LGBT NA PRÁTICA DOCENTE 181

Julia Ferreira de Lima e Julio Carlos de Souza

O DEBATE SOBRE MATERNIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE MINAS GERAIS E MATO GROSSO 185

Lusiene Araújo da Conceição e Silvana Maria Bitencourt

CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS NO MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL: ANÁLISE DO IMPACTO DA TEMÁTICA DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 189

Maria Muniz Loureiro

OS CLÁSSICOS NA CONTEMPORANEIDADE: DURKHEIM E O DEBATE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR 193

Monick Anne da Silva Pimentel e Caio dos Santos Tavares

A TRILHA DA INTOLERÂNCIA: A NOVA DIREITA E O VÉU SOBRE AS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM JUIZ DE FORA 197

Natália Aimar Ferreira e Cristiane Carvalho Nunes de Souza

EDUCAÇÃO SEXUAL E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS 201

Natália Aimar Ferreira e Cristiane Carvalho Nunes de Souza

GÊNERO E SEXUALIDADE - ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PENITENCIÁRIA .. 205

Elazir Cristina Silva da Veiga e Ravenna Ferreira Gonçalves

A JUVENTUDE LGBTQIAPN+ E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM MACEIÓ 209

Sofia Morato Xavier Motta

GD 06 - HISTÓRIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS 214

Beatriz Amorim de Barros

OS MOTIVOS DO INTERESSE PELO JOGO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA 217

Caio dos Santos Tavares

A HISTÓRIA DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E O LUGAR DA SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE DAS OBRAS AVALIATIVAS 220

Fernanda Menezes Raposo

NOVOS AGENTES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: (CO)PRODUÇÃO EMPRESARIAL DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL EM MATO GROSSO 224

Leandro Viana de Almeida e Fabio Monteiro de Moraes

OS SENTIDOS DA JUVENTUDE NOS MANUAIS DE SOCIOLOGIA ESCOLAR ENTRE 1925 E 1942	2 2 9
<i>Lucas Matheus de Lima Santos e Caio dos Santos Tavares</i>	

O QUE TEMOS PESQUISADO SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA? UM ESTADO DA ARTE NO BRASIL E NA ARGENTINA	2 3 3
<i>Maria Eduarda Barboza da Silva e Marcelo Pinheiro Cigales</i>	

HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA NORMAL DO RECIFE: A EXPERIÊNCIA DOCENTE DE GILBERTO FREYRE (1929-1930)	2 4 0
<i>Tiago Alexandre Alves Pereira e Anderson Vicente da Silva</i>	

GD 07 - JUVENTUDE E ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TEATRO E CIÊNCIAS SOCIAIS: ALIANÇAS CONTRA A “INVISIBILIDADE” DE JOVENS	2 4 4
<i>Amanda Romero Faulhaber e Elizabeth de Paula Pissolato</i>	

DO CAMPO PARA A SALA, DA SALA PARA O CAMPO: PROPOSTAS DE ABORDAGEM PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS ATRAVÉS DA UNIÃO ENTRE ESPORTE E COTIDIANO	2 4 7
<i>Emanuel de Abreu Soares e Maysa Lannah da Silva</i>	

O ENCONTRO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA COM AS IDENTIDADES JUVENIS: AUTOETNOGRAFIA E FICÇÃO	2 5 0
<i>Gabriel Nascimento e Silva e Grazielle Ramos Schweig</i>	

CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO CRÍTICA: A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM CAPITÃES DE AREIA À LUZ DE PAULO FREIRE	2 5 4
<i>Gabriela Haide Ribeiro Wivaldo</i>	

CONDIÇÃO DOS(AS) JOVENS/ESTUDANTES NO CONTEXTO DA COVID19: A MONITORIA EM INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA NA UFPB	2 5 7
<i>Geovânia da Silva Toscano</i>	

PROTAGONISMO JUVENIL NA PRÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA CRIAÇÃO DE UM GRÊMIO ESTUDANTIL	2 6 2
<i>Jammerson Gomes Soares, Geovânia da Silva Toscano e Maria de Assunção Lima de Paulo</i>	

NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA? A PRÁTICA DA AUTOMUTILAÇÃO E TENTATIVA DE SUICÍDIO ENTRE JOVENS ESTUDANTES DA REDE DA ENSINO BÁSICO EM SÃO LUÍS/MA	2 6 7
<i>Karlene Carvalho Marinho de Araújo, Andrea Joana Sodré de Sousa Garcia e Ana Carolina Torrente Pereira</i>	

SOCIALIZAÇÃO CULTURA E LAZER: PERSPECTIVA DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM BELO HORIZONTE	2 7 1
<i>Andreia dos Santos e Kasshya Lopes Couto</i>	

OS IMPACTOS DO CULTO DE DOMINGO NA AULA DE SEGUNDA: VIVÊNCIAS DAS JUVENTUDES EVANGÉLICAS NA ESCOLA E NA IGREJA	2 7 5
<i>Marcos Antônio Silva</i>	

JUVENTUDE, TRABALHO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL DO SÉCULO XXI	2 7 8
<i>Marcos Roberto Mesquita</i>	

OLHARES JUVENIS: MAPEAMENTO CULTURAL E DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS EM MACEIÓ, ALAGOAS	2 8 1
<i>Mayara Silva Escanhoela</i>	

O IMPACTO DAS MÍDIAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL E SUBJETIVA DOS JOVENS	285

Norman Joshua Silva Mucave e Victor Polizello

A RELAÇÃO DA JUVENTUDE COM O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: PERSPECTIVAS E PROJETOS NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	289

Pedro Antonio da Silva Barbosa, Luiz Felipe da Silva Benevides e Rayssa Souza Balzanallo

OLHOS PARA VER E BOCA PARA PUNIR: A ESCOLA BÁSICA COMO ESPAÇO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	293

Raíssa Maia Bacos

TEMAS SENSÍVEIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA SUA ABORDAGEM PELA SOCIOLOGIA ESCOLAR	295

Raquel Almeida Moreira

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PARAUAPEBAS/PA: DESAFIOS DA ROTINA ESCOLAR DA JUVENTUDE DE PERIFERIA NA “CAPITAL DO MINÉRIO”	300

Raquel Almeida Moreira

O IMPACTO DAS MÍDIAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL E SUBJETIVA DOS JOVENS	304

Norman Joshua Silva Mucave e Victor Polizello

“DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS DAS JUVENTUDES”: EXPLORANDO O COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO E SUAS POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTO DE CONCEITOS SOCIOLÓGICOS ..	308

Vanessa Souza Pereira

A ESCOLA EM MOVIMENTO: INSERÇÃO DE TEMÁTICAS EMERGENTES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA E O PAPEL DAS JUVENTUDES	313

Rafael Neves da Costa e Vitória Pereira Kaizer

GD 08 - LIVROS E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

A AULA DE SOCIOLOGIA VIROU SLIDE: REFORMA DO ENSINO MÉDIO E PLATAFORMIZAÇÃO	318

Josefa Alexandrina Silva e Ana Paula Corti

“SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO” - UMA ANÁLISE ACERCA DA SIGNIFICAÇÃO DA CIRCULAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	322

Elazir Cristina Silva da Veiga e Luiz Gustavo Silva da Fonseca

O ENSINO MÉDIO PAULISTA ENTRE 2007 E 2020: MARCAS DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS ..	326

Kassiano César de Souza Baptista e Cláudia Valentina Assumpção Galian

ARTE NA ESCOLA BÁSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRODUÇÃO DE OBRA LITERÁRIA DE APOIO À DOCÊNCIA NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	330

Márcio Kleber Morais Pessoa

A MÚSICA E DESENHO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA EM UMA OFICINA DE ENSINO PARA ESTUDANTES DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	332

Mateus Henrique Araújo Viana e Maria Isabel Silva Bezerra Linhares

DESVENDANDO A SOCIOLOGIA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE FORTALEZA-CE	337

Mayara Tâmea Santos Soares e Newton Malveira Freire

SOCIOLUDO: UMA PROPOSTA DE JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA **341**

Ricardo Cesar Rocha da Costa, Maria Alice Vitoreti Oliveira e Julia Almeida Brito

O USO DE LIVRO DIDÁTICO DO NOVO ENSINO MÉDIO POR ALUNOS DA REDE PÚBLICA EM JUIZ DE FORA - MINAS GERAIS **345**

Tiago Gomes Campos, Janderson Alves Sauma e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

GD 09 - METODOLOGIAS ATIVAS E AUDIOVISUAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DESIGN THINKING: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO **350**

Allan da Silva e Elias Gomes

DO LABORATÓRIO PARA A SALA DE AULA: APLICAÇÃO O JOGO MERCADO DA VIDA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA **352**

Ana Carolina Chaves Fonseca e Tamiris Priscila Fiares

DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE BOLSISTAS DO PIBID NO SUL DE MINAS **356**

Ana Karolina Custodio Mesquita e Nicolay Fernandes Oliveira

CINEMA E ESCOLA: ENSINO DE SOCIOLOGIA EM UMA ESCOLA DE MINAS GERAIS **360**

Andreia dos Santos, Hebert Pimenta Chemicatti e Rubia Padilha Lima

REFLEXÕES DO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ANTE UM CURRÍCULO CIBORQUE E EDUCAÇÃO FRAGMENTADA **364**

Anna Carolina de Sá Brum e Janderson Alves Sauma

O QUE O CINEMA E O AUDIOVISUAL PODEM FAZER PELO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA? **368**

Breno Augusto Garcia Sales e Deylane Corrêa Pantoja Baía

METODOLOGIAS COLABORATIVAS NÃO EXTRATIVISTAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DECOLONIAL EM SAÚDE DO TRABALHADOR **372**

Camilla de Souza Lopes e Fernanda Flávia Cockell

ETNOGRAFIA E SENSIBILIDADES ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS **376**

Gustavo Henrique Costa Chaves, Mariana Alves Luz e Grazielle Ramos Schweig

METODOLOGIAS ATIVAS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA E PRÁTICA **380**

Jerliane dos Reis Veiga

POTENCIALIDADES DO ENSINO SOCIOLOGIA POR INVESTIGAÇÃO NUM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE **383**

João Victor Figueiredo Moreira

CONEXÕES ENTRE O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AS NEUROCIÊNCIAS **387**

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva e Paula Dallagnol

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: APLICAÇÃO METODOLÓGICA SOBRE DROGAS NA PERSPECTIVA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS **390**

Eduarda Angelica de Lana e Marlon Henrique Rodrigues

SEGUNDA OLIMPIÁDA DE SOCIOLOGIA DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA **395**

Julia Polessa Maçaira e Pedro Cassiano Farias de Oliveira

DESENVOLVIMENTO DE JOGOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA E PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO ADEQUADA E SAUDÁVEL 3 9 9

Rebekka Fernandes Dantas, Diôgo Vale e Joicy Suely Galvão da Costa

JOGOS DE TABULEIRO MODERNOS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E O USO DO JOGO MAQUINANDO..... 4 0 3

Renata Almeida de Andrade

CIDADANOPÓLIS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA..... 4 0 7

Tábata Ferreira de Oliveira e Andreia dos Santos

GD 10 - MODALIDADES DIFERENCIADAS DE ENSINO, PROJETOS DE VIDA E O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

OFICINA DE MÉTODOS ALTERNATIVOS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA..... 4 1 2

Camila Ribeiro da Silva, Julia Ferreira de Lima e Taís Fonseca da Rocha

CONSTRUINDO CAMINHOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA CRIAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS NO PROJETO DE VIDA 4 1 3

Dejamim Ferreira Pereira

CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM SOCIOLOGIA NOS PROCESSOS INCLUSIVOS DE ESTUDANTES PCDS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO/RS 4 2 0

Eduarda Bonora Kern

CINEMA E SOCIOLOGIA: EXPLORANDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO AUDIOVISUAL 4 2 4

Hebert Pimenta Chemicatti, Micael Rodrigues Barbosa e Rubia Padilha Lima

PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MINAS GERAIS: ENTRE A REALIDADE E AS POSSIBILIDADES DO COMPONENTE CURRICULAR 4 2 8

Izabella Barcellos Faria

PROJETO DE VIDA NA BNCC: TENTATIVAS DE UMA REPRESENTAÇÃO PLENA DO SUJEITO E DO FUTURO 4 3 3

Juliana Dias Lima

OFICINAS TEMÁTICAS EM ESCOLA PÚBLICA: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM AÇÃO NA ECIT DAURA SANTIAGO RANGEL EM JOÃO PESSOA/PB 4 3 6

Willka Vitória Soares Araújo, João Pedro Pereira de Sousa, Jorge Nascimento Trindade, Thalissa Batista de Melo e Geovânia da Silva Toscano

GD 11 - REFORMAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DISCRICIONARIEDADE DOCENTE E AS GAMBIARRAS NO NOVO ENSINO MÉDIO 4 4 2

Árllan Maciel Cunha Alves

A DOCÊNCIA REFORMADA: UMA ANÁLISE SOBRE A VIA EMPRESARIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DE MINAS GERAIS 4 4 5

Brayon Marques Barbosa e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

ESCOLA E BUROCRACIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO NOVO ENSINO MÉDIO - NEM - NO SUL DE MINAS GERAIS 4 4 9

Maria Fernanda Macedo Lohmann e Igor Augusto Prates Martins

ITINERÁRIOS FORMATIVOS E PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS PEDAGÓGICOS DO RIO DE JANEIRO..... 4 5 3

Juliana Dias Lima e Stella de Sousa Martins

REFLEXOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS: A REALIDADE DA SOCIOLOGIA	457

Kíssila Neves Soares Vitorino e Beatriz Araujo de Rezende Neves

AS METODOLOGIAS ATIVAS E A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: QUANDO O CAMINHO É O PROPÓSITO	461

Lenina Vernucci da Silva e Cynthia Harumy Watanabe Correa

O IMPACTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO PNLD 2021: UMA ANÁLISE SOBRE OS USOS DOS NOVOS LIVROS POR PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ESTADO DO CEARÁ	465

Manoel Moreira de Sousa Neto, Márcio Kleber Moraes Pessoa e Vinicius Limaverde Forte

O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	469

Natália Silva Pereira

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS TENDÊNCIAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS PROCESSOS SELETIVOS PRÓPRIOS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES E FUNDAÇÕES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS	473

Thiago de Jesus Esteves e Fabrício Andreto Rodrigues

O NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO SEGUNDO COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DOCENTES DE SOCIOLOGIA	476

Wallace Ferreira, Alberto Alvadia Filho e Glaucio Gomes de Siqueira Barros

GD 12 - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA O ENSINO DE QUESTÕES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA “AFROCENTRADA”	481

Daniel Bergue Pinheiro Conceição

COMO O CINEMA NEGRO RESPONDE OS ESTEREÓTIPOS DO CINEMA HOLLYWOODIANO	485

Débora Costa Ramos de Jesus

PRODUÇÃO INTELECTUAL DA PROFESSORA PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA: DAS LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL AO RECONHECIMENTO HISTÓRICO DA LEI 10.639/03	488

Dener Santos Silveira

ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E CULTURAIS DO SAMBA DE COCO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO	491

Eduardo Marçal Chaves

REFLEXÕES DE ESTUDANTES NEGRAS SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO COMUNICATIVA	495

Elvison Moura, Cirlele Cristina de Souza

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO	499

Fernanda Flávia Cockell

O AVESSO DA PELE NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DE SOCIOLOGIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	503

Flávio da Silva Mendes

FAZENDO CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO COM ENFOQUE NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	507

Johnatas Tiago Gabriel e Elias Gomes

LUTA ANTIRRACISTA: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO E EQUIDADE RACIAL NO BRASIL 5 1 0

Lirian Keli dos Santos

LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS..... 5 1 5

Lorena Alves de Medeiros

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO: ALGUNS RESULTADOS DE PESQUISA 5 1 9

Marcela de Andrade Rufato

A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS SOCIAIS E PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS NEGRAS 5 2 3

Marina Ribeiro Souza Santos Reis, Marcelo Pinheiro Cigales

DECOLONIZA CP2 REALENGO: (RE)CONHECENDO REFERENCIAIS NEGROS(AS)(ES) E INDÍGENAS TECENDO A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE. 5 2 5

Rogério Lima Mendes, Alaiane de Fátima dos Santos Silva e Luiz Eduardo Nunes Silva

MINHA ANCESTRALIDADE: RESSIGNIFICAÇÃO NO PROCESSO DE IDENTIDADE QUE OS DISCENTES ENCONTRAM DURANTE AS AULAS DE SOCIOLOGIA. 5 2 9

Verônica da Conceição Silva Barroso, Ivaldinete de Araújo Delmiro Gémes

“DESCOLONIZAR O PENSAMENTO”: A URGÊNCIA DE OUTRAS EPISTEMOLOGIAS PARA CONSTITUIÇÃO DE UM CONHECIMENTO EMANCIPATÓRIO. 5 3 3

Viviane Santos Miranda e Maria Railma Alves

GD 13 - RESULTADOS DO PIBID E DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

VIVÊNCIAS DO PIBID DE SOCIOLOGIA DA UNB. 5 3 9

Alice de Moraes Salomão e Vitor Emanuel Barroso de Jesus

DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE BOLSISTAS DO PIBID NO SUL DE MINAS. 5 4 2

Ana Karolina Custodio Mesquita e Nicolay Fernandes Oliveira²

O JOGO COMO METÁFORA SOCIOLÓGICA: ELABORAÇÃO DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS A PARTIR DO LÚDICO..... 5 4 6

André Luiz Videira de Figueiredo

PESQUISANDO O PIBID SOCIOLOGIA: A ESCRITA DE UM TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) SOBRE A PERCEPÇÃO DOS(AS) EGRESSOS(AS) DO PROGRAMA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. 5 5 0

Beatriz Amorim de Barros

PIBID E PROJETO DE VIDA: PROJETOS INTEGRADORES COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO 5 5 3

Fabício Andreto Rodrigues e João Guilherme de Andrade Sant'Anna

DA TEORIA À PRÁTICA: A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PESQUISADORES EM CIÊNCIAS SOCIAIS 5 5 7

Fernanda Feijó e Diego Mendes Christo e Sandaves Herculano Lins de Oliveira

DESAFIOS E DESCOBERTAS: A JORNADA DE UMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA 5 6 1

Filipe Almeida Santos e Hanna Vieira Assunção

O EFEITO DO PIBID NA AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL..... 5 6 4

Graziella Herman e Lais Martins²

REFLEXÕES E APRENDIZADOS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS GERAIS.....5 6 8

Graziella Herman e Thaíssa Alcântara Mancini

ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UMA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 5 7 1

Guilherme Nogueira de Souza

O CLUBE DA POLÍTICA E A PERCEPÇÃO NA VIOLÊNCIA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.....5 7 6

João Freire Rodrigues

PIBID SOCIOLOGIA, “JUVENTUDES, CONFLITUALIDADES E VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR”, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 5 8 0

Larissa Santos Rabelo

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E PIBID: EXPLORANDO PERCEPÇÕES SOBRE SOCIOLOGIA E HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO.....5 8 4

Maria Muniz Loureiro e Natália Aimar Ferreira

GRÊMIO ESTUDANTIL: UMA PORTA DE ENTRADA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO POLÍTICA 5 8 7

Marlon Henrique Rodrigues, Maxwell Pereira dos Santos, Andreia dos Santos

GD 14 - TEORIAS SOCIOLÓGICAS, METODOLOGIAS DE PESQUISA E O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

REFLEXÕES SOBRE O INTERACIONISMO SIMBÓLICO, ESTIGMA E CAPITAL CULTURAL ... 5 9 3

Cristiane Carvalho Nunes de Souza e Natália Aimar Ferreira

A CONSTRUÇÃO SUTIL DO GÊNERO NAS ESCOLAS 5 9 7

Alexia Ferreira Rocha Moreira

O ENSINO DA SOCIOLOGIA E A IDENTIDADE CULTURAL DOS ESTUDANTES PERIFÉRICOS NO CURRÍCULO ESCOLAR: EM BUSCA DE SUJEITOS SOCIAIS ATIVOS 6 0 2

Andreza Castro Duarte

ASPIRAÇÕES AO ENSINO SUPERIOR E DIFERENÇAS DE GÊNERO.....6 0 7

Fabírcia Aparecida Vieira e Emanuely Ladeira Sigiani

IMPLEMENTANDO A PAZ.....6 1 0

Gabriel Jorge Martins e Luiz Gustavo Silva da Fonseca

O/A PROFESSOR/A, A SOCIOLOGIA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA PESQUISA NARRATIVA 6 1 2

João Guilherme de Andrade Sant'Anna

PRÁTICAS AVALIATIVAS EM SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM PORTO ALEGRE (RS) 6 1 5

Júlio Jardim Pinheiro

ENSAIANDO UM PROCESSO DE “EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO”: CULTURA, ESTRANHAMENTO E OS “NACIREMA” 6 1 9

Rafael D'Avila Barros

GD 01
**Antropologia e Ensino
de Ciências Sociais**

Coordenadores(as):
Gekbede Dantas Targino e
Graziele Schweig

A antropologia enquanto ponte entre a educação, sala de aula e formação dos professores

Ana Clara Parreiras De Souza Carvalho

Formada em licenciatura em Ciências Sociais pela UFMG há dois anos, e atuando como professora de Sociologia do ensino médio há quase três anos tenho como objetivo trazer algumas reflexões sobre a formação dos professores, antropologia e experiências em sala de aula. Como espaços e projetos que proporcionam a reflexão sobre a prática docente podem alterar a nossa didática dentro da sala de aula? Como o olhar atento do antropólogo sobre o processo de formação e as experiências escolares pode ser uma ferramenta para se entender e ressignificar o lugar do licenciando dentro da universidade?

Tornar mais acessível os conceitos das Ciências Sociais a estudantes do ensino médio e a comunidade fora da universidade é um desafio para muitos que escolhem a licenciatura. Durante a graduação, realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, sentia a licenciatura negligenciada e pensada de uma maneira que dificultava a transferência do que aprendíamos no curso de Ciências Sociais para a prática de ensino na sala de aula. Não parecia haver uma ponte eficiente entre os conceitos densos das Ciências Humanas às teorias educacionais que aprendíamos na Faculdade de Educação (FAE). Parecia se criar um abismo de diferença entre as teorias humanas e práticas docentes, tal como conceitua Huberman sobre a carreira de professor e seu estágio inicial de “sobrevivência”, os constantes questionamentos acerca da distância entre os ideais e as realidades cotidianas em sala de aula. (Huberman, 2000). Ademais, durante a graduação sentia que os alunos da licenciatura eram poucos incentivados a complementar o currículo acadêmico participando das pesquisas educacionais, talvez um reflexo do pouco diálogo entre os projetos de extensão/pesquisa e os alunos de licenciatura.

No ciclo básico de formação em Ciências Sociais parece se criar uma falsa dicotomia em que estudantes de bacharelado irão atuar no meio de pesquisa e desenvolvimento acadêmico e os licenciandos irão atuar na sala de aula de escolas. Esse lugar pouco incentivado do “licenciando pesquisador” me fez ter uma grande

resistência com a escrita de projetos de mestrado e congressos simplesmente por não me reconhecer nesses espaços.

A escolha por essa reflexão se deu durante a disciplina de estágio que aconteceu de forma virtual no decorrer da pandemia. A proposta dos estágios online foi marcada por uma reflexão profunda sobre o “ser professor”, práticas, sentido e vivências na escola, experimentação e acolhimento. Em um momento pandêmico onde tudo parecia estar tão perdido, caótico e incerto o estágio foi um serviu como um espaço de acalanto. Apesar de todo o contexto e a impossibilidade de contato com os alunos, de viver o “chão da escola”, lançamos um olhar atento sobre o sentido de nossas práticas e quais os sentimentos que nos atravessavam nelas, foi um espaço onde pudemos ser sensíveis e sinceros sobre todo o processo até ali. Essas reflexões só foram possíveis pela capacidade de flexibilização e humanização da professora regente da disciplina criando ali um ambiente seguro de partilhas pois, como diria bell hooks, quando a educação é a prática da liberdade os alunos não são os únicos chamados a partilhar, confessar. (hooks, 2017)

A antropologia e etnografia enquanto um método que ultrapassa a barreira entre o observar e participar das pesquisas podem ser tornar um instrumento potente para criar laços entre a universidade, pesquisa, instituição e comunidade escolar. Utilizando a antropologia como ferramenta podemos criar um espaço de sugestão e reflexão à possíveis caminhos para se (re)pensar a formação de professores e o ensino de sociologia, trazendo para os conceitos densos da Sociologia e Ciências Humanas um pouquinho mais de afeto e potência, como coloca Claudia Mara de Tavares Melo a disponibilidade de se relacionar com a vida é fundamental para o processo de criação de novas experimentações (Tavares, 2015). Lidar com o improvável, com o acaso e a imprevisibilidade fazem parte da rotina do professor tanto quanto do Antropólogo. Enxergar a sala de aula como campo antropológico pode ser uma rica saída para lidar com as imprevisibilidades e a difícil tarefa de ser obrigado a seguir um planejamento pedagógico, bem como, coloca (Schweig, 2024) em suas reflexões acerca do lugar das experimentações, antropologia e os contextos educativos.

Durante minha jornada enquanto professora em diversas situações me vi obrigada a me distanciar do viés conteudista e dos planejamentos pedagógicos e

concentrar em propostas ou acontecimentos que a própria sala de aula e os alunos me traziam. Discussões sobre ética, ciência, saúde mental e o Holocausto Brasileiro, atividades práticas como montar um orçamento para uma família baixa renda são apenas alguns exemplos de experimentações a partir de provocações dos alunos.

Por isso, reafirmo a importância da aproximação do fazer antropológico, do trabalho docente e a sala de aula enquanto campo de pesquisa. A experimentação e os métodos etnográficos podem ser uma alternativa, pois segundo Jorge Larrosa Bondía somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação. (Bondía, 2002). Assim como coloca Huberman nos anos iniciais da carreira de professor a “descoberta” é o aspecto que nos permite continuar a sustentar a nossa escolha pela educação e nos fortalece a enfrentar o aspecto de “sobrevivência” dentro da profissão. (Huberman, 2000).

Palavras-chave: (Formação de professores, antropologia e educação, experimentações).

Referências

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- SCHWEIG, G. R. O experimental e a experimentação no debate sobre educação, ensino e antropologia. *Ilha: Revista de Antropologia*, v. 26, n. 1, p. 12-31, 2024.
- TAVARES, C. M. Como desenvolver experimentações estéticas para produção de dados na pesquisa sociopoética e abordagens afins? *Revista Pró-UniverSUS*, v. 6, n. 1, p. 45-47, 2015.

As Ciências Sociais e, em especial, a Antropologia nos currículos de Ciência e (de) Tecnologia de Alimentos

André Gondim do Rego¹

Este trabalho traz resultados parciais de uma pesquisa de IC conduzida entre 2022 e 2023, no âmbito do Instituto Federal de Brasília². Seu objetivo foi discutir o lugar das Ciências Sociais e, particularmente, da Antropologia nos currículos de Ciência e (de) Tecnologia de Alimentos no país. Para Tomaz Tadeu da Silva (2000), discutir currículo envolve a pergunta sobre o que se deve (ou não) ensinar/aprender para o exercício de determinada profissão. Tanto no campo da ciência e da tecnologia de alimentos (Campbell-Platt, 2015; Fellows, 2019), como no das ciências sociais (Contreras; Gracia, 2011; Menasche; Alvarez; Collaço, 2012) se assume que a questão alimentar demanda uma abordagem disciplinar plural e integrada, ainda que, no âmbito do primeiro, tal pluralidade quase sempre se atenha às disciplinas da grande área das Ciências Agrárias, da qual ele própria faz parte.

Para Juliana Silva *et al.* (2010), a temática alimentar no Brasil envolve dois grandes campos de estudo: um dedicado à “alimentação”, marcado pela visão “cultural” – vigente, p. ex., em cursos de Gastronomia; e outro aos “alimentos”, onde o tratamento físico-químico e biológico é soberano – próprio às Ciências Agrárias. Não obstante, o Fórum Nacional de Formação Acadêmica e Atuação Profissional do Cientista de Alimentos (FOCAL) se refere às “Ciências Humanas, Sociais e Econômicas” como áreas constitutivas de sua formação (ASSOCIAÇÃO, 2020). Além disso, o projeto de lei que trata da regulamentação de tal profissão descreve a “antropologia da alimentação” como um de seus diversos domínios de estudo (BRASIL, 2013). Tal reconhecimento se soma a outros, nas ciências sociais, que assumem o alimento como fenômeno “biocultural” (Contreras e Gracia, 2011), atravessado por múltiplas dimensões

¹ Instituto Federal de Brasília – IFB *Campus* Gama. Doutor em Antropologia pela UnB.

² O projeto “A Antropologia na formação científica e tecnológica de alimentos: uma pesquisa de levantamento e análise curricular em cursos superiores da área no país” (Edital 2/2022 - PRPI/RIFB/IFBRASILIA, de 18 de jan. de 2022) contou com a participação de Isabela Hosana Pereira de Andrade, aluna do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos do IFB C. Gama e bolsista de IC pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF.

(Azevedo, 2017) e responsável por vários “contextos de crise” que demandam, par sua solução, essa integração e diálogo disciplinar (Poulain, 2013).

Esta apresentação busca responder até que ponto tal reconhecimento tem se refletido na formação em Ciência e Tecnologia de Alimentos. Para isto, foi realizado um levantamento desses cursos no país e verificado quais deles apresentavam disciplinas de ciências sociais em seu currículo, bem como se tais disciplinas apresentavam caráter geral/básico (sem relação com a temática alimentar) ou específico/aplicado (relacionada a esta temática), além dos tópicos envolvidos no conteúdo previsto. A identificação dos cursos foi realizada via plataforma e-MEC e teve como critério a área detalhada de “Processamento de Alimentos” (rótulo: Alimentos; código: 0721A0) do Cine Brasil. Em 23 dez. 2022, a busca retornou 104 cursos. Porém, apenas 66 disponibilizavam em seus sítios de internet o Projeto Pedagógico do Curso e/ou sua matriz disciplinar. A amostra analisada somou 39 cursos escolhidos de forma não probabilística, com base em julgamento (Appolinário, 2012). Buscou-se ao menos um curso de cada tipo (bacharelado/tecnológico; público/privado) por unidade da federação.

No conjunto da amostra, nove cursos não apresentaram em sua matriz disciplinar quaisquer disciplinas relacionadas a área de ciências sociais. Por outro lado, 12 deles apresentaram disciplinas de caráter geral/básico relacionado a essas ciências. Tais ofertas foram divididas em duas categorias: I - *Ética, cidadania, direitos humanos e/ou diversidade*; e II - *Sociologia Geral e do Trabalho*. Na Categoria I, constam disciplinas marcadas por uma discussão filosófica sobre ética; articulada ou não a ideia de cidadania e direitos humanos; ou ainda associando tais tópicos à temática da história e cultura afro-brasileira e indígena. Já as da Categoria II envolvem abordagens introdutórias à sociologia ou que tratam o trabalho como fenômeno geral, não relacionado especificamente à área do curso.

Dentre os cursos que possuem disciplinas que articulam conteúdo científico-social com a temática alimentar, se encontram componentes que fazem tal articulação a partir de dois modos diversos: via III – *Mundo rural e meio ambiente*; e via IV – *Socioantropologia da alimentação*. Tais cursos compreendem quase metade da amostra (18). Em sua maioria também apresentam componentes das Categorias

I e II. Dos oito cursos que ofertam componentes com o recorte da Categoria III, cinco o fazem com ênfase na temática rural e os demais na questão ambiental. O destaque aqui vai para o curso da UFRB, que além de apresentar várias componentes relacionadas à temática rural (obrigatórias e optativas), também comporta em seu currículo uma disciplina optativa relacionada à Categoria IV.

A respeito especificamente das disciplinas da Categoria IV, todas dedicam parte de seu conteúdo a uma introdução histórica e/ou conceitual, seja das ciências sociais, seja da sociologia, seja da antropologia. Mas apenas nos cursos do IFMA, do IFPB e do IFES a parte dedicada a essa discussão introdutória/conceitual suplanta em volume a parte aplicada. Nos três cursos citados, os principais tópicos envolvidos na discussão introdutória são: sociologia como ciência; autores clássicos; formação da sociedade capitalista; conceitos fundamentais das ciências sociais. Já nas demais, onde tal volume é menor em relação ao conteúdo aplicado, tal introdução se limita à compreensão de conceitos básicos dessas disciplinas, tais como: sociedade, cultura, socialização, identidade, diversidade e alteridade.

Sobre a parte aplicada, todas as componentes discutem a relação entre alimentação e: cultura, identidade, desigualdade, gênero e/ou etnia. Também são comuns tópicos relativos às transformações alimentares no mundo contemporâneo. Contudo, entre aquelas em que o volume do conteúdo aplicado é maior (cursos da USP, da UFMT, da UERGS, do IFB e do IF Fluminense), há um detalhamento dessas transformações. Neste sentido, são discutidas a relação entre: ciência, tecnologia e riscos alimentares; alimentação, consumo e identidade; estilos de alimentação e ativismo alimentar; além de políticas de soberania e segurança alimentar e nutricional. Para além disso, alguns cursos também exploram, a partir de uma abordagem mais histórica, a evolução das práticas de processamento, conservação e consumo de alimentos (é o caso dos cursos do IF Fluminense, da USP e da UERGS).

Dada a amostra analisada, se observa um número significativo de cursos com a presença de componentes articuladas às ciências sociais (cerca de 77%) e, dentro deste conjunto, um número também expressivo de disciplinas relacionadas à questão alimentar (cerca de 46%). Mais da metade deste último grupo (cerca de 25% da amostra) envolve abordagens de sociologia e/ou antropologia da alimentação.

Considerando o fato de muitas destas componentes (11 de 12 entre as Categorias I e II; e nove de 18 entre as III e IV) serem obrigatórias, é razoável supor que tem havido certo reconhecimento da importância destes saberes para o trabalho dos futuros profissionais da Ciência e Tecnologia de Alimentos.

Palavras-chave: Ciências sociais, antropologia, currículo, ciência e tecnologia de alimentos.

Referências

ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS CIENTISTAS DE ALIMENTOS. *História*. Piracicaba: Associação dos Profissionais Cientistas de Alimentos, 2020. Disponível em: <http://apcal.com.br/historia/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

APPOLINÁRIO, F. *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

AZEVEDO, E. Alimentação, sociedade e cultura: temas contemporâneos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 19, n. 44, p. 276-307, jan./abr. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei PL 5486/2013: regulamenta a profissão de cientista de alimentos*. Apresentação do Projeto de Lei n. 5486/2013 em 30 abr. 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/575521>. Acesso em: 18 fev. 2022.

CAMPBELL-PLATT, G. Introdução. In: CAMPBELL-PLATT, G. (Ed.). *Ciência e tecnologia de alimentos*. Barueri, SP: Manole, 2015. p. 1-3.

CONTRERAS, J.; GRACIA, M. Teorias antropológicas sobre a alimentação. In: CONTRERAS, J.; GRACIA, M. *Alimentação, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 25-107.

FELLOWS, P. J. Sobre a obra. In: FELLOWS, P. J. *Tecnologia do processamento de alimentos: princípios e práticas*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

MENASCHE, R.; ALVAREZ, M.; COLLAÇO, J. Introdução: alimentação e cultura em suas múltiplas dimensões. In: MENASCHE, R.; ALVAREZ, M.; COLLAÇO, J. (Orgs.). *Dimensões socioculturais da alimentação: diálogos latino-americanos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 7-25.

POULAIN, J.-P. Permanências e transformações da alimentação contemporânea. In: POULAIN, J.-P. *Sociologias da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar*. 2. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2013. p. 21-134.

SILVA, J. et al. Alimentação e cultura como campo científico no Brasil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 413-442, 2010.

SILVA, T. T. da. Introdução. In: SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-17.

O Currículo de Referência para o Ensino Médio em Mato Grosso do Sul e os coletivos indígenas - nas fronteiras do interdito

Célia Maria Foster Silvestre³

A proposta, neste trabalho, é mapear e refletir a respeito do lugar dos componentes curriculares antropológicos no Referencial curricular para o ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2021) e quais são as interconexões com as temáticas indígenas no estado. No que se refere à relevância do tema, Mato Grosso do Sul tem a terceira maior população indígena do Brasil, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), e faz fronteira com dois outros países, Paraguai e Bolívia. Neste sentido, apresenta um contexto que exige uma abordagem educacional sensível e atenta às diferenças culturais, especialmente em presença dos graves conflitos territoriais existentes.

Pretendo discutir como (e se) os componentes curriculares elencados no Currículo de Referência de MS podem fornecer as ferramentas necessárias para que os e as estudantes compreendam as dinâmicas culturais e sociais da região, o processo de colonização e seus impactos sobre os territórios e modos de vida indígenas, assim como os desafios enfrentados pelos coletivos indígenas contemporâneos.

A partir de análise preliminar, é possível apontar que o Currículo contempla as temáticas em análise, aproximando os escopos temáticos das áreas de Sociologia e Antropologia, o que requer refletir a respeito das fronteiras entre os campos teóricos e suas respectivas metodologias, a formação docente e os desafios colocados para trabalhar com os conteúdos que são sugeridos no Currículo de Referência para o Ensino Médio em MS, na área em pauta.

Por outro lado, faz-se necessário analisar, ainda:

1. A relação entre Sociologia e Antropologia e como seus respectivos campos foram historicamente construídos.

³ Docente vinculada ao quadro efetivo da UEMS, atuando nos cursos de Ciências Sociais (Amambai) e Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória (Campo Grande). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Antropologia – PPGAnt, UFGD. Doutorado em Ciências Sociais, UNESP/FCL/Araraquara.

2. O contexto de elaboração dos Currículos de Referência para o Novo Ensino Médio, no bojo da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018), e como esse processo ocorreu em Mato Grosso do Sul.

3. Quais são as condições sociais colocadas ao se trabalhar com estas temáticas nas escolas, vistas, em grande medida, como temas polêmicos e que desafiam interditos.

O argumento que serve de fio condutor à discussão é que embora os componentes curriculares estejam alinhados às temáticas em análise, o que permitiria uma abordagem das questões socioculturais de Mato Grosso do Sul, como as lutas territoriais indígenas, essa prática pedagógica não se efetiva em sala de aula, em que pese a relevante produção na área, inclusive por parte de antropólogos e antropólogas indígenas, que cada vez mais ocupam os territórios da/na universidade (Silvestre, Landa, Tedeschi, 2024).

Palavras-chave: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, Antropologia, coletivos indígenas.

Referências

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

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022: indígenas – primeiros resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2024.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio*. Organizadores: H. Q. Daher; D. O. Santos; M. P. Wilhelms. Campo Grande: SED, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVESTRE, C. M. F.; LANDA, B.; TEDESCHI, S. L. A universidade como (corpo-)território: coletivos indígenas e políticas de (re)afirmação/(re)ocupação de mundos. *Revista Nanduty*, [S. l.], v. 12, n. 19, p. 1–11, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30612/nty.v12i19.18801>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/18801>. Acesso em: 8 set. 2024.

Educação Integral na Paraíba e Educação Libertária: Uma análise Antropológica acerca da Escola*Kamilla Rocha Ferreira⁴*

A escola ao longo dos anos se revelou enquanto uma instituição que desenvolve papel central na formação dos sujeitos que por ela passam, exercendo principalmente acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados. Porém, a educação vai além do espaço delimitado pelos muros escolares e salas de aula. À luz de um olhar antropológico sobre processos e estruturas sociais de reprodução do saber, o presente artigo consiste em analisar o sistema educacional que foi implementado na Paraíba, nos últimos anos, com a criação das Escolas Cidadãs Integrais, comparando-o com um modelo de escola não convencional: a Escola Paidéia. Entre os teóricos que realizam fortes críticas ao modelo de escola institucionalizada vamos contextualizar e analisar na presente discussão a obra de Clovis Nicanor Kassick “A Organização da Escola Libertária como local de formação de sujeitos singulares: um estudo sobre a Escola Paidéia”. Nesta obra, ele reflete acerca de uma organização escolar não convencional na Espanha. Partindo desses pressupostos, o autor passou a questionar se era possível a existência de um “modelo” de escola que superasse as problemáticas que permeiam o sistema escolar dito convencional, pautada “num paradigma organizacional libertário” (KASSICK, 2002, p. 5). Para tanto, seu ponto de partida foi a análise da organização do Centro Educativo Paidéia, que é reconhecida pelo Estado que tem por finalidade formar sujeitos “autogestionários”, a partir de um conceito de autonomia que lhe é peculiar. A preocupação central da Escola Paidéia, repousa na necessidade de proporcionar um ambiente sem conflitos, no qual crianças, jovens e adultos convivam e possam desenvolver-se da melhor forma possível. Nesse ponto há uma reflexão acerca do papel da escolarização. As escolas brasileiras, sobretudo as Cidadãs Integrais do nosso Estado, estão preparando indivíduos para reproduzir ordens, realizar tarefas mecânicas, impossibilitando o pleno desenvolvimento dos

⁴ Doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCS na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Mestra em Sociologia pelo ProfSocio na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

sujeitos no meio o qual estão inseridos. Na verdade, nossas crianças e jovens estão presos a uma educação que não permite aos mesmos desenvolver suas habilidades e particularidades. Considerando a ótica antropológica, segundo a qual a aprendizagem é constituída por meio da cultura, é importante considerar que quando as crianças adentram o espaço escolar já possuem uma trajetória de construção cultural que lhe fornece as bases para a vida em sociedade. A lógica da escola Paidéia, segundo Kassick (2002) na medida em que se fundamenta no conceito de liberdade, a partir da transformação do espaço escolar em um local de convivência, opõe a educação libertária à nossa acepção de educação, baseada em um sistema disciplinar, caracterizada pela escolarização. No atual cenário, marcado pela égide neoliberal que adentra o espaço escolar, são postos novos desafios, os quais influenciam veemente a legitimidade e o papel da Educação na sociedade atual. Ao refletir sobre que tipo de Educação está sendo oferecido pelo Estado, podemos perceber que interesses estão sendo atendidos e de que forma isso influencia não só nossa prática profissional dos docentes, como também a função da Educação na sociedade. Fundamentando nosso estudo na pesquisa bibliográfica e análise documental, objetivamos compreender como se constituiu esse regime de educação em nosso Estado e quais as implicações oriundas desse processo. Para tanto, iniciamos a discussão contextualizando o surgimento da proposta de Ensino Integral no Brasil, perpassando pela implementação das ECIs na Paraíba, a partir da análise de documentos oficiais, diretrizes e orientações curriculares que norteiam a Educação em tempo Integral, sobretudo, do modelo em questão. Promovendo um debate acerca da relação entre a Antropologia e o campo educacional, analisamos uma organização escolar, não convencional, que ganhou destaque desde seu surgimento: a Escola Paidéia. Confrontando os referidos modelos de ensino, enfatizamos seus pontos divergentes. A Antropologia nos permite analisar os processos sociais que envolvem questões educacionais para além de conceitos escolares tradicionais como, por exemplo, currículo, livro didático, avaliação, conteúdos, entre outros. A educação sob a ótica antropológica ultrapassa os domínios da escola, enquanto instituição social. Ensinar e aprender não se restringe apenas no espaço da sala de aula. Diante da discussão proposta, é perceptível a

oposição entre o modelo de escola instituído em nosso Estado e a escola Paidéia. Esta última rompe de maneira veemente com o sistema de organização escolar convencional, tendo como fundamento princípios de uma educação libertária. Em contrapartida, ficou evidente que o foco do sistema de Ensino Integral do nosso Estado, após a implementação das Escolas Cidadãs Integrais, consiste numa valorização exacerbada das 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. Nesse confronto, buscamos ressaltar a importância resgatarmos a especificidade da educação, evidenciando ser extremamente necessário que a escola não se submeta às exigências e demandas impostas pelo atual contexto, fortemente marcado pela égide neoliberal, reformulando sua organização a partir da reconfiguração de um novo modo de se fazer educação, produzindo mudanças significativas, não só no espaço escolar, mas, sobretudo na sociedade. Espera-se que as problemáticas discutidas corroborem para uma maior visibilidade dos estudos antropológicos nesse campo, bem como para legitimação desse saber no âmbito educacional, destacando sua importância no debate acerca do papel da educação na sociedade atual.

Palavras-chave: Educação Libertária; Escola Cidadã Integral; Antropologia.

Referências

APPLE, M. A educação e os novos blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, A. T. (Org.). *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Recensão de: A. P. Rosendo. Coleção: Recensões LusoSofia. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009.

BRASIL. *Lei nº 13.415, 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: 3 dez. 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, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

CORRÊA, G. C. *Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

KASSICK, C. N. A organização da escola libertária como local de formação de sujeitos singulares: um estudo sobre a Escola Paidéia. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, M. E. P. *Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal*. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 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, p. 245-282, mar./jun. 2021.

OLIVEIRA, A. O currículo de Sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). *Espaço do Currículo*, v. 6, n. 2, p. 355-366, maio/ago. 2013.

ROCHA, G.; TOSTA, S. P. *Antropologia & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Temas & Educação, 10).

VIEIRA, R. Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. *Pro-Posições*, v. 24, n. 2, p. 109-123, maio/ago. 2013.

“Meninos que se cortam” e professores que acolhem: reflexões antropológicas sobre autolesão entre jovens estudantes

*Marina Leitão Mesquita⁵
Clecia Maria Lopes do Nascimento⁶
Ruy Damasceno Miranda⁷*

Esta comunicação objetiva refletir acerca do processo de elaboração e de orientação de duas pesquisas que se debruçaram sobre as práticas e experiências de jovens estudantes do Ensino Médio praticantes de comportamentos autolesivos. A autolesão ou automutilação perpetrada pelos interlocutores da pesquisa impactaram o ambiente escolar de diferentes formas, bem como as emocionalidades e a prática profissional dos pesquisadores que realizaram as investigações e da orientadora dos trabalhos. Ambas as pesquisas foram desenvolvidas por professores de Sociologia da Educação Básica e transcorreram em escolas localizadas no interior do Estado do Ceará. Ademais, os estudos foram realizados no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO (UVA/CE).

As etnografias foram orientadas através dos pressupostos teóricos e metodológicos concernentes ao saber antropológico, tomando como referencial teórico as possibilidades inauguradas pela Antropologia das emoções (Rezende e Coelho, 2010), em diálogo com os caminhos preconizados pela Antropologia do corpo (Le Breton, 2013) e da saúde (Langdon et al, 2012). A primeira pesquisa buscou compreender os sentidos e significados atribuídos à prática autolesiva pelos jovens estudantes do Ensino Médio com idades entre 14 e 18 anos (Nascimento, 2020). Já a segunda pesquisa objetivou analisar os discursos e as posturas dos professores diante das práticas de automutilação entre seus estudantes (Miranda, 2021).

Os resultados do primeiro estudo demonstram que, para estes jovens, o corpo é visto como um tipo de diário de bordo capaz de registrar, expressar e transcrever na pele as emoções, dores e experiências cotidianas. Para fazer os cortes,

⁵ Professora de Teoria Antropológica da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Doutora em Antropologia (UFPE).

⁶ Professora de Teorias da aprendizagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Mestre em Sociologia (UEVA)

⁷ Professor de Sociologia no Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC-CE). Mestre em Sociologia (UEVA)

costumam utilizar objetos pontiagudos e afiados, como lâminas, vidros, agulhas, estiletes ou qualquer coisa que possa perfurar e cortar a pele, provocando dor. As partes do corpo mais visadas são os pulsos, seguidos por braços, coxas, abdômen e virilha. Constatouse que a prática intenciona provocar dor temporária. Além disso, observamos que esse comportamento pode estar relacionado a conflitos pessoais e familiares, além de abusos sofridos por esses jovens. Assim, chegou-se à conclusão de que esse fenômeno é um ato sem a intenção de suicídio, realizado para aliviar tensões, amenizar dores internas e psicológicas, reduzir o estresse, a solidão e a frustração, e até mesmo para sentir prazer (Nascimento, 2020).

Já a segunda pesquisa identificou que as inovações curriculares implementadas pela Secretaria Estadual da Educação do Ceará tiveram um impacto significativo no trabalho dos professores da escola, direcionando suas atenções para questões relacionadas à saúde emocional, conforme demandado pelos estudantes. Assim, delineou-se um perfil de professor que se alinha a essas novas demandas curriculares, aproximando-se do perfil dos professores de Sociologia. Nesse contexto, refletiu-se sobre como a disciplina de Sociologia, à luz dessas inovações curriculares, pode investir em estudos voltados para a saúde emocional (Miranda, 2021).

Ao passo que as duas pesquisas se debruçaram sobre contextos e realidades sociais semelhantes, os direcionamentos dos dois trabalhos se diferenciam e se complementam, uma vez que Nascimento (2020) focalizou os sentidos atribuídos pelos jovens praticantes da autolesão e Miranda (2021) enfocou o ponto de vista e as práticas realizadas por professores e gestores escolares que precisam responder a essa problemática apresentada pelos jovens estudantes. Dessa forma, consideramos que investir no diálogo amplo e na abordagem interdisciplinar das questões de saúde mental que tangenciam a realidade escolar e a vida dos jovens é fundamental para compreensão desse contexto, de modo a possibilitar a elaboração de políticas públicas e ações intersetoriais que enfrentem as dificuldades resultantes desse quadro. Avaliando que o contexto escolar se apresenta enquanto um espaço sociocultural (Dayrell, 1996) relevante para as juventudes contemporâneas, defendemos que as juventudes escolares devem ser consideradas em sua potência

e complexidade, de modo que as emoções e a saúde mental possam ser acolhidas e promovidas, estimulando uma vida que valha a pena ser vivida (Linehan, 2018).

Por fim, ponderamos as dificuldades inerentes à realização de etnografias que acessam dores, violências e tragédias pessoais de forma tão íntima e singular. Observamos que tanto os autores das pesquisas, como a orientadora dos dois trabalhos foram afetados (Favret-Saada, 2005) pelas experiências compartilhadas pelos jovens e pelos professores que vivenciam na carne e/ou que precisam agir diante de tal acontecimento. Desse modo, esperamos que a comunicação sobre essas experiências etnográficas e o desenvolvimento de mais reflexões sobre a temática, possam colaborar para a constituição de um campo pungente que busque a compreensão e a ação em torno de uma antropologia da saúde mental nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: antropologia das emoções, saúde mental, comportamento autolesivo, automutilação.

Referências

- DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 13, p. 155-161, 2005.
- LANGDON, E. J. M. et al. Um balanço da antropologia da saúde no Brasil e seus diálogos com as antropologias mundiais. *Anuário Antropológico 2011-I*, 2012.
- LE BRETON, D. *Antropologia do corpo*. Trad. I. D. Poleti. São Paulo: FapUnifesp, 2013.
- LINEHAN, M. *Treinamento de habilidades em DBT: manual de terapia comportamental dialética para o terapeuta*. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- MIRANDA, R. *Meninos que se cortam: reflexões sobre o acolhimento de jovens que praticam automutilação na Escola de Ensino Médio*. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Ceará, 2021.
- NASCIMENTO, C. *Pelos cortes uma expressão: um estudo sobre autolesão entre jovens estudantes*. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Ceará, 2020.
- REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

Ensinando Antropologia através da temática indígena: por uma abordagem decolonial na Educação Básica

*Raquel Simas⁸
Tatiana Prado Vargas⁹*

“Brasil, meu nego, deixa eu te contar a história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar. Na luta é que a gente se encontra.” Os versos do samba-enredo da Mangueira embalam o início deste percurso pedagógico cujo princípio parte de um giro decolonial que, mesmo não sendo ainda jogado em sua potência, é uma orientação da nossa prática pedagógica. Pretendemos dar visibilidade aos “versos que o livro apagou”, a conhecimentos e temáticas que são preteridos num projeto colonial de ensino. Desta forma, a abordagem antropológica no ensino das Ciências Sociais para várias turmas de Ensino Médio do Colégio Pedro II, instituição federal do Rio de Janeiro, tem como proposta tratar conceitos consolidados neste campo disciplinar como “cultura”, “etnocentrismo”, “relativismo cultural” e “alteridade” através da temática indígena, primeiramente desconstruindo equívocos sobre os povos indígenas para a partir disto refletir sobre as lutas que são travadas para garantir a existência de Brasis plurais.

O objetivo do trabalho consiste em apresentar e refletir sobre uma proposta pedagógica que vêm sendo construída com estudantes de 2º ano do Ensino Médio desde 2013, passando por uma modificação no programa de Sociologia da instituição em 2015 e culminando num projeto de atividades pedagógicas em que os(as) estudantes apresentam em seminários os conflitos indígenas durante a ditadura civil-militar e na atualidade. A estratégia didática adotada combina conceitos fundamentais da Antropologia com exemplos práticos e concretos desses conflitos no Brasil. O fio condutor desse percurso é o debate sobre a luta indígena pela demarcação de seus territórios, com foco em dois momentos cruciais: a ditadura civil-militar (1964-1985) e o período pós-redemocratização até os dias de hoje.

⁸ Colégio Pedro II e Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, doutoranda em Antropologia.

⁹ Colégio Pedro II, mestre em Ciência Política pela UNICAMP.

Para tratar da questão indígena durante a ditadura, construímos num primeiro momento uma reflexão sobre o processo de “modernização conservadora” do campo brasileiro ocorrido naquele período, trazendo para a sala de aula uma compreensão crítica acerca do discurso do “progresso” e do “desenvolvimento” a qualquer custo apregoado pelos ideais dominantes. Ao apostar num modelo de modernização agrícola que aprofundou a concentração fundiária no país e se deu com base numa expansão de fronteiras agrícolas para as regiões Centro-Oeste e Amazônica, os militares, em aliança com a burguesia agrária brasileira, operaram um grande massacre de populações indígenas e demais populações tradicionais como pequenos posseiros, comunidades quilombolas e ribeirinhos. Diferentemente do modelo que estava em pauta pelos setores mais progressistas do país no início dos anos 1960, que defendiam uma modernização democratizante via reforma agrária, os militares “resolveram” o problema do capital no campo brasileiro apostando na ampliação das estruturas provenientes do nosso estatuto colonial: concentração de terras, monocultura, desmatamento e degradação ambiental, produção voltada para os países centrais, aumento na taxa de exploração dos trabalhadores agrícolas e, por fim, expulsão violenta e eliminação de populações tradicionais.

Em termos históricos, a descoberta do chamado “Relatório Figueiredo” em 2013 pelo pesquisador Marcelo Zelic, nos porões do Museu do Índio do Rio de Janeiro, é a munição didática e narrativa que temos para demonstrar, na concretude dos fatos contidos no Relatório, a dimensão trágica dos nossos (des)caminhos políticos neste período. Por se tratar de um documento de Estado encomendado pelos próprios militares ao procurador Jader Figueiredo, não resta dúvida da veracidade dos relatos, que mostram como a crueldade e violência contra as populações indígenas durante a ditadura não era algo ocasional e isolado, mas um projeto político sólido e coerente com a perspectiva que o Estado brasileiro assumia diante da questão indígena.

O Estatuto do Índio de 1973, sob a fachada de “integração”, impôs a tutela do Estado sobre os indígenas, buscando sua assimilação forçada à cultura dominante e a negação de suas identidades. Paralelamente, a ditadura militar promoveu a colonização da Amazônia e do Centro-Oeste, resultando no deslocamento forçado e na dizimação de inúmeras comunidades indígenas, como os Cinta-Larga, Nambikwara, Waimiri

Atroari, Jihaiui, Tenharim, Krenak, Xavante, Panará e Yanomami. Essas comunidades foram violentamente expulsas de suas terras ancestrais para dar lugar aos novos colonos, evidenciando a face brutal da política indigenista da ditadura.

Grandes projetos de infraestrutura, como a construção da Transamazônica e das hidrelétricas de Balbina, Itaipu e Tucuruí, simbolizam também a voracidade do regime militar em seu projeto de "desenvolvimento nacional". Essas obras faraônicas, realizadas sem o devido respeito aos direitos e às culturas indígenas, resultaram em verdadeiros massacres de diversas populações. A construção da Transamazônica, iniciada em 1970 e apresentada como um símbolo de progresso e integração nacional, resultou na devastação de vastas áreas de floresta e foi diretamente responsável pelo genocídio de dois mil Waimiri Atroari, impacto desastroso na população Tenharim, chegando bem perto da total dizimação dos Jiahui. Outro caso emblemático é o massacre do presídio Krenak, ocorrido em 1963, em Minas Gerais. Durante a ditadura militar, o governo criou o Reformatório Krenak, um presídio disfarçado, para onde eram enviados indígenas considerados "rebeldes" ou "problemáticos". Nesse local, indígenas de diversas etnias foram encarcerados sem qualquer direito à justiça e foram submetidos a condições desumanas, como tortura, trabalhos forçados e experimentos médicos. Segundo estimativas da Comissão Nacional da Verdade, o massacre indígena durante a ditadura civil-militar chegou a 8.350 mortes. Um genocídio pelo qual os civis e militares responsáveis nunca foram punidos.

A sensibilização dos(as) estudantes do Ensino Médio para as questões relacionadas à memória da ditadura civil-militar brasileira, especialmente no que diz respeito à questão indígena, pode fomentar, no processo educativo, uma compreensão profunda da resistência desses povos e da importância de suas conquistas coletivas na construção da democracia no país. A partir da redemocratização, o movimento indígena se fortaleceu, se nacionalizou e conquistou importantes direitos expressos na Constituição de 1988, como os direitos à diferença e aos seus territórios. Pela primeira vez, era reconhecido o direito dos indígenas de permanecerem enquanto tal, rompendo os princípios "integracionistas" das Constituições anteriores. Também se reconheceu que o direito indígena às terras que tradicionalmente ocupam era de caráter originário, ou seja, era anterior à formação do próprio Estado e existia independentemente do

reconhecimento oficial. Além disso, fixou-se em cinco anos o prazo para que todas as Terras Indígenas do Brasil fossem demarcadas.

Apesar dos avanços democráticos conquistados pelo movimento indígena e impressos no texto constitucional, é necessário problematizar com os(as) estudantes o caráter dessas conquistas. Se por um lado a ampliação dos direitos indígenas é irrefutável, por outro a Constituição Federal refletiu a força política das classes dominantes ligadas à “bancada ruralista” que se fortaleceu muito durante os vinte e um anos da ditadura. No debate sobre a Reforma Agrária, por exemplo, consideramos que houve uma vitória estratégica desses setores, que garantiram a continuidade do caráter excepcionalmente concentrado da estrutura agrária brasileira. Ao se eliminar a possibilidade de democratização da terra, se garantiu a continuidade do poder daqueles setores historicamente vinculados aos processos de invasão de terras indígenas, assassinatos de suas principais lideranças, desmatamento e destruição das florestas. Como sabemos, o prazo previsto pelo texto constitucional para a demarcação das terras indígenas esteve longe de ser cumprido. Atualmente, segundo o IBGE, 42% dos indígenas vivem fora de terras indígenas.

É por isso que hoje, quando olhamos e analisamos a trajetória da “questão indígena” em tempos de democracia, o que aparece não é a imagem do indígena livre, desfrutando de seus territórios já demarcados e homologados, mas ainda uma luta de resistência contra inúmeras violações aos seus direitos. O atual debate sobre o Marco Temporal, que restringe a demarcação de terras indígenas àquelas ocupadas em 5 de outubro de 1988, evidencia a continuidade da mentalidade colonial e etnocêntrica que marcou a ditadura militar. Essa proposta ignora a história de deslocamento forçado e violência sofrida pelos povos indígenas, perpetuando injustiças e negando seus direitos territoriais. A luta contra o Marco Temporal representa a resistência indígena em defesa de seus territórios e culturas, em um contexto de crescente pressão do agronegócio. A abordagem pedagógica proposta neste trabalho, ao dar visibilidade à luta indígena, contribui para a formação de estudantes capazes de se posicionar contra o etnocentrismo e a favor da diversidade cultural e dos direitos dos povos originários.

Palavras-chave: Antropologia, indígenas, decolonialidade, ditadura civil-militar, redemocratização.

Referências

FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: SISS, A.; MONTEIRO, A. J. J. (Orgs.). *Educação, cultura e relações interétnicas*. Rio de Janeiro: Quartet; EDUR, 2009.

PREZIA, B. *História da resistência indígena: 500 anos de luta*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RUFINO, L. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

VALENTE, R. *Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FERNANDES, F. *A constituição inacabada: vias históricas e significado político*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

Cristolândia: Pedagogia do cuidado e atuação religiosa na região central de São Paulo

*Rodrigo dos Santos Silva¹⁰
Rosenilton Silva de Oliveira¹¹*

Nesse texto propõe-se apresentar uma pesquisa de Iniciação Científica financiada com bolsa PIBIC¹², que busca analisar como a razão religiosa é operacionalizada, por meio das ações de agentes evangélicos na região da “Cracolândia”, em São Paulo, com o objetivo de compreender os processos pedagógicos desenvolvidos em meio a população adicta.

A “Cracolândia” é um local no centro do município de São Paulo conhecido pelo grande volume de pessoas que consome drogas a luz do dia e são vivenciadas por circunstâncias expulsivas (Machado, 2021), assim, a gestão das populações de rua nos centros urbanos perpassa o âmbito das Ciências Sociais.

Nesse sentido, tal como observa Tais Rodrigues (2015), o foco da atuação pública não se dá somente por conta do uso das drogas, mas especialmente, porque este consumo acontece em espaços públicos centrais da metrópole. Acrescenta-se a isto, o fato de que a mídia explora este contexto, disseminando sucessivas notícias que “desumanizam os usuários” e que colocam questões equivocadas sobre o crack, tencionando o governo a realizar ações com vistas à “instauração da ordem” (Amaral; Andreolla, 2021, p.7).

Especialmente no contexto de São Paulo, verifica-se uma dualidade governamental de gestão dos ocupantes de rua na “Cracolândia”, que por um lado visa manifestar rejeição através das operações policiais repressivas de dispersão, e por outro, oferecer cuidado através das internações e do assistencialismo religioso das Comunidades Terapêuticas¹³.

Desse modo, é nesse quadro adverso apresentado sobre o território central da cidade de São Paulo que a pesquisa se circunscreve, sendo assim, realizou-se a

¹⁰ Graduando em Pedagogia na Universidade de São Paulo

¹¹ Docente na Faculdade de Educação de São Paulo.

¹² Os dados empíricos desta pesquisa foram coletados por Silva, no âmbito de sua pesquisa de Iniciação Científica, realizada entre agosto/2022 e julho/2023, com financiamento do CNPq, por meio do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica).

¹³ <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/10/plano-da-prefeitura-de-sp-para-cracolandia-gera-tratamentos-de-curto-prazo.shtml>

revisão da bibliografia por meio da consulta a teses, dissertações e artigos científicos que versam sobre os temas da normatização e das Comunidades Terapêuticas descritos por Deborah Fromm; Michel Foucault; Taniele Rui e Maurício Fiore e o Conselho Federal de Psicologia, conjuntamente, analisou-se os materiais institucionais, podcasts sites oficiais (de órgãos públicos e instituições religiosas) e outras publicações produzidas por organismos que atuam no atendimento às pessoas que frequentam a região da Cracolândia.

O campo empírico de observação privilegiou o acompanhamento das atividades realizadas na sede do programa Cristolândia, localizada na “Cracolândia” no centro de São Paulo. Nestas ocasiões foram observadas as atividades do devocional, do culto, das refeições e do banho, além das saídas em busca dos atendidos na região. As observações foram inspiradas na aproximação antropológica em grupos religiosos (Silva, 1998) e descritas no caderno de campo, bem como, na transcrição dos depoimentos, cuja análise das práticas observadas valeu-se perspectiva etnográfica (Magnani, 2008).

Em relação aos resultados, a pesquisa possibilitou identificar certos dispositivos que permitem inscrever as ações da Cristolândia na lógica de uma pedagogia do cuidado. A mudança de comportamento como meta, a associação da conduta moral e religiosa e uma rotina disciplinada são fundamentos do programa. Há uma solicitação por uma entrega absoluta do indivíduo ao tratamento, que inclui práticas de trabalho e religiosas sob a justificativa do cuidado. Nota-se ainda que as ações de cuidado desenvolvidas por agentes religiosos inscreve-se numa pedagogia que visa disciplinar os sujeitos, por meio da conversão e, assim, afastá-lo do vício em crack ou outros entorpecentes. Desse modo, os achados desta etnografia, dialogam em boa medida com as conclusões de Carly Machado (2021) ao caracterizar esses equipamentos sociais como espaço de refúgio.

Além disso, observa-se que o modelo adotado por esse projeto se distanciando tanto das abordagens clássicas das Comunidades Terapêuticas, evitando-se as internações compulsórias, e ressignificando as orientações do Conselho Federal de Psicologia, sobretudo no que tange a noção de “práticas de redução de danos”.

Somado a isso, ao longo do período da pesquisa, notou-se que as Comunidades Terapêuticas estavam cada vez mais atreladas à burocracia estatal, e que consequentemente, alcançaram maior financiamento e maior ocupação do espaço público. Desse modo, as reconfigurações entre estado, religião, pobreza, cuidado e repressão e a disputa dos modelos de cuidado e o papel do estado seguem sendo uma relevante temática a ser investigada, ou ainda, de forma mais ampla, reflita-se sobre o modelo de cuidado neoliberal.

Palavras-chave: Cracolândia; Cristolândia; Comunidades Terapêuticas

Referências

AMARAL, A. J. do; ANDREOLLA, A. H. Drogas, urbanismo militar e gentrificação: o caso da 'Cracolândia' paulistana. *Revista Direito e Práxis* [recurso eletrônico], Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, dez. 2020/fev. 2021. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/39326>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CFP-CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Relatório da inspeção nacional em comunidades terapêuticas: 2017*. Brasília, DF: CFP, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/39rUxty>. Acesso em: 28 maio 2021.

FROMM, D. *Deus e o Diabo na terra do crack: uma etnografia da “cosmopolítica”* Batista. 2014.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. 1999. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf.

MACHADO, C. *Presos do lado de fora*. Working Paper Series: Comunidades Terapêuticas no Brasil. Brooklyn: Social Science Research Council, jun. 2021.

MAGALHÃES, T. R. P. *Campos de disputa e gestão do espaço urbano: o caso da “Cracolândia” paulistana*. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.3615>.

MAGNANI, J. G. C. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, J. G. C. *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: Edusp, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; MECANISMO NACIONAL DE PREVENÇÃO E COMBATE À TORTURA; PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. *Relatório da Inspeção Nacional em Comunidades Terapêuticas – 2017*. Brasília, DF: CFP, 2018.

RUI, T.; FIORE, M. (Orgs.). *Working Paper Series: comunidades terapêuticas no Brasil*. Brooklyn: Social Science Research Council, jun. 2021.

SILVA, V. G. da. *O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras*. 1998. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Antropologias na cena da pedagogia escolar: grafismos adinkra e produção estética visual como recursos de crítica à colonialidade

Tatiana Bukowitz¹⁴



Owo foro adobe

*A cobra sobe a palmeira ráfia.
Símbolo da engenhosidade e da execução de uma façanha
extraordinária, com base na capacidade da cobra que, sem mãos
nem pés, sobe a palmeira ráfia.*

O trabalho visa compartilhar estratégias pedagógicas criadas para articular três elementos: críticas à colonialidade; saberes antropológicos emergentes de sujeitos à margem da atual estrutura hegemônica de poder; conteúdo curricular institucional presente no ensino de Ciências Sociais na escola básica. Tal articulação é resultado de práticas educacionais organicamente estabelecidas desde o contato interrelacional desde 2020 a 2024 com turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II, no Colégio Pedro II – Campus Centro.

Os recursos educacionais apresentados ao público na comunicação oral demonstram a possibilidade de lecionar temas relativos ao capitalismo como modo de produção (desde a perspectiva teórica marxista) com a cosmo percepção de grupos sociais ancestrais que, desde o século XVI, passaram a conviver segundo a lógica imposta pelo colonialismo nos territórios hoje chamados de América Latina e Caribe (espaços milenarmente reconhecidos como Abya Yala e Pindorama). Hoje, as populações remanescentes de povos originários e de populações submetidas à diáspora de África estão inseridas na nefasta lógica territorial do capitalismo internacional e da organização sociopolítica e econômica nacional de modo especificamente desafiador: isso porque são atravessadas não apenas pelas deletérias imposições do sistema capitalista, mas também porque, historicamente, foram submetidas ao genocídio e ao etnocídio; porque foram agressivamente desterritorializadas. Abordagens antropológicas são centrais para exercitar a alteridade e amenizar estes processos.

¹⁴ Docente do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (Campus Centro), onde atua como professora de Ciências Sociais no Ensino Fundamental II, de Sociologia no Ensino Médio, na Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica (ECSEB - curso de Pós-Graduação *lato sensu*), e colaboradora do LAEDH (Laboratório de Educação em Direitos Humanos). Realizou mestrado em Sociologia pelo IUPERJ e doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana na UERJ.

A costura entre a perspectiva crítica do marxismo sobre o capitalismo com a valorização de saberes e modos de viver destes povos não ocidentais (mas que habitam a América Latina e Caribe) potencializa a análise e a criação de estratégias para superar problemas socioambientais, étnico-raciais, culturais e econômicos, problemas intimamente entrelaçados. Endossam a necessidade deste tipo de abordagem um conjunto de aspectos que emergem desde as obras de Mignolo; Walsh; hooks; Adichie; Ferdinand; Candau e Oliveira; Krenak; Santos. Elas dialogam, pois evidenciam contrastes radicais entre os princípios mercadológicos capitalistas que acessam a natureza (seres humanos e todos os demais seres) essencialmente, como um recurso produtivo; e a cosmo percepção de povos ancestrais e seus descendentes, que, em sua pluralidade, compreendem e relacionam-se com a realidade natural de modo orgânico, regidos pela biointegração (Santos, 2023). Apesar de suas especificidades, confluem ao problematizar múltiplas camadas de opressão, violência, exploração e silenciamento advindas do amálgama que conecta modernidade, capitalismo globalizado e ocidentalização - o que é bem evidenciado por Mignolo (2017).

Como introduzir esta complexa discussão a estudantes do 8º ano do E.F. II? Como abordar o *modus operandi* elementar destas duas dinâmicas socioculturais econômicas e existenciais, caracterizando-as, explicitando algumas diferenças do cerne destes modos de vida? Como sensibilizar e motivar discentes a acessarem, a valorizarem a diversidade de saberes não ocidentais que tecem críticas ao capitalismo e à violenta ocidentalização da humanidade?

O caminho escolhido para este trabalho incluiu os seguintes elementos: 1) uma seleção e apresentação de grafismos adinkra e alguns de seus princípios (desde a obra de Nascimento e Gá); 2) a solicitação de cada estudante, individualmente, escolher um vídeo de Ailton Krenak, sistematizar o que aprendeu e ilustrar o conteúdo artisticamente; 3) texto síntese de didatização e exercícios para estudantes; 4) composição de intervenção artística que coloca em diálogo os adinkra com aspectos atuais do capitalismo globalizado.

A comunicação oral possibilitará às pessoas presentes conhecerem os quatro elementos acima criados. Isso tudo está em andamento: “owo foro adobe.”

Palavras-chave: pedagogias críticas à colonialidade, antropologia escolar, perspectiva marxista, grafismos adinkra, ensino de ciências sociais.

Referências

- ADAMS, T. WALSH, C. (Ed.). Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585-590, 2015. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5167476>. Acesso em: 8 jul. 2024.
- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: [s.d.].
- BERNARDINO-COSTA, J. et al. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. p. 1-26. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>.
- FERDINAND, M. *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- IANNI, O. *Karl Marx*. São Paulo: Ática, 1988.
- KONDER, L. *Marx: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MAGALHÃES, F. *10 lições sobre Marx*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [S. l.], 2017, p. 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZV/k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- NASCIMENTO, E. L.; GÁ, L. C. *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. Rio de Janeiro: Cobogó; IPEAFRO, 2022.
- SANTOS, A. B. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.
- WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Imagens em movimento: percepções e reflexões sobre o papel do cineclube na Educação Básica*Vítor Gonçalves Pimenta*

No presente trabalho, fruto da monografia no curso de Especialização em Educação Básica e Ciências Sociais da Propprec (Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura) no Colégio Pedro II (CPII), busca-se refletir sobre o uso do audiovisual como ferramenta política e didático-pedagógica na Educação Básica. Para a realização de tal tarefa, foco no Cineclube Cinema e Opressões do Laboratório de Sociologia Lincoln Bicalho Roque, no CPII - Campus São Cristóvão III (SCIII), na cidade do Rio de Janeiro. Ao focar no Cineclube, consideramos a atividade cineclubista um elemento central e primordial para a sociedade audiovizualizada, que abre caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática no campo da apropriação e do emprego audiovisual.

O Cineclube Cinema e Opressões faz parte do projeto Ciências Humanas e Cinema: O uso do audiovisual como experiência crítica no âmbito do “Programa de Apoio a Projetos de Iniciação Artística e Cultural, destinado a alunos que participam de projetos de diferentes Departamentos Pedagógicos do CPII, com ênfase no aprofundamento das linguagens artísticas e das vivências culturais”. Esse projeto institucional iniciou-se em 2016 com foco na promoção do processo de ensinoaprendizagem, por meio de recursos e técnicas audiovisuais. Nesse sentido, por um lado, o projeto reflete a questão do cinema como ambiente de comunicação da práxis humana. Por outro lado, o projeto toca na questão educacional do Cineclube, visto como um processo pedagógico desde as primeiras manifestações protocineclubistas.

Nessa visão de formação educacional plena do Cineclube, o projeto procura quebrar a relação pedagógica bancária, que considera o/a/e educando/a/e como um objeto no ambiente escolar. Ao romper com a hierarquia educador/a/e-educando/a/e, essa prática pedagógica proposta no projeto, o/a/e educando/a/e da Educação Básica é visto como pesquisador/a/e e produtor/a/e de conhecimento. Busca-se nesta iniciativa, propiciar que os/as/es educandos/as/es experimentem o processo de construção do conhecimento de forma mais participativa e autônoma, trocando

com a orientação dos/as/es educadores/as/es. Essa troca entre participantes no ambiente de um cineclube é uma das suas marcas históricas.

O cineclube se apresenta, desde a sua criação, como espaço interativo, entre o público e o filme. Não à toa, o cineclube tem como característica a preservação tanto da oralidade (o debate) quanto da apropriação crítica, edificando nesta postura questionadora um “cinema do público”. Além disso, o cineclube caracteriza-se por ser um espaço relevante na formação social e humana, que oportuniza aos participantes das sessões: ver filmes (diferentes do circuito comercial), debater sobre a forma e o conteúdo do filme, aprendendo a partir da própria discussão, em uma relação coletiva de alteridade (pedagogia da diferença).

O projeto Cineclube conta com a coordenação do professor de Sociologia Roberto Mosca Junior e com a participação de 6 (seis) discentes, que são bolsistas de iniciação científica. De acordo com Chamada Interna Nº 08/2017 – PROPGPEC (Apoio a Projetos de Iniciação Artística e Cultural), as bolsas de Iniciação Artística e Cultural são concedidas por um período de até 6 (seis) meses, abrangendo as áreas de História da Arte e Linguagens Artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro, Dança, Literatura e Produções Artísticas Híbridas; e Memória e Patrimônio. A bolsa tem valor mensal de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais).

O Cineclube está programado para acontecer uma vez por mês, em um dia da semana, normalmente às quintas-feiras de 12h às 13h. Esta opção, pelo horário do almoço, busca ser uma alternativa programática que não concorra com as aulas normais e as atividades extracurriculares, que fazem parte do cotidiano dos/as/es discentes. Segundo a equipe do projeto, esse planejamento de periodicidade e horários foi reavaliado ao longo das sessões do cineclube. O grupo procurou adaptar-se aos fatores da realidade escolar, caminhando no fazer projeto. Em todas as sessões, a equipe do projeto aplicou uma enquete com o objetivo de traçar um perfil do público.

Neste empreendimento analítico, procura-se pesquisar qualitativamente o Cineclube, focando na percepção dos/as/es estudantes. Para a concretização de tal tarefa, buscou-se realizar uma “observação participante” com a equipe do projeto, analisando as práticas e os documentos produzidos pelo grupo. Além disso, adotou-se o método de entrevistas qualitativas com roteiro pré-definido, como técnica

privilegiada de comunicação. Assim, buscou-se as informações diretamente tecidas no diálogo com o/a/e entrevistado/a/e sobre os temas: origem e trajetória social, relação com o cineclube e relação com o colégio. Nessa perspectiva dialógica, descreve-se os significados que as pessoas dão para aquilo que elas fazem. Ao trabalhar com a percepção dos/as/es estudantes sobre essas temáticas, investiga-se a construção coletiva dialógica do conhecimento por meio do uso do audiovisual.

Como resultados dessa investigação, percebe-se o Cineclube como um instrumento de apropriação do audiovisual de maneira crítica e dialógica, tratando os filmes como “produto cultural” inscritos dentro de um “contexto sócio-histórico”. Considerando que parte expressiva da cultura audiovisual está marcada por formas televisivas e hollywoodianas, o Cineclube demonstra ter um papel político e pedagógico de apresentar e problematizar novas experiências audiovisuais no ambiente escolar. Por fim, na análise das/os/es educandas/os/es, o Cineclube é o espaço onde o conhecimento é produzido coletivamente com educador/a/e e educandas/os/es trabalhando juntos/as/es, superando a figura solitária da/o/e estudante vista(o/e) em sala de aula. O exercício de construção coletiva do conhecimento é tecido por meio do debate. Nesse espaço de produção de conhecimento, o debate é percebido como elemento produtor de conhecimento e motivador dos encontros, que, combinado com a exibição do filme, permite ao público navegar em uma determinada história e trocar perspectivas de mundo e interpretações audiovisuais.

Palavras-chave: Cineclube, Antropologia e Cinema, Diálogo, Etnografia na escola, Educação Básica

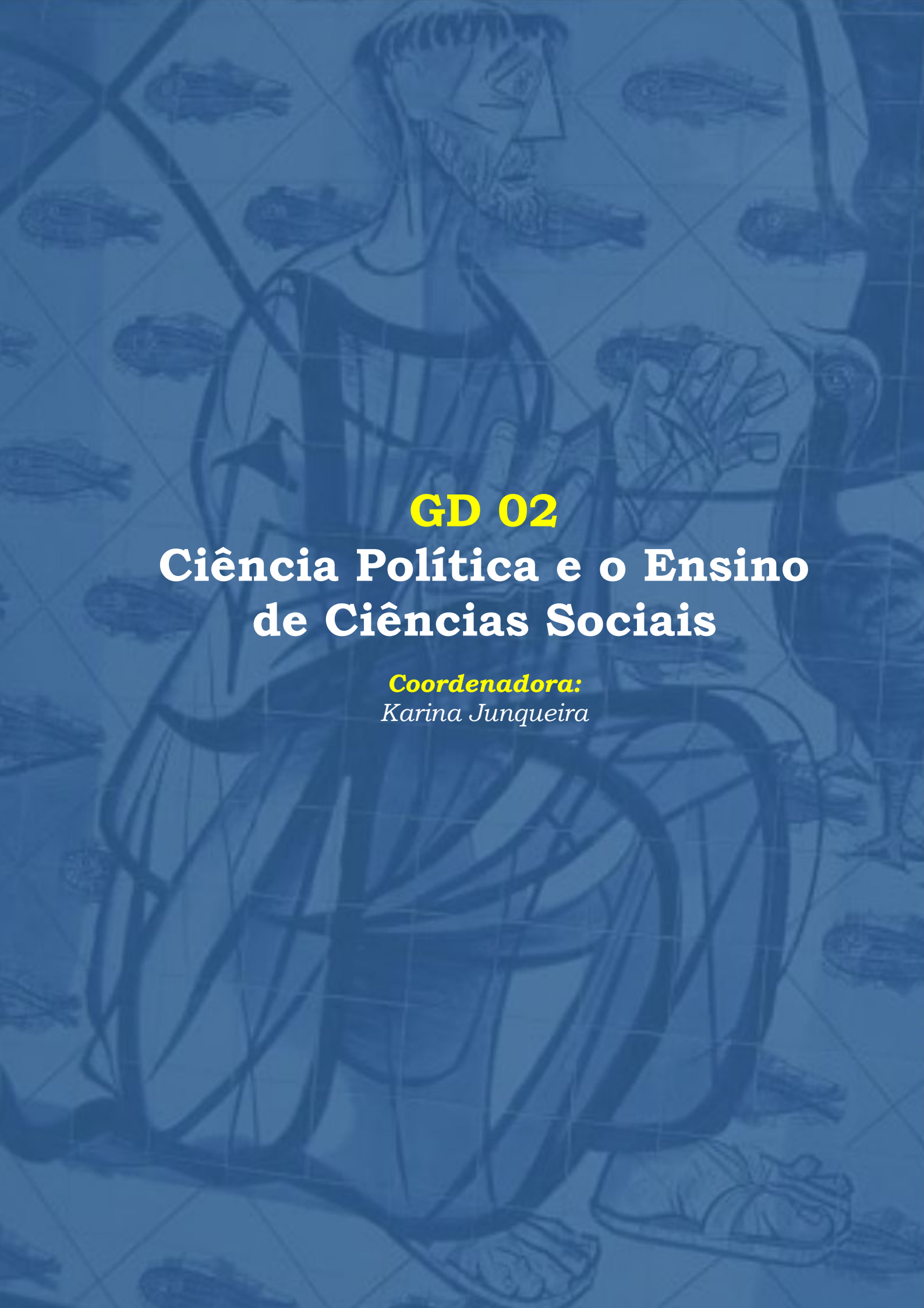
Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

AGUIAR, J. M. de; CARNEIRO, S. A. O Programa de Iniciação à Pesquisa Científica em Sociologia e a construção das Ciências Sociais no Colégio Pedro II: mobilizando conhecimentos através da pesquisa científica e da cultura popular. *Perspectiva Sociológica*, v. 1, p. 1-13, 2007.

BECKER, H. S. *Segredos e truques de pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1.
- CHARNEY, L.; SCHWARTZ, R. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- DUARTE, R. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GUSMÃO, M. O desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para a formação cultural. *In*: *Encontros Multidisciplinares em Cultura*, 4., Salvador, 2008. *Anais eletrônicos...* Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14469.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- LAPLANTINE, F. *A descrição etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- MACEDO, F. Cineclube e autoformação do público. *In*: MACEDO, F.; ALVES, G. (Orgs.). *Cineclube, cinema e educação*. Londrina: Praxis 6, 2010.
- MARTINS, A. L. L. Cinema e ensino de Sociologia: usos de filmes em sala de aula. *XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2007.
- MINAYO, M. C.; DESLANDES, S.; GOMES, R. (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método, criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- NAPOLITANO, M. Cinema: experiência cultural e escolar. *In*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Caderno de Cinema do Professor*. São Paulo, 2009.
- OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *In*: OLIVEIRA, R. C. de. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2000. p. 17-35.
- PIMENTA, V. Antropologia na escola: algumas contribuições do ofício de etnógrafo à práxis docente. *Cadernos da Educação Básica*, v. 3, p. 1, 2018.
- TOMAZI, N.; LOPES JUNIOR, E. Uma angústia e duas reflexões. *In*: CARVALHO, L. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.
- VANOYE, F.; GALIOT-LÉTÉ, A. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papyrus, 1994.



GD 02

Ciência Política e o Ensino de Ciências Sociais

Coordenadora:
Karina Junqueira

Inteligência Artificial no Desenvolvimento de Habilidades Críticas e Simulações Políticas no Ensino de Ciência Política

Alexander Soares Magalhães¹

O ensino de Ciências Sociais na escola básica no Brasil enfrenta desafios significativos, tanto no que diz respeito às políticas públicas de educação quanto às condições diversas e complexas das redes escolares. Um aspecto que se torna cada vez mais crucial, especialmente diante da disseminação das redes sociais e de suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, é o desenvolvimento das chamadas habilidades críticas. Essas habilidades, que envolvem a capacidade de análise, questionamento e avaliação de informações e argumentos, tornam-se fundamentais em um mundo onde os alunos estão constantemente expostos a uma avalanche de dados, nem sempre confiáveis.

No contexto do ensino de Ciência Política, as habilidades críticas são especialmente importantes, pois permitem aos alunos interpretar e refletirem sobre questões sociais, econômicas e políticas de forma mais profunda e consciente. Isso inclui desde a análise de discursos políticos até a avaliação de políticas públicas e a tomada de decisões informadas, essenciais para a formação de cidadãos ativos e críticos. O desenvolvimento dessas habilidades capacita os estudantes a irem além da simples absorção de conteúdo, promovendo a autonomia intelectual e a capacidade de se posicionar frente aos desafios contemporâneos com discernimento e responsabilidade.

Como destaca Nascimento (2016), há uma necessidade urgente de atualização teórico-metodológica na Sociologia, especialmente diante da crescente produção de dados digitais. A sobrevivência e relevância dessa disciplina dependerão, cada vez mais, da integração de ferramentas tecnológicas com uma reflexão crítica que considere os novos desafios e questões trazidos pela era digital. Nesse cenário, os educadores também enfrentam o desafio de competir com as distrações tecnológicas que constantemente capturam a atenção dos jovens. Essas transformações exigem

¹ Professor titular do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET-RJ. Doutor em Ciências Sociais.

que o ensino de Ciências Sociais, e particularmente de Ciência Política, seja repensado para incluir estratégias inovadoras que não apenas integrem essas novas tecnologias, mas que as utilizem para fomentar o desenvolvimento de habilidades críticas e o engajamento ativo dos alunos no processo de aprendizagem.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é explorar como o uso de ferramentas de Inteligência Artificial, como o ChatGPT, pode ser integrado ao ensino de Ciência Política na escola básica para promover o desenvolvimento de habilidades críticas nos alunos. Através da aplicação de simulações políticas em sala de aula, pretende-se investigar como a IA pode atuar não apenas como um recurso complementar, mas como uma ferramenta pedagógica capaz de melhorar o aprendizado prático e a compreensão dos processos políticos. Especificamente, o trabalho busca analisar de que forma a IA pode incentivar os alunos a se engajarem de maneira mais profunda na análise de discursos, no debate de propostas legislativas e na avaliação de diferentes ideologias e políticas públicas, promovendo o questionamento reflexivo e a tomada de decisões informadas. Além disso, o estudo visa avaliar como a utilização de IA pode ajudar a mitigar os efeitos das distrações tecnológicas, que frequentemente competem pela atenção dos jovens, ao oferecer uma metodologia inovadora e interativa que desperte o interesse e fomente a participação ativa.

A metodologia deste trabalho será centrada na observação direta das atividades em sala de aula, buscando avaliar o impacto do uso de ferramentas de Inteligência Artificial no desenvolvimento de habilidades críticas dos alunos no ensino de Ciência Política. A atividade principal será uma simulação parlamentar, em que os alunos, organizados em grupos que representam partidos políticos fictícios, desenvolverão propostas legislativas. Um grupo utilizará o ChatGPT para receber apoio na elaboração e refinamento das propostas, enquanto outro grupo realizará a simulação sem o uso da IA. O professor atuará como moderador, conduzindo os debates e auxiliando nas discussões.

A observação direta será a principal ferramenta para captar o engajamento dos alunos, a qualidade das discussões e a forma como a IA influencia o processo de argumentação. Durante a simulação, serão observadas as interações entre os alunos, a profundidade dos argumentos apresentados e a participação nos debates.

Esses dados permitirão uma comparação qualitativa entre os grupos com e sem o uso da IA avaliando o impacto da tecnologia no estímulo ao pensamento crítico e na dinâmica de aprendizagem.

Além das observações, questionários simples serão aplicados antes e depois da atividade para medir possíveis mudanças nas habilidades de análise crítica dos alunos. A análise dos resultados se concentrará em como a IA contribuiu para o engajamento dos estudantes e para a melhoria dos argumentos e discussões durante a simulação, destacando o papel da Inteligência Artificial na educação política.

Em conclusão, este trabalho busca demonstrar como o uso de ferramentas de Inteligência Artificial, como o ChatGPT, pode potencializar o ensino de Ciência Política na escola básica, especialmente no desenvolvimento de habilidades críticas por meio de simulações políticas. A partir da observação direta das atividades em sala de aula, é possível identificar que a IA não apenas contribui para enriquecer o processo de elaboração de argumentos e propostas legislativas, mas também estimula o engajamento dos alunos em discussões mais profundas e reflexivas. Ao integrar tecnologia e metodologias ativas no ensino de Ciências Sociais, o estudo reforça a importância de adaptar as práticas pedagógicas às novas realidades digitais, promovendo uma aprendizagem mais significativa e interativa, capaz de enfrentar os desafios contemporâneos impostos pelas distrações tecnológicas e pela crescente complexidade dos debates políticos. Por se tratar de um estudo em andamento, ainda não é possível apresentar resultados ou conclusões definitivas sobre o impacto da IA no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, espera-se que, ao final, o uso dessas ferramentas demonstre seu potencial para enriquecer o debate em sala de aula, estimulando uma aprendizagem mais reflexiva e interativa.

Palavras-chave: Inteligência Artificial, Habilidades Críticas, Simulação Política.

Referências

NASCIMENTO, L.F. A Sociologia Digital: um desafio para o século XXI. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, no 41, jan./abr. 2016, p. 216-241.

O ensino de Ciência Política no Novo Ensino Médio

Carla Rocha Vandanezi Alvim²
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira³

Este estudo concentra-se no ensino de Ciência Política após a implementação da reforma do Ensino Médio de 2017, com foco nas competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A pesquisa objetiva investigar o impacto dessas mudanças na matriz curricular, sobretudo no caso de Minas Gerais, vista à conjectura da diluição dos conteúdos estruturantes da disciplina de Sociologia, com atenção no ensino de Ciência Política.

Trata-se de um recorte da pesquisa em andamento no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, financiada pela CAPES, e aliada ao Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia (GRUPEES-UFJF).

No delineamento do estudo, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, que se valerá das técnicas de pesquisa e análise bibliográfica e documental, além de entrevista semiestruturada. Inicialmente, foram realizados estudos e leituras de artigos científicos disponíveis em portais digitais, periódicos e revistas *online*. A análise dos materiais coletados nos forneceu uma base inicial para revisões, *insights* e discussões sobre o Novo Ensino Médio e seus impactos na configuração do sistema educacional brasileiro, bem como a compreensão sobre a consolidação da Ciência Política no Brasil.

Também foram investigadas publicações governamentais, incluindo legislações e documentos oficiais pertinentes ao tema da pesquisa. Para isso, utilizamos a análise documental descrita por Lüdke e André (2022), na qual “pode se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (Lüdke; André, 2022, p.45), visto que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Idem).

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Bacharela e Licenciada em Ciências Sociais pela mesma instituição.

³ Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Posteriormente e, complementarmente, serão necessárias idas a campo para realizar uma análise detalhada do componente curricular de Sociologia e dos materiais disponibilizados sobre a Ciência Política. A intenção será compreender como e quais os conteúdos curriculares específicos de Ciência Política, no contexto do Novo Ensino Médio, estão sendo organizados pelo/a professor/a nos planos pedagógicos, e de que forma esses conteúdos se direcionam aos/às estudantes do Ensino Médio para formação acerca do conhecimento em torno da política.

Primeiramente, exploramos sobre a política governamental do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e estabeleceu uma mudança significativa na estrutura do Ensino Médio, definida por uma organização curricular mais flexível, englobando a proposta da BNCC e a inclusão dos itinerários formativos.

Consideramos que a sua urgência foi motivada pela necessidade de destravar as barreiras que impediam o crescimento econômico do país (Motta; Frigotto, 2017), revelando uma estreita correlação com interesses mercadológicos decorrentes de uma política neoliberal que “vem transformando os sistemas escolares para torná-los uma parte consistente da sociedade de mercado, pressionando a educação na direção da formação de ‘capital humano’ e da preparação para o trabalho” (Standing, 2014, p. 110).

No escopo dessa política, a BNCC estabeleceu uma organização necessária a reorientar currículos e propostas pedagógicas. Por ela, caminhou-se para a construção de uma arquitetura curricular integrada por duas partes indissociáveis: a primeira pela formação geral básica, organizada em quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) e os seus respectivos componentes curriculares; e a segunda pelos itinerários formativos, organizados em unidades curriculares que correspondem às áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, sobre os quais os/as estudantes têm a liberdade de escolher um campo específico de aprofundamento de seus estudos.

A disciplina de Sociologia, que acomoda o ensino de Ciência Política, foi inserida na área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De acordo com a BNCC, essa área enfrenta o grande desafio de desenvolver a

capacidade dos/das estudantes em estabelecer o diálogo entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas.

Historicamente, a Sociologia foi introduzida no ensino básico no final do século XIX, antes de sua incorporação nos cursos superiores de Ciências Sociais. Desde então, sua presença nos currículos escolares passou por idas e vindas, influenciadas pelo contexto histórico e político, além das diversas reformas educacionais responsáveis por modificar o seu papel. Dessa forma, resguardamos que o seu percurso curricular pode ser compreendido como um produto coletivo, fruto de um processo de disputas, de negociações e de trabalho social (Pereira, 2015).

Importante mencionar que a área da Ciência Política no Brasil só alcançou a institucionalização e a profissionalização décadas depois, de forma tardia. Sua definição como disciplinar acadêmica e autônoma teve início apenas no final da década de 1960, impulsionada pelo desenvolvimento na pós-graduação. Embora esse avanço tenha possibilitado um elevado grau de autonomia e reconhecimento enquanto disciplina diversificada, sua presença tem sido predominantemente mais forte na pós-graduação do que nos cursos de graduação. Para explorar essas perspectivas, utilizamos os estudos de Forjaz (1997) e Braga (2022).

Enquanto no Ensino Médio, suas distintas formações, propostas e interesses, remetem-nos a um ensino diversificado, teórico e conceitualmente rico. Contudo, fica em função da disciplina de Sociologia o seu ensino, juntamente com os conteúdos da própria Sociologia.

Mesmo que esteja presente nos currículos do Ensino Médio, o ensino de Ciência Política possui pouca notoriedade na educação básica (Bodart; Macedo; Peixoto, 2022). Assim, propomos analisar tanto a sua trajetória quanto a da Sociologia, considerando os processos, conhecimentos e saberes nos documentos oficiais e no espaço curricular.

O marco temporal para estudo foi definido desde 1990, considerando a LDB de 1996, quando houveram notáveis mudanças para o processo de institucionalização dos seus conhecimentos nos currículos, a começar pelo domínio do ensino em prol do exercício da cidadania, até as mudanças revigoradas pelo Novo Ensino Médio de 2017.

Em meio a esse período, precisamente em 2008, a disciplina de Sociologia foi tornada obrigatória em todos os anos do Ensino Médio, por meio da Lei nº 11.684.

Mas, antes disso, seus conhecimentos já estavam sendo incorporados nas diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal, como nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), nas Orientações Educacionais Complementares aos PCN (PCN+) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), que delinearam as formas de organizações educacionais do Ensino Médio naquele momento. Assim, analisamos como esses documentos se debruçaram sobre as questões específicas da Ciência Política, destacando os pontos mais relevantes.

Por fim, avaliamos como o seu ensino foi disposto na BNCC, o mais novo documento oficial educacional publicado e considerado “referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos [...] currículos e propostas pedagógicas” (Brasil, 2018, p. 5), que contempla o trabalho coordenado pelo MEC para o Novo Ensino Médio.

Adiante na pesquisa, direcionaremos nossos esforços para a análise do ensino de Ciência Política no Currículo Referência de Minas Gerais, assim como na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos Planos de Curso disponibilizados pelo estado. Focaremos na modalidade do Ensino Médio diurno regular, entre os anos de 2022 e 2024, período correspondente à implementação da referida política.

Os resultados parciais indicaram que o Novo Ensino Médio promove um currículo pragmático e utilitarista, pautado em uma BNCC que homogeneíza o conhecimento. Nesse contexto, o ensino de Ciência Política no Ensino Médio, na qualidade de um estudo que carrega um papel fundamental para a formação cidadã consciente, de valorização do bem comum, do senso de coletividade, pode ter sido prejudicado nos que tange os currículos. Isso porque, tende-se na possível comprovação de que o Novo Ensino Médio se coloca potente a ocasionar objeções na forma de abordagem do estudo na grade curricular e causar um possível apagamento de seus componentes curriculares e de seus saberes próprios indispensáveis.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação Geral de Ensino

Médio, Coordenação da Elaboração dos PCNEM, 2000. p. 36-43. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN- Sociologia): Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

BODART, C. N.; MACEDO, J. C.; PEIXOTO, F. C. A importância do ensino de Ciência Política no Brasil: uma apresentação. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 6, n. 2, p. 6-22, 2022.

BRAGA, M. do S. S. A Ciência Política no Brasil: passado, presente e futuro. *Revista Agenda Política*, v. 10, n. 3, p. 147-164, 2022.

FORJAZ, M. C. S. A emergência da Ciência Política acadêmica no Brasil: aspectos institucionais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 12, p. 101-120, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, v. 38, p. 355-372, 2017.

STANDING, G. *O precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

A importância do ensino da Ciência Política no Ensino Médio: uma experiência a partir do 45º CONUBES

Juliana Lima de Carvalho Madeira (orientadora)⁴

Maria Fernanda Sobrinho Chaves⁵

Pablo Ruan Silva Pessoa⁶

Este resumo é resultado de um processo de aprendizagem sobre os estudos de Ciência Política na educação básica, especificamente de estudantes do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA (uma escola com formação em tempo integral da rede pública, localizada na cidade de Santa Luzia do Paruá, a 398,3 km da capital maranhense); dialogando com uma experiência de movimento estudantil vivenciada por alguns desses jovens no 45º Congresso Nacional da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (CONUBES), que aconteceu em Belo Horizonte, nos dias 14 e 16 de junho de 2024. Esse Congresso acontece a cada dois anos, com o intuito de discutir sobre as políticas e direitos dos estudantes secundaristas do nosso país. O evento contou com mais de 5 mil inscritos, incluindo estudantes secundaristas e grupos de juventude partidárias, lotando o estádio Mineirinho.

Para tanto, primeiramente é importante situar a importância do ensino da Ciência Política no Ensino Médio. Esta ciência começou a fazer parte do currículo escolar do Ensino Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no início do século XXI. (Brasil, 2000). Em 2006, as Organizações Curriculares para o Ensino Médio evidenciam que a Ciência Política já estava fazendo parte dos currículos escolares, assim como a Antropologia, especificamente dentro dos estudos da Sociologia. (Bodart, Macedo, Peixoto, 2022)

Seguindo os parâmetros educacionais e os planos de ação da escola, dentro do ensino de sociologia do IEMA, estão inseridos os estudos da Ciência Política, tais como: O que é Política, Poder, Estado e seus três poderes, Partidos Políticos, Tipos

⁴ Professora de Sociologia na rede pública de ensino, pelo Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA – Santa Luzia do Paruá). Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

⁵ Aluna Secundarista pelo Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, polo Santa Luzia do Paruá.

⁶ Aluno Secundarista pelo Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, polo Santa Luzia do Paruá.

de Governo, Democracia, Cidadania e Controle Social; o que nos permitiu compreender sobre as estruturas que compõem a sociedade. Portanto, desde o primeiro semestre do ano de 2024, na disciplina de sociológica começamos a estudar sobre a Política, sua conjuntura e importância para a formação cidadã dos indivíduos e para manutenção de ordem da sociedade.

Paralelo a isso, surgiu o convite do governo do estado do Maranhão para os estudantes de escolas públicas de tempo integral como os IEMAs e Centros Educa Mais comporem o 45º Congresso da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Tal evento se destacou como um espaço crucial para o debate sobre políticas públicas e direitos dos estudantes, tendo como foco principal “Revoga Ensino Médio” e a implementação de um novo Plano Nacional de Educação (PNE), proporcionando discussões, manifestações culturais e sociais. O encontro reuniu jovens de diversas regiões do Brasil, envolvendo uma troca rica de ideias e experiências.

Foi discutida sobre a importância de políticas públicas que garantam a inclusão e a igualdade no ambiente escolar, temas que dialogam diretamente com o conteúdo que estamos estudando atualmente, como democracia e direitos humanos. Esse alinhamento mostrou como o exercício da cidadania e a defesa dos direitos estudantis são fundamentais para o fortalecimento da democracia no país. Além disso, o congresso abordou questões relacionadas à qualidade da educação, acesso ao ensino e a participação ativa dos estudantes nas decisões que afetam suas vidas acadêmicas. Esses pontos ressaltam a importância de uma educação que não só forme cidadãos críticos, mas também conscientes de seus direitos e deveres.

Outro destaque foi o debate sobre a implementação de políticas que respeitem e promovam os direitos humanos nas escolas, garantindo um ambiente seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de sua origem, raça, ou orientação sexual. Isso reforça a ideia de que a escola é um espaço onde os direitos humanos devem ser vivenciados diariamente, preparando os estudantes para serem agentes de transformação social.

A experiência no congresso permitiu a observação prática de como a teoria que estamos estudando em sala de aula se aplica ao mundo real. Discutir democracia e direitos humanos no contexto educacional fortalece a convicção de

que a educação é um dos pilares mais importantes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse processo, reconhecemos a importância do ensino da sociologia no ensino médio, no ajudando no aprendizado sobre a participação política e o nosso papel enquanto sociedade.

Palavras-chave: CONUBES, Participação Política, Novo Ensino Médio.

Referências

BODART, C. N.; MACEDO, J. C.; PEIXOTO, F. C. A importância do ensino de Ciência Política no Brasil. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – CABECS*, v. 2, n. 2, p. 06-22, 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/memoria/historia/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

A importância do Parlamento Jovem de Minas para o Ensino de Ciência Política: um estudo a partir do projeto na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais.

*Maria Alice Vallo da Silva Tuchtler⁷
Diogo Tourino de Sousa⁸*

O presente trabalho tem como objetivo discutir o projeto Parlamento Jovem de Minas Gerais (PJ Minas), em especial no município de Juiz de Fora, como estratégia de trabalhar o ensino de Ciência Política no Ensino Médio através da metodologia das oficinas realizadas com os estudantes. O PJ Minas consiste em uma iniciativa da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), tendo iniciado suas atividades em Belo Horizonte, e ao longo dos anos foi expandindo através de parcerias entre as Câmaras Municipais, Universidades e escolas públicas e privadas com o intuito principal de promover formação política e cidadã, além de viabilizar a reflexão e a elaboração de projetos de lei para toda a comunidade constituinte.

O Parlamento Jovem foi inaugurado em Belo Horizonte pela Escola do Legislativo da ALMG, em parceria com a PUC-Minas, no ano de 2004, e permaneceu restrito à capital mineira até o ano de 2009, com exceção de Arcos e Pains, que iniciaram em 2006. A partir de 2010, outras doze Câmaras Municipais se mobilizaram para a sua associação no projeto, passando a ter duas etapas: a Municipal e a Estadual.

Em 2014 foi introduzida uma etapa intermediária, a Regional, que reúne estudantes de diferentes municípios próximos, formando polos regionais. Essa estrutura permitiu uma maior participação e o envolvimento de mais cidades e jovens em Minas Gerais. Em 2024, o programa abrange cento e trinta e sete cidades, organizadas em vinte polos.

A Câmara Municipal de Juiz de Fora participa desde 2010, e é, no tempo presente, coordenadora regional dentro do polo Zona da Mata II em conjunto com outras seis cidades (Astolfo Dutra, Descoberto, Goianá, Guarani, Lima Duarte e São

⁷ Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e estagiária da Câmara Municipal de Juiz de Fora.

⁸ Doutor em Ciência Política pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/IESP e professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora.

João Nepomuceno). Cada ano tem um tema predefinido por meio de discussão e votação por todos os estudantes participantes do ano anterior. Em 2024, o tema escolhido foi “Melhorias do Ensino Escolar”.

Adiante, no início do semestre, é realizado um sorteio em data e local definidos com os diretores das escolas do município para designar as cinco escolas participantes, sendo duas privadas e três públicas. Entre abril e setembro de 2024, as estagiárias de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) se encontraram, semanalmente, com os secundaristas participantes em oficinas, denominadas “formação política” e “formação temática”.

Em suma, a parceria da Universidade com a Câmara de Juiz de Fora é uma importante ação de extensão na medida em que promove uma base material crítica e teórica aos estudantes do Ensino Médio que começam a iniciar a vida política, visto que a faixa etária pode variar entre 15 a 18 anos. Ao mesmo tempo, esse contato introduz os monitores à vida docente por meio da aplicação prática dos conteúdos apreendidos e na convivência com o Outro. Sob tal ótica, há um aprendizado mútuo, em razão do diálogo com os estudantes ampliar a formação das estagiárias, e, ao mesmo tempo, na construção conjunta de conhecimento em Ciência Política.

A oficina de formação política refere-se a uma capacitação na introdução e reflexão de conceitos pertinentes à organização coletiva democrática. Em dois encontros semanais, foram abordados temas como o que é “Estado” e “governo” e suas dissemelhanças, o que é “política” e “políticas públicas”, o que é “democracia”, e sobre os “Três Poderes”. Nesse sentido, os secundaristas são levados a refletirem por si mesmos e entre os demais colegas os significados das palavras passadas, e, ao mesmo tempo, de identificarem as diferenças entre as atribuições (política, poderes e papel do cidadão).

Já a oficina de formação temática aprofundou, em cinco encontros a cada semana, o tema geral e os subtemas do ano para que os jovens sejam capazes de elaborar propostas referentes ao tema da edição, ou seja, pertinente às vivências na vida escolar. Neste ano de 2024, os subtemas do tema “Melhorias do Ensino Escolar” foram: Subtema 1: “Melhorias do ambiente de ensino-aprendizagem”; Subtema 2:

“Melhoria da aprendizagem e enfrentamento das desigualdades educacionais”; e Subtema 3: “Fortalecimento da gestão democrática”.

Além das sete oficinas citadas, os estudantes do Ensino Médio participantes do Parlamento Jovem Minas de 2024 de Juiz de Fora puderam se reunir em cinco encontros conjuntos com o propósito majoritário de se conhecerem, de compartilharem posicionamentos e ideias de projetos de cada subtema. Estes agrupamentos são o que se denomina por “Etapa Municipal”, e foram separados em “Cerimônia de instalação”, “Primeiro Encontro Municipal”, “Grupos de Trabalho”, “Plenária Municipal”, e “Segundo Encontro Municipal”, respectivamente.

Ademais, Juiz de Fora, como coordenadora do polo Zona da Mata II, recepcionou, em três encontros distintos, a “Etapa Regional”, no que se denomina a reunião das cidades e de seus respectivos estudantes. Os agrupamentos se mostraram essenciais para a troca de expectativas entre os jovens e para o debate e votação das propostas até então priorizadas. No último encontro regional, os secundaristas também discutiram os temas sugeridos pelos municípios para a edição seguinte (o tema mais votado no polo foi “Educação sexual: abuso sexual infantojuvenil e gravidez na adolescência”), e elegeram os estudantes de cada município a ir para a Plenária Estadual, que ocorre em Belo Horizonte.

Nesta Etapa Estadual, são destinadas, entre os polos, cento e cinquenta vagas para a participação de estudantes. No polo Zona da Mata II, foi distribuída uma vaga para cada município, com exceção de Juiz de Fora, com duas vagas divididas entre um aluno de escola pública e outro de escola privada. Nos dias 18, 19 e 20 de setembro os discentes passarão por oficinas de estudos do documento-base de propostas, e, posteriormente, irão consolidar as priorizadas. Além disso, os secundaristas priorizam, de três temas, uma para a edição seguinte. No sucessivo, há a entrega do documento final de propostas à Comissão de Participação Popular da ALMG.

Sob tal ótica, o PJ Minas é de suma importância como uma ferramenta pedagógica nas escolas. Além do engajamento, tanto por parte dos professores quanto por estudantes para a elaboração de projetos de lei, o programa possibilita uma amplitude de reflexões e capacitações no âmbito da linguagem, a construção e argumentação de textos e o respeito com os diferentes posicionamentos e vivências.

Como dito no site da Câmara dos Deputados sobre o Parlamento Jovem Brasileiro:

(...) o PJB une estudantes de diferentes culturas, gêneros, etnias, crenças e realidades sociais. Assim, oferece a vivência real de tolerância, inclusão e respeito à diversidade - além de conteúdos formais sobre controle social e Poder Legislativo. Ao final do programa, todos terão exercitado suas habilidades de debate, argumentação, articulação política, valorização do consenso e busca do bem comum.

Como atestado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio, os conhecimentos de Ciência Política deveriam estar presentes na formação do educando, na medida em que amplia a concepção cotidiana de política da mesma maneira em que permite uma reflexão sobre as relações de poder que acontecem no país e no mundo. “Neste aspecto, as Ciências Sociais contribuem para uma reflexão que tenta identificar práticas políticas mais éticas” (MEC, 2000, p.41).

Dito isso, faz-se necessário a permanência do programa na defesa de consolidar conteúdos políticos aos jovens que viabilizem o exercício da cidadania por meio da inserção na prática política habitual. O PJ Minas propicia uma introdução à Ciência Política com profissionais da área de maneira lúdica e com o objetivo de mostrar que a política vai e pode ir além do exercício do voto em períodos eleitorais ao lado da ampliação da democracia participativa.

Para finalizar, o Parlamento Jovem capacita estudantes de graduação em Ciências Sociais a lecionar conteúdos para a democracia aos jovens do Ensino Médio, do mesmo modo como forma cidadãos ativos, sabedores de seus direitos e deveres e participativos das decisões públicas. Ademais, cria a oportunidade de atuação e de compreensão da lógica técnica de funcionamento do Parlamento. À vista disso, este projeto e mais outros precisam ser defendidos e ampliados para que jovens, conjuntamente com a sociedade brasileira, sejam capazes de romper com atos de corrupção e de injustiças sociais por meio do acolhimento e sentido de pertencimento a uma democracia.

Palavras-chave: Parlamento Jovem, Ciência Política, política, educação, democracia.

Referências

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. *Parlamento Jovem 2024 – Documentos*. Belo Horizonte: ALMG, 2024. Disponível em:

https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/parlamento_jovem/documentos/. Acesso em: 27 ago. 2024.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. *Parlamento Jovem 2024 – Etapas*. Belo Horizonte: ALMG, 2024. Disponível em:

https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/parlamento_jovem/etapas/. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Parlamento Jovem Brasileiro*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/jovemparlamentar/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 4 set. 2024.

A confiabilidade nas instituições: um estudo sobre o impacto do parlamento jovem

Victor Polizello⁹
Luis Antônio Groppo¹⁰

A presente pesquisa explora a dinâmica da cidadania em face das transformações políticas e sociais, destacando a importância da confiança nas instituições democráticas. Será analisada a relação entre Sociedade e Estado, considerando a influência de projetos educacionais, como o Parlamento Jovem, no fortalecimento da confiança política. Além disso, investigaremos os desafios contemporâneos, especialmente em um contexto de crescente desinteresse político e desconfiança nas instituições.

A fim de compreender os horizontes e as fronteiras da educação política, esta pesquisa parte dos seguintes questionamentos: projetos de educação política (com enfoque no Parlamento Jovem Minas Gerais) são capazes de construir uma relação de confiança entre o participante e as instituições democráticas? Como funciona e quais são as diretrizes do Parlamento Jovem Minas Gerais (PJMG)? Como estabelecer uma política pública funcional de participação política, em um momento histórico de crescente bipolarização e desinteresse na política institucional?

Para responder estas perguntas, buscaremos analisar a relação entre os participantes do PJMG e as instituições do Estado através de um questionário em formato de *survey* que será aplicada durante o ano de 2024. O questionário será aplicado durante a plenária regional sul-mineira, que possibilitará a articulação de variáveis que se relacionam ao tema. Para assegurar os alicerces quantitativos, também estarão à disposição dados de dois *surveys* como base comparativa: o questionário aplicado aos participantes do PJMG de 2023; e a pesquisa “Identidade Sul-Mineira: Diagnóstico cultural, social, político e econômico do Sul de Minas Gerais”, de 2022.

A cidadania é princípio preponderante na perpetuação do regime democrático, na medida que este conceito se refere a “importância atribuída à

⁹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas – MG.

¹⁰ Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp, professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas -MG.

confiança dos cidadãos para o funcionamento das instituições democráticas” (MOISÉS, 2005b, p. 72). A garantia dos direitos democráticos, que se vê diante da paradoxal necessidade de haver uma relação de confiança entre os sujeitos e as instituições, só é validada se os sujeitos têm a possibilidade de representar suas desconfiças através de processos institucionalizados, burocráticos e jurídicos, como as eleições, o voto, a participação na construção dos espaços políticos, e afins. Compreende-se, assim, que “a soberania do sujeito está vinculada a soberania do regime, e uma garante a outra” (BROWN, 2018, p. 298).

Moisés também nos informa que “as taxas de identificação partidária, a mobilização dos eleitores por partidos, o comparecimento em eleições e o interesse por política” (MOISÉS, 2005a, p. 74) são fatores em decréscimo nos assim chamados países ocidentais. As experiências continuadas de corrupção, o engessamento do sistema de partidos, e problemas atrelados ao desempenho institucional do Estado são os principais motivos para que a confiança seja abalada.

O objetivo do PJMG é incluir os cidadãos nos processos de tomada de decisão e programas de formação política, visando a construção de uma cidadania ativa. Também, ampliar o fluxo comunicativo e a participação social através de uma relação dialética entre a população e as instituições democráticas de poder. Os participantes do projeto são estudantes do ensino médio, professores, coordenadores, agentes públicos e parceiros. O PJMG se coloca na função social de educadora política, na qual a socialização dos participantes é essencial para o desenvolvimento educacional, desde suas experiências precedentes ao PJMG até as novas oportunidades oferecidas pelo projeto.

“Assim, o Parlamento Jovem apresenta-se como espaço de socialização voltado a ativar em seus participantes valores como a confiança nas instituições, interesse pela política e participação cívica, além de disseminar conhecimento político como ferramenta de solidificação da democracia” (SAMPAIO; SIQUEIRA. 2010, p. 383)

Tomizaki (2016) aponta que a socialização do sujeito, se relaciona diretamente a constituição de aspectos relacionados a sua subjetividade política, como suas condutas dentro da sociedade, opiniões, crenças, valores, atitudes, e no próprio reconhecimento de si dentro de um sistema hierárquico social. Fuks (2015) também comenta acerca das mudanças geradas por programas de educação cívica em seus participantes, buscando compreender como estes programas podem contribuir para sua formação.

Dada a importância da relação entre confiança nas instituições e estabilidade democrática, a análise de projetos políticos educacionais que visam estreitar a relação entre sujeito e Estado se mostra relevante para compreender as possíveis perspectivas e limites relacionados aos impactos da educação política. Por esta razão, compreender os caminhos para a retomada da confiança política, bem como o quanto programas como o PJMG possam colobarar com a promoção dos princípios democráticos, justificam estudos como a presente pesquisa.

Palavras-chaves: Cidadania; Confiança Política; Educação Cívica; Parlamento Jovem; Socialização Política.

Referências

BROWN, W. Hoje em dia, somos todos democratas. *Sapere Aude*, v. 9, n. 17, p. 291-302, 27 jun. 2018.

FUKS, M. Explicando os efeitos de programas de socialização política: a experiência do Parlamento Jovem no Brasil. *Opinião Pública*, v. 20, n. 3, p. 425-449, 2015.

MOISÉS, J. A. A desconfiança nas instituições democráticas. *Opinião Pública*, v. 11, n. 1, p. 33-63, mar. 2005a.

MOISÉS, J. A. Cidadania, confiança e instituições democráticas. *Lua Nova*, n. 65, p. 71-94, maio 2005b.

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

TOMIZAKI, K.; SILVA, M. G. V.; CARVALHO-SILVA, H. H. de. Socialização política. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 929-934, out. 2016.

O Parlamento Jovem como observatório: da teoria à práxis

Vitória Alves de Freitas Silva¹¹

Lara Cristina Aparecida Firmino²

O Parlamento Jovem Minas, em Alfenas-MG, é uma ação feita e organizada a partir do projeto de extensão “Observatório da democracia”, elaborado por dois professores da área da Ciência Política do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). O projeto conta com discentes do curso das modalidades licenciatura e bacharelado, de período diversos e possuindo atualmente duas bolsas de extensão financiadas pela própria Universidade.

O projeto de extensão foi fruto de demandas das organizações civis como a Câmara Municipal de Alfenas, por uma educação política das juventudes alfenenses, tendo por objetivo atividades de caráter formativo que promovam o conhecimento teórico e prático sobre nossa política institucional, a democracia, o respeito pelos direitos fundamentais, mas com um foco central no entendimento dos processos e trabalhos legislativos. Nesse sentido, a ação é uma articulação entre os docentes e discentes bolsistas e voluntários do projeto, a Câmara Municipal de Alfenas e as escolas estaduais selecionadas E.E. Judith Viana e E.E. Ismael Brasil para execução desse objetivo.

Para atendimento das demandas da sociedade externa, a ação extensionista se vinculou à participação do projeto de nível nacional e estadual denominado “Parlamento Jovem”. O Parlamento Jovem (PJ) foi criado em 2003 pela resolução nº12/2003 da Câmara dos Deputados e teve sua primeira edição em 2004. De forma geral, o projeto tem por objetivo educar jovens para a democracia, mas sobretudo, ensinar a partir da teoria ligada à prática os trabalhos do poder legislativo.

Como já esclarecido, o programa do Parlamento Jovem se adequa exatamente aos carecimentos para educar politicamente as juventudes de Alfenas. O programa chega ao estado de Minas Gerais por iniciativa da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) por meio da sua escola do Legislativo e ao município de Alfenas por iniciativa de sua Câmara Municipal.

¹¹ Universidade Federal de Alfenas, Instituto de Ciências Humanas e Letras, graduanda em Ciências Sociais Licenciatura e graduanda de Ciências Sociais Bacharelado. ²

Universidade Federal de Alfenas, Instituto de Ciências Humanas e Letras, graduanda em Ciências Sociais Bacharelado.

Este ano o programa está em sua 23ª edição. O programa sempre possui um tema geral que é elencado e votado pelos estudantes no ano anterior na Plenária estadual em Belo Horizonte, temas sempre ligados a problemas sociais gerais ou temas caros à escola e à educação. O intuito da escolha de um tema geral a todos os municípios participantes é que se tenha um direcionamento específico para a elaboração das ideias e propostas de lei, que serão levadas para as etapas subsequentes. O tema escolhido pelos estudantes no ano passado foi “*Melhorias no ensino escolar*”. Em anos anteriores tivemos temas como: “Jovem e mercado de trabalho” e “Saúde mental do jovem”

A etapa municipal inicia com a formação política e temática dos estudantes. Nela é oferecido aos jovens um cronograma de oficinas de formação teórica-prática, que duram em média dois meses dentro da escola. Nesse momento os bolsistas e voluntários do projeto elaboram, organizam e ministram as oficinas, com orientação dos professores coordenadores do projeto de extensão mencionado a pouco, “Observatório da Democracia”.

As primeiras oficinas têm um caráter mais geral de formação política, em que falamos um pouco sobre a organização da política, do Estado, dos poderes, das instituições e da democracia. Em seguida, passamos a direcionar as oficinas ao tema geral do Parlamento Jovem, de forma a oferecer subsídios para as reflexões necessárias para pensar um projeto de lei para o tema. Já as últimas oficinas são direcionadas a ensinar os processos de elaboração de uma lei. É importante salientar que todas as oficinas têm um caráter e uma aplicação para além da teoria, trazendo sempre uma dinâmica ou prática que possibilite o exercício do que foi passado teoricamente, colocando o estudante no centro desse processo do conhecimento, estimulando o pensamento crítico.

Os temas de cada oficina ofertada aos estudantes na edição deste ano foram: Introdução à Política e Democracia: Estrutura do Estado, divisão de poderes, e funcionamento das instituições democráticas. Diagnóstico do Ensino Escolar: Reflexões sobre as problemáticas atuais do ensino escolar e discussão sobre possíveis soluções. Elaboração de Propostas Legislativas: Técnicas de redação legislativa e simulação de debates e votações. A conclusão da etapa municipal

consiste em levar os estudantes participantes do programa a Câmara Municipal da cidade, lá eles irão de forma conjunta e coletiva elaborar e editar propostas de lei redigidos também por eles próprios. Esta etapa é muito rica no sentido prático, os estudantes entendem o que aquele espaço significa e além disso entendem o impacto do que os vereadores de sua cidade elaboram lá, além de entenderem que uma proposta de lei é um processo.

Na etapa regional do Parlamento Jovem Minas, as propostas de lei elaboradas durante a etapa municipal são revisadas, aprimoradas e debatidas em um contexto mais amplo, que envolve a colaboração entre diferentes municípios. Essa etapa é crucial, pois é onde as ideias locais ganham visibilidade e passam por um processo rigoroso de análise e debate coletivo.

A etapa regional também é uma oportunidade para que os estudantes de diferentes municípios conheçam as realidades uns dos outros, troquem experiências e criem redes de colaboração. Os estudantes se preparam para representar seus polos na plenária estadual, onde terão a chance de defender suas ideias em um cenário ainda mais abrangente.

A etapa estadual é o ápice do Parlamento Jovem Minas, onde os estudantes selecionados nas etapas municipais e regionais se reúnem na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), em Belo Horizonte. Este é um momento de grande importância, pois as propostas de lei, que passaram por várias fases de refinamento, são discutidas e votadas em um ambiente que simula o trabalho dos legisladores. Os estudantes são divididos em Grupos de Trabalho (GTs), de acordo com os subtemas definidos no Documento-Base. Cada grupo discute e aperfeiçoa as propostas de lei relacionadas ao seu subtema, com a orientação de facilitadores experientes.

Na plenária geral, todas as propostas aprovadas nos GTs são apresentadas e votadas por todos os participantes. Este é um dos momentos mais importantes do evento, pois os jovens experimentam diretamente o processo legislativo e a importância do voto. As propostas aprovadas na plenária estadual são formalmente entregues à Comissão de Participação Popular da ALMG. Essa comissão é responsável por analisar as sugestões dos estudantes e, se apropriado, transformá-las em requerimentos, projetos de lei ou emendas a projetos de lei.

A participação ativa dos jovens no Parlamento Jovem Minas resultou em um aumento significativo na compreensão sobre a importância da cidadania e do processo legislativo. Os participantes, por meio das oficinas e das sessões práticas nas câmaras municipais, demonstraram uma evolução notável em suas habilidades de argumentação e elaboração de propostas legislativas.

O sucesso do Parlamento Jovem Minas como uma ferramenta de formação política reflete a importância de iniciativas que liguem a teoria à prática, especialmente no contexto educacional. A experiência prática oferecida pelo projeto não só fortalece o entendimento dos jovens sobre as estruturas democráticas, mas também desperta um senso de responsabilidade e engajamento com as questões sociais.

Diante do exposto, podemos concluir que o programa Parlamento Jovem tem sido inquestionavelmente um ótimo espaço de observatório da democracia. Durante a execução do programa é possível fazer um acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e fazer pequenos diagnósticos do impacto das oficinas e das etapas na formação de cidadãos para a sociedade democrática.

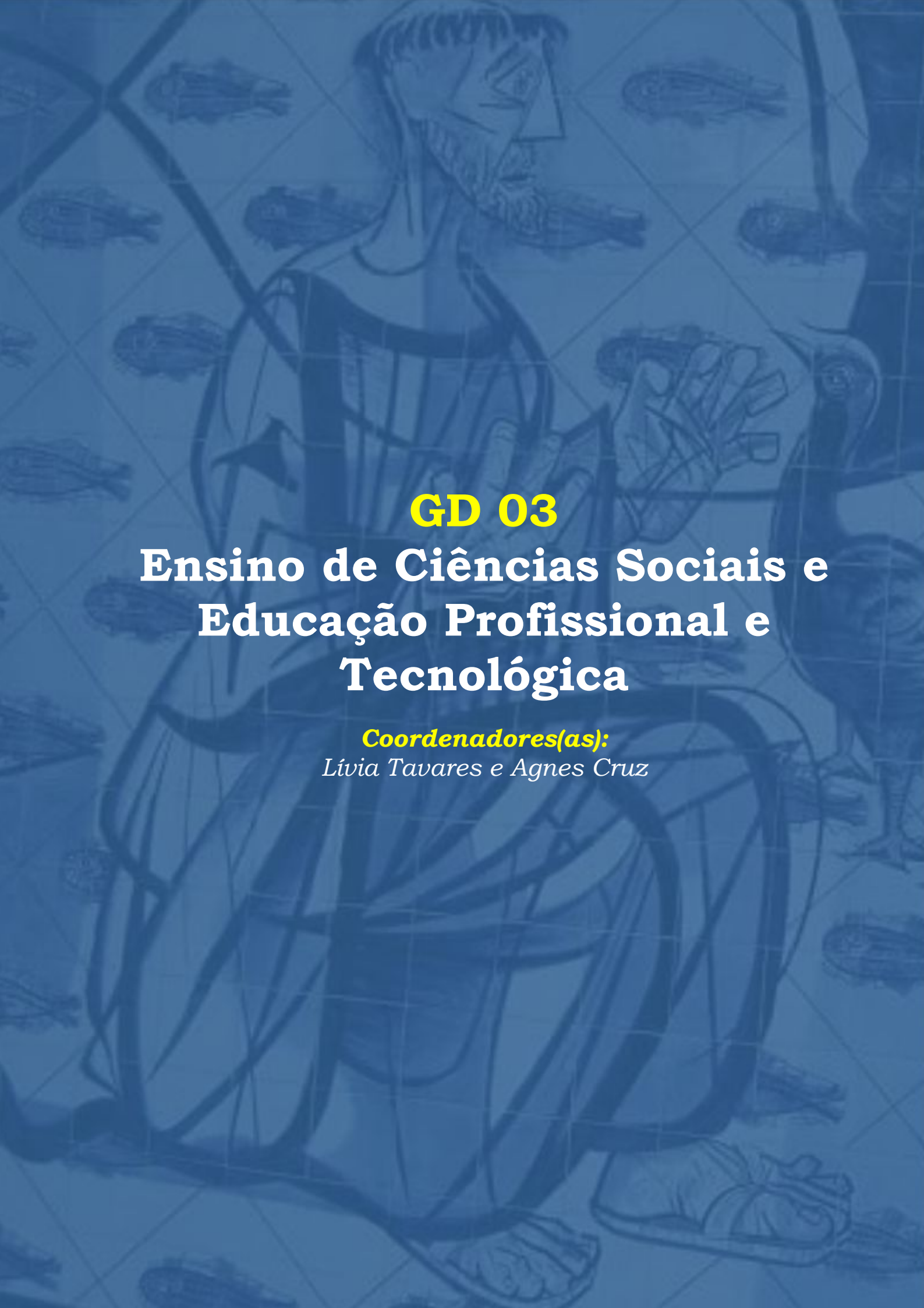
Para além disto, o observatório tem cumprido o seu papel de extensão e oferecendo à comunidade externa a oferta de conhecimentos e formação em Ciência Política por aqueles que a estudam: os cientistas sociais. Desse modo, temos fortalecido o rompimento do conhecimento dentro dos limites e muros da universidade e colaborando diretamente para a formação da cidadania das juventudes alfenenses. No mais, a execução do programa através do projeto de extensão tem sido um esforço de educação humana e crítica, que se alia à prática porque entende que não existe conhecimento crítico sem práxis e que o pensamento crítico se constrói em uma educação ativa e de troca.

Palavras-chave: Educação, política, juventude.

Referências

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS (ALMG). *Parlamento Jovem 2024*. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/participacao/parlamento-jovem/inicial/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

HOOKS, b. Ensinaamentos 1, 2 e 3. In: HOOKS, b. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.



GD 03

**Ensino de Ciências Sociais e
Educação Profissional e
Tecnológica**

Coordenadores(as):
Livia Tavares e Agnes Cruz

Currículo integrado e articulação das Ciências Sociais e Redes de Computadores no Ensino Médio Integrado do IFSP Campus Boituva: desafios e possibilidades

Agnes Cruz de Souza¹

André Luyde da Silva Souza²

O presente trabalho tem o objetivo de elucidar e contemplar relato de experiência, no processo de reformulação do Ensino Médio Integrado em Redes de Computadores do IFSP Campus Boituva - realizado no período de 2021 a 2022 pela Comissão para Elaboração e Implementação do Projeto Pedagógico do Curso (CEIC), a criação de uma das disciplinas do núcleo articulador que conta com dupla docência: *Informática e Sociedade (BTVINSO)*. O componente curricular associa as Ciências Sociais (Sociologia) à área técnica de Redes de Computadores e, conforme Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é ofertado no segundo ano do Ensino Médio Integrado (EMI).

A proposta da comunicação, que é dos docentes da disciplina, traz brevemente o histórico da reformulação do curso no campus, dimensionando os desafios e possibilidades no contexto da CEIC, destacando-se a área de Ciências Humanas e num segundo momento, apresentar parcialmente os sentidos atribuídos ao componente, a dinâmica e propostas de trabalho (considerando que o componente curricular está em andamento) de articulação curricular em sala de aula (Piunti, Souza e Horta, 2017).

Em 2021 iniciou-se, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) o processo de reformulações de cursos. No caso da educação básica, a Instrução Normativa PRE nº 06 de 22 de junho de 2021 (IFSP, 2021) regulamentou os procedimentos para os trâmites de implantação e reformulação dos cursos técnicos na forma integrada ao médio, inclusive na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto de implementação dos Currículos de Referência da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional. Tal decurso iniciou-se após a finalização dos Currículos de

¹ Docente do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Boituva. Doutora em Ciências Sociais

² Docente do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Boituva. Doutor em Ciência da Computação.

Referência no âmbito do IFSP³ e de maneira geral, os cursos tiveram que ajustar suas matrizes no sentido da diminuição de cargas horárias e ajustando-se ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT).

No âmbito dos campi, a reformulação ficou a cargo das CEICs, formadas por servidores técnicos-administrativos e docentes dos cursos (contemplando todas as áreas de formação). Os principais desafios enfrentados nas comissões foram referentes às cargas horárias do curso (que foram reduzidas) e as negociações no sentido de que áreas não fossem afetadas de maneiras desiguais nas novas matrizes propostas. No caso do IFSP Campus Boituva, optou-se pela redução do tempo das aulas, que passou de 50 minutos, para 45 minutos e a criação de disciplinas articuladoras entre o Núcleo Comum (NC) e o Núcleo Técnico (NT), conforme destaque do PPC de curso:

(...) a estrutura curricular está organizada em Núcleos Estruturantes que agrupam componentes curriculares de formação geral, de formação profissional e de articulação entre formação geral e profissional. A integração curricular entre a formação comum e a formação profissional está fundamentada em três componentes curriculares que compõem o Núcleo Estruturante Articulador: Matemática Aplicada à Informática, Informática e Sociedade e Gestão de conteúdo para web integrado à Língua Inglesa. A integração curricular ocorrida nesses componentes permitirá ao discente perceber: a aplicação da matemática na informática, por exemplo, por meio da lógica e os impactos positivos e negativos da informática na sociedade. Além disso, o discente poderá praticar a elaboração de conteúdo em Língua Inglesa que poderá ser publicado em ambiente Web. Considerando a informática como área meio, a interdisciplinaridade que perpassa o currículo e é evidenciada no ensino de temas transversais, permite ao discente conhecer diferentes temas, situações e problemas nos quais a informática pode ser utilizada. (IFSP, 2022, pg. 31)

Dessa forma, após debates, possibilidades e discussões, disciplinas do Núcleo Comum (Matemática, Língua Inglesa e Sociologia), articularam-se com a área técnica, compondo a matriz curricular perfazendo disciplinas de dupla docência. Apesar de se tratar de componentes curriculares articuladores, somam-se as cargas horárias junto ao Núcleo Técnico do curso. Abaixo, segue tabela com a organização do NT, conforme PPC aprovado:

³ Os Currículos de Referência do IFSP são documentos que incluem os principais elementos que estruturam os seus cursos (educação básica e superior), compreendendo o perfil esperado dos egressos, os objetivos de cada curso e os conhecimentos essenciais que devem fazer parte da formação dos estudantes. Eles tiveram origem na necessidade de se discutir a identidade e a política de formação da instituição (IFSP, 2021a; Lorenzi e Silva, 2024).

Carga horária da habilitação profissional do técnico em Redes de Computadores	
Componentes	Carga horária
Componentes do Núcleo Estruturante Tecnológico (total)	840 horas
Matemática Aplicada à Informática	60 horas
Informática e Sociedade	60 horas
Gestão de conteúdo para web integrado à Língua Inglesa	60 horas
Total da carga horária relativa à habilitação profissional	1020 horas

Fonte: IFSP, 2022 (p. 32).

A nova matriz do curso foi implementada com as turmas ingressantes de 2023. No que se refere às Ciências Sociais/Sociologia, o curso do EMI em Redes de Computadores conta com seis aulas ao todo: 2 (duas) no primeiro ano (BTVSOC1), 2 (duas) no segundo, sendo a disciplina articuladora (BTVINSO) e 2 (duas) no terceiro ano (BTVSOC2). As demais disciplinas das Ciências Humanas contam também com 6 (seis) aulas sem articulações com o NT (caso de História e Geografia) e 5 (cinco) aulas de Filosofia. Nas discussões e debates da CEIC, considerou-se que a articulação entre Sociologia e Informática contemplaria temas caros à área, além de trazer à tona debates essenciais sobre a relação ser humano e tecnologia, especialmente na contemporaneidade.

Dessa forma, a disciplina Informática e Sociedade (BTVINSO) está sendo oferecida na turma do segundo ano. Conforme consta no plano de ensino:

O componente curricular fornece fundamentos para a compreensão e análise das transformações provenientes do avanço tecnológico e sua influência na vida social, formas de socialização modernas e contemporâneas, compreensão da cultura, política, desenvolvimento social, econômico, tanto local, como global, permeado pela expansão das redes, mídias sociais, indústria 4.0, internet das coisas e as tecnologias de redes sem fio, além de permitir a integração dos fenômenos sociais aos conhecimentos da área técnica do curso. Aborda a educação em direitos humanos e a diversidade cultural baseada nas relações étnico-raciais. (IFSP, 2022, p. 139-140).

Sobre a integração curricular, conforme PPC de curso

(...) será dada por meio do estudo dos conhecimentos relacionados à presença da tecnologia em sociedade e as transformações proporcionadas neste processo, de modo a possibilitar uma integração expressiva entre os conhecimentos da Sociologia e a área técnica do curso" (IFSP, 2022, p. 140).

O conteúdo programático foca especialmente nos debates sobre: 1) Tecnologia e sociedade; 2) Transformações no mundo do trabalho; 3) Tecnologia, cultura e diversidade; 4) Tecnologia, política, poder, democracia, cidadania, inclusão, direitos humanos, relações étnico-raciais, ética e segurança no mundo digital. (Adaptado de IFSP, 2022, p. 140).

Pretende-se, além da caracterização da reformulação do curso de EMI, dimensionar os caminhos e debates promovidos no componente curricular *Informática e Sociedade*, contemplando também relato de experiência das atividades desenvolvidas pelos docentes no primeiro semestre letivo junto aos estudantes.

Palavras-chave: Articulação curricular, Informática e Sociedade, Sociologia, Redes de Computadores, Ensino Médio Integrado (EMI).

Referências

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Ensino. *Caderno Orientativo I: currículos de referência da educação básica e tecnológica*. São Paulo: Reitoria, 2021a. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FCaderno%20Orientativo%20I#pdfviewer>. Acesso em: 20 ago. 2024.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. *Instrução Normativa PRE IFSP nº 06, de 22 de junho de 2021*. Regulamenta, no âmbito do IFSP, os procedimentos para os trâmites de implantação e reformulação dos cursos técnicos na forma integrada ao médio, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto de implementação dos Currículos de Referência da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Tecnológica. São Paulo: PRE, 2021b.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Campus Boituva. *Projeto Pedagógico de Curso (PPC): Curso Técnico em Redes de Computadores Integrado ao Ensino Médio*. Boituva: IFSP, 2022.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. *Plano de aula: componente curricular Informática e Sociedade*. Curso Técnico em Redes de Computadores Integrado ao Ensino Médio. Boituva: IFSP Campus Boituva, 2024.

LORENZI, C. C. B.; SILVA, H. M. G. da. Currículos de referência do Instituto Federal de São Paulo: um processo construído por muitas mãos. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 5, p. 1-17, 2024.

PIUNTI, J.; SOUZA, A. X.; HORTA, P. Integração curricular organizada por “células” em “trilhas formativas”: uma experiência de criação colaborativa. In: ARAUJO, C. A.; SILVA, C. N. N. (Orgs.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017

Discurso meritocrático: reflexões a partir da escola profissionalizante

Ana Alice Lima de Sousa⁴
Francisco Willams Ribeiro Lopes⁵

O conceito de meritocracia vem sendo debatido como um mote para o fim das desigualdades enfrentadas dentro sociedade, um caminho que sem se desprender do capitalismo traça um efeito distópico (SANDEL, 2023, p. 174) para os menos afortunados, uma possível garantia de oportunidade, desenvolvendo a perspectiva de que as vantagens não podem ser simplesmente herdadas, mas consideradas a partir do que o indivíduo empreende e investe na sua própria vida.

Nesse sentido, é preciso entender também a busca pela mobilidade social ascendente, que carrega consigo uma estrutura aliada ao discurso meritocrático que resulta em uma mudança radical na vida de quem a alcança, sendo o sonho da maioria dos jovens periféricos e por diversas vezes compartilhado com seus pais ou encabeçado por eles, que vieram de estruturas sociais mais fragilizadas ou com muito menos oportunidades (políticas públicas) e fazem de tudo para que seu sucesso transpareça na ascensão social da sua prole.

A reconfiguração da classe trabalhadora descrita através do aporte teórico elencado e analisado por Nogueira (2013), apresenta os fatores que fazem emergir essa nova classe mesmo que ainda não completamente identificada, é marcada pelo processo de mobilidade social de uma parte das classes populares “(...) que se caracteriza principalmente por seu acesso a novos serviços e bens de consumo, além de uma ênfase em suas fortes disposições ao esforço para “melhorar de vida”.” (NOGUEIRA, 2013, p. 4).

Estudar em uma instituição pública brasileira no ensino médio por muito tempo não correspondia a forte possibilidade de um futuro promissor, mas garantia, pelo menos, um emprego formal e um salário mínimo, hoje esse cenário mudou

⁴ Universidade Federal do Ceará, mestranda no PROFSOCIO - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional e Cientista Social.

⁵ Universidade Federal do Ceará, Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) e Sociólogo.

radicalmente. As políticas públicas nas duas últimas décadas se voltaram para a valorização da educação, uma série de investimentos foram direcionados para a ampliação de escolas e universalização da educação básica em geral, além de expandir o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio como critério de seleção para o ingresso nas universidades públicas e privadas.

Neste cenário temos escola profissionalizante no Ceará que se apresenta com um ensino médio que gera muito resultado para o governo, com baixas taxas de evasão e bons resultados diante do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sendo as escolas estaduais que mais se destacam do Nordeste, além de aprovar para o ensino superior e ainda, estabelecer uma formação técnica direcionada ao mercado de trabalho.

Para Barbosa (2006, p. 34): “O primeiro passo prático das meritocracias, portanto, é garantir igualdade de condições para a competição, e o segundo é estabelecer processos de avaliação que permitam a identificação precisa de hierarquias de desempenho.”. Nesse sentido, mesmo que imperfeita, a educação brasileira tornou-se um caminho possível para o jovem advindo da escola pública tenha alguma possibilidade de ascender em sua carreira, sem parar seus estudos e ingressar na universidade pública por meio de cotas ou mesmo tornar-se bolsista em faculdades particulares, o que não significou ser uma trajetória fácil.

Para Sandel (2022, p. 43): “Por um lado, isso [meritocracia] seria algo para celebrar. Filhos e filhas da classe trabalhadora finalmente competiriam em termos justos, lado a lado, com filhos e filhas de pessoas privilegiadas.”. A entrada de jovens periféricos no ensino superior significou mobilidade social, uma mudança para melhor na dinâmica de vida de muitas famílias pobres brasileiras, entretanto não atingiu a todos, mas sim uma mínima parcela dessa juventude que por muitas vezes sequer chegam a permanecer até a finalização do curso superior.

Nessa perspectiva, a juventude não está isenta deste debate, ela também é influenciada pelo currículo escolar e é neste cenário que seus sonhos e planos são construídos. Os estudantes da escola profissionalizante estão completamente imersos no Novo Ensino Médio, que defende a construção desse indivíduo moldado pelo sistema neoliberal, passam por inúmeras formas de contato com incentivo

meritocrático, desde a sua entrada através de um processo seletivo até as disciplinas da base diversificada traduzem isso.

Esses são alguns fatores que estão constituídos na estruturação deste ensino médio que por sua vez alavancam as posições meritocráticas. Para Costa e Koslinski (2011, p. 255): “A classificação hierárquica das escolas produz efeitos diversos, intra e extraescolares, seja no quase-mercado organizado, seja nos processos internos das escolas. Tais efeitos podem ser identificados como uma disputa por posições em um mercado (...).”

Os componentes curriculares: Empreendedorismo, Mundo do Trabalho e Projeto de Vida podem auxiliar a moldar este jovem nessa estrutura, cada uma possui de 2h (ex: Mundo do Trabalho) a 4h (ex: Empreendedorismo) aulas por semana, uma carga horária ampla, principalmente se compararmos as disciplinas como Sociologia e Filosofia (1h/aula).

A escola profissionalizante é como um retrato da sociedade brasileira atual, repleta de configurações do neoliberalismo, sustentada por uma de suas ferramentas, a meritocracia, que com características individualistas ressaltam o discurso de vencedores e perdedores. Gonçalves, Lima Filho e Santos (2024, p. 17-18) destacam que esses processos de individualização ajudam na adesão dos estudantes de ensino médio aos discursos meritocráticos, prevalecendo a importância do próprio “esforço” com o apoio do próprio sistema em que estão inseridos.

A ética meritocrática em um sistema neoliberal classifica todas as pessoas entre perdedores e vencedores, isto torna-se uma problemática a partir do momento em que você não compreende de onde vem de fato o sucesso de cada pessoa, o que na maioria das vezes não se dá, por exemplo, pela soma de pequenos esforços repetitivos, na verdade, o sucesso para as classes abaixo da elite se dá pelas oportunidades oferecidas através de políticas públicas, o que transformando-se em exceções.

A aproximação com esses valores tende a distanciar esses jovens e com o passar do tempo as futuras gerações, da prevalência do bem comum, da valorização de políticas públicas que buscam o fim das desigualdades. O diálogo sobre o mundo que queremos ou qual sociedade queremos deve ser cada vez mais tensionada em sala de aula e em

todos os possíveis canais de comunicação, entretanto é substancial parar para ouvir e analisar essa juventude, além disso, pensar o mundo também a partir dela.

Palavras-chave: (Escola profissionalizante, meritocracia, mobilidade social).

Referências

BARBOSA, L. *Igualdade e meritocracia*. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BRUNI, L.; SANTORI, P. Meritocracia? Uma ilusão que justifica desigualdades. *Adital*, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/608998-meritocraciauma-ilusao-que-justifica-asdesigualdades>. Acesso em: 29 jan. 2023.

GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P.; SANTOS, H. R. Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 50, e273348, 2024.

MARKOVITS, D. *A cilada da meritocracia: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

SALATA, A. R. Desigualdade de resultados educacionais em meio à expansão do sistema de ensino: um estudo considerando o caráter posicional da escolaridade. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, v. 22, e43097, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2022.1.43097>.

SANDEL, M. *A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?* 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

A Sociologia no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Andressa Alves Kolakoski⁶

Esse resumo apresenta elementos da pesquisa em andamento do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). O estudo concentra-se no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), analisando a Sociologia como unidade curricular nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) e investigando os desafios e as potencialidades presentes nos dezesseis câmpus que atendem essa modalidade.

O objeto de estudo refere-se à forma como os/as docentes de Sociologia no EMI percebem, interpretam e avaliam a unidade curricular de Sociologia na sua prática docente. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o ensino de Sociologia no EMI do IFSC. Para alcançar esse objetivo, busca-se investigar as percepções dos/as docentes de Sociologia acerca de sua formação profissional na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), além de identificar os principais desafios e potencialidades enfrentados pelos/as docentes na sua prática dentro deste contexto.

Como produto educacional, será realizado o I Seminário de Sociologia no EMI do IFSC.

A seleção dos/as participantes ocorreu através de um contato inicial com as Coordenadorias de Gestão de Pessoas dos câmpus que oferecem o EMI, sendo assim, os/as participantes desta pesquisa são exclusivamente os/as docentes de Sociologia desses câmpus.

A revisão literatura envolveu o estudo do estado da arte sobre a produção científica relacionada à Sociologia no ensino médio integrado. Para isso, foi utilizado bancos de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Plataforma Sucupira, SciELO e Google Scholar, com pesquisa por palavraschave: Sociologia, EMI e EPT.

⁶ Mestranda no programa de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnologia em rede nacional – ProfEPT/IFSC, orientada pela Professora Doutora Eliane Juraski Camillo.

O recorte temporal de quinze anos foi escolhido estrategicamente para contemplar o período de criação dos Institutos Federais (IF's) em 2008 e a promulgação da Lei nº 11.684/2008 que tornou obrigatório o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

A produção dos dados será realizada entre setembro e outubro de 2024, por meio de um convite enviado ao endereço eletrônico institucional dos/as docentes convidando-os/as a participar desta pesquisa por meio de um questionário elaborado no google formulários. O questionário conterà perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de obter informações sobre as percepções dos/as docentes em relação ao trabalho pedagógico, aos conteúdos de ensino, e ao perfil e formação docente.

Considerando a natureza exploratória e descritiva do estudo, bem como o questionário como instrumento de produção de dados, a análise será realizada utilizando o procedimento de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Na etapa de préanálise, os dados apresentados pelos/as participantes serão sistematizados e analisados quantitativamente e qualitativamente. A exploração do material incluirá a organização e tabulação dos dados em planilhas, além da codificação e categorização dos dados para identificar padrões, tendências e temas recorrentes. O tratamento dos resultados envolverá uma análise comparativa para identificar convergências, divergências e lacunas nos diferentes conjuntos de dados, proporcionando uma visão abrangente e integrada dos desafios enfrentados pelos/as docentes deste contexto específico.

O ensino de Sociologia como unidade curricular no EMI configura-se como um potencial campo de estudo. Diversos/as autores/as têm discutido os desafios e a importância da Sociologia na EPT, conforme indicado por Oliveira (2013), Lima et al. (2016), Guerino e Nunes (2016), Simeão e Nascimento (2019).

Oliveira (2013) argumenta que a Sociologia, devido sua natureza, pode contribuir para o processo de desnaturalização do mundo social. Lima et al. (2016) corroboram essa visão, acreditando que a Sociologia no EMI fortalece o elo entre a formação geral e a formação técnica, ao mobilizar conceitos, teorias e temas sobre o mundo social, propiciando um rico diálogo sobre a experiência humanas nas dimensões formativa e profissional.

Guerino e Nunes (2016) pesquisaram a institucionalização da Sociologia como unidade curricular no EMI junto aos/as docentes do IFSC em 2015, e sua pesquisa

destacou como essa unidade curricular contribui para a formação humanística, crítica e reflexiva dos/as estudantes, para além da sala de aula.

Simeão e Nascimento (2019) apresentam dados sobre a produção de conhecimento referente ao ensino de Sociologia no ensino médio entre 2009 e 2017. Eles identificaram 97 trabalhos, entre dissertações e teses, mas ao refinar a pesquisa para o ensino de Sociologia no EMI, encontraram apenas uma dissertação de 2014, que examinava a relação entre o ensino da Sociologia e a formação político/crítico entre os/as discentes.

Em 2020, Bodart e Tavares mapearam a produção científica no campo da Sociologia Escolar, encontrando 52 periódicos e 124 artigos. Em suas conclusões, observaram que a Sociologia Escolar tem ganhado destaque como uma agenda de pesquisa relevante, abordando temas recorrentes como formação e prática docente, além de currículo e legislação.

A crescente produção acadêmica relacionada ao ensino de Sociologia no ensino médio fortalece esse campo de pesquisa e representa um contraponto às recentes políticas educacionais que visam desestruturar o sistema público de ensino. A compreensão dos desafios e possibilidades enfrentados pelos/as docentes de Sociologia nos cursos de EMI do IFSC contribui para o avanço da pesquisa em Sociologia Escolar e reforça a importância da Sociologia na formação de uma consciência crítica e emancipadora.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Sociologia, Ensino Médio Integrado.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BODART, C. N.; TAVARES, C. S. Quando o assunto é Sociologia Escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. *Revista de Ciências Sociais*, v. 51, n. 1, p. 353-396, 2020.

GUERINO, M. F.; NUNES, M. O. A perspectiva docente sobre as ciências sociais no ensino médio integrado. *Em Debate*, n. 13, p. 52-74, 2015.

LIMA, J. G. S. A. de; SOARES, A. E. T.; LOPES, J. C. N.; FERNANDES, J. S. G. da C. Sociologia e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: potencialidades formativas e problematizadoras. *Revista Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 2, n. 5, 2016.

OLIVEIRA, A. Em que a sociologia pode contribuir para a educação profissional e tecnológica? *HOLOS*, [S. l.], v. 5, p. 166–174, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2013.1606>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1606>. Acesso em: 29 set. 2023.

SIMEÃO, J. D. de L.; NASCIMENTO, F. L. S. A produção do conhecimento sobre o ensino da sociologia no ensino médio integrado à educação profissional. *In: COLÓQUIO NACIONAL*, 5.; *COLÓQUIO INTERNACIONAL*, 2., 2019. *A produção do conhecimento em educação profissional: regressão social e resistência da classe trabalhadora*. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2019.

O Ensino de Sociologia e os PPCs de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília (IFB)

Diego Azevedo Sodré⁷

De acordo com Tavares e Bodart (2019), o subcampo de pesquisa Ensino de Sociologia está se autonomizando com mais intensidade desde a retomada da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no nível médio em 2008 com a lei federal nº 11.684/08.

Neste mesmo ano, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela lei federal nº 11.892, reestruturando a Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Neste sentido, conforme Neuhold demonstra (2019, p. 46), o Ensino de Sociologia e a Rede estruturam-se mutuamente com a criação de cursos técnicos integrados ao ensino médio com planos de curso, que preveem ementas de Sociologia, e licenciaturas de Ciências Sociais, com presença maior de professores de Sociologia - muitos licenciados em Ciências Sociais - *via* concurso público, para executar a expansão da Rede e garantir sua qualidade.

Tal estruturação recíproca ocorreu também porque, conforme assinala Santos & Pinto (2019, p. 139), “a educação profissional técnica de nível médio (...) incorporou na sua estrutura pedagógica a Sociologia como campo de saber fundamental”, já que, de acordo com a lei nº 11.892/2008, os IFs devem “estimular o ‘desenvolvimento de espírito crítico’, [formar e qualificar] cidadãos, e se propõe ‘à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional’”.

Além do mais, está previsto pelo decreto federal 5154/2004 (BRASIL, 2004a) e pelo parecer CNE/CEB nº 39/2004 (BRASIL, 2004b) que o ensino médio técnico tem como princípios educativos 1) a centralidade do mundo do trabalho, 2) a indissociabilidade entre teoria e prática e 3) a pesquisa, o que conversa com os métodos das ciências sociais, seus temas, conceitos e teorias.

Assim, sabendo que o Instituto Federal de Brasília (IFB) também foi criado pela mesma lei dos IFs, tendo englobado a então Escola Agrotécnica de Brasília - em

⁷ Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Brasília. Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense.

Planaltina-DF, e possuindo hoje 10 *campi* com 17 cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), cabe indagar como foi construído socialmente o ensino de Sociologia nesta instituição ao longo de suas fases de expansão. Em que medida a Sociologia poderia estar ou não apoiando a efetivação dos princípios orientadores do EMI?

Para responder estas perguntas, vamos utilizar da teoria disposicionalista de Pierre Bourdieu. O sociólogo entende *habitus* como sistemas de disposições duráveis condicionados por estruturas sociais, que geram e organizam as práticas sociais dos agentes a partir da interiorização da exteriorização; ao mesmo tempo, estas práticas se exteriorizam ao construírem e reconstruírem as estruturas primeiras, dando vida a elas. Adaptam-se às mais diversas situações constrangedoras a partir de estratégias infinitas, mas limitadas na diversidade, para sobreviverem; são “frutos da orquestração social sem serem orquestrados por um maestro” (BOURDIEU, 2009, p. 92).

A seguir, Bourdieu entende o campo social como microcosmo que possui relativa autonomia em relação ao macrocosmo social e outros microcosmos. É “[lugar] de relações de força que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (BOURDIEU, 2004, p. 27). Logo, cada campo possuirá posições de poder, que serão legitimadas pelo capital simbólico que os sujeitos sociais possuem ou não em maior ou menor medida.

Partindo do princípio que os Planos de Curso (PPCs) são territórios em disputa (ARROYO, 2013), então podem expressar as lutas simbólicas do campo educacional, sendo resultado dos *habitus* dos docentes que o construíram, influenciados pelo prestígio local de sua área de conhecimento, como estes documentos delimitam o Ensino de Sociologia no IFB e o *habitus* do professor de Sociologia?

Logo, o objetivo desta pesquisa descritiva é identificar as condições presentes em cada PPC de EMI que estruturam o subcampo da educação profissional e tecnológica do IFB e os *habitus* dos docentes no fazer cotidiano do ensino de sociologia em nível médio integrado à educação técnica.

Fez-se, portanto, análise de conteúdo de cada PPC de curso técnico integrado no IFB (BARDIN, 1979 *apud* GOMES, p. 87-91), criando as seguintes unidades de contexto: 1) “Sociologia” e 2) “Integração/Articulação”; e as seguintes unidades de registro: 1) carga horária; 2) base tecnológica; 3) competências e/ou habilidades.

Os dados encontrados trouxeram como resultado as seguintes inferências: 1) a Sociologia Escolar tem carga horária pela metade em relação às demais propedêuticas na grande maioria dos PPCs; 2) a base tecnológica, competências e/ou habilidades de Sociologia tem potencial de integração com a área técnica na grande maioria dos PPCs; 3) a grande maioria dos PPCs prevê formas de integração via projetos, núcleo politécnico/convergente e/ou ementário, mas há 2 PPCs que não preveem explicitamente integração entre disciplinas da formação essencial e profissional e 3 que não indicam explicitamente como alcançar tal objetivo.

Se a Sociologia Escolar ensina sobre as diversas áreas da sociedade, incluindo os temas norteadores da Educação Profissional e Tecnológica como educação, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, além da cultura, e o EMI preza pela integração entre formação essencial e técnica, por que sociologia possui carga horária menor que as demais propedêuticas em quase todos os PPCs do IFB? Os PPCs da modalidade PROEJA também expressam esta contradição? Acreditamos que sim e que a razão possa ser o desprestígio no campo educacional e no subcampo do IFB. Barreiras atitudinais/culturais/ideológicas/corporativistas externalizadas pelos diversos *habitus* da comunidade escolar também são outra hipótese para responder estas perguntas.

Caminhos possíveis para responder àquelas indagações incluem analisar outros documentos norteadores, como Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Político-pedagógicos (PPPs) e as lutas simbólicas que os constituíram na história do IFB, além da percepção sobre a Sociologia e o EMI pela comunidade escolar, em especial, professores de Sociologia do IFB, incluindo suas estratégias de atuação profissional, para entender como experienciam os PPCs, construindo socialmente o ensino de sociologia e o EMI no IFB.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Ensino Médio Integrado, IFB.

Referências

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 21 maio 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 39/2004*. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 15 set. 2024b.

BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F. et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEUHOLD, R. R. Um histórico da Sociologia como disciplina escolar na educação básica brasileira. In: NEUHOLD, R. R.; POZZER, M. R. O. (Orgs.). *O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)*. Maceió: Café com Sociologia, 2019.

TAVARES, C. S.; BODART, C. N. O ensino de Sociologia nos Institutos Federais: um balanço da produção acadêmica. In: NEUHOLD, R. R.; POZZER, M. R. O. (Orgs.). *O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)*. Maceió: Café com Sociologia, 2019.

SANTOS, E. S.; PINTO, G. L. H. Apontamentos sobre a Sociologia no Ensino Médio Técnico Integrado e o pensamento social brasileiro. In: NEUHOLD, R. R.; POZZER, M. R. O. (Orgs.). *O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)*. Maceió: Café com Sociologia, 2019.

Matriz curricular nacional das guardas municipais e o ensino das Ciências Sociais

Edivaldo Cândido de Jesus Júnior⁸

O presente resumo tem como objetivo apresentar uma parte do estudo da minha pesquisa de mestrado que trata sobre a matriz curricular de formação das Guardas Municipais e que pode contribuir para as discussões de análise das possíveis interações conceituais, pedagógicas e de conhecimento com o ensino das ciências sociais na conexão com a educação profissional.

Neste sentido, o resumo discorrerá com breves apontamentos sobre a origem, finalidade e conceitos da Matriz Curricular de Formação das Guardas Municipais para contextualizar o percurso das práticas formativas e a interlocução dos saberes produzidos na área da educação profissional e a possível interlocução com o ensino das ciências sociais.

De acordo com Barroso; Souza Martins (2016), o Governo Federal, por meio do Ministério da Justiça, apresentou uma proposta, em vigência, do referencial curricular de Formação das Guardas Municipais como parte do processo de consolidação do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP).

Do exposto, a elaboração do referencial da Matriz Curricular Nacional para Formação das Guardas Municipais, instituído entre 2004 e 2005 e apoiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), teve como objetivo estabelecer ações formativas com ênfase na atuação preventiva contra a violência e a criminalidade.

Para tanto, o processo de formação está em consonância com a política de articulação integrada entre os entes federados dentro do Sistema Único de Segurança Pública no que “Coube aos municípios e as Guardas Municipais as atribuições de caráter predominantemente preventivo e comunitário” (Barroso; Souza Martins, 2016, pag.106).

Em face de complementar, o relatório desenvolvido pela ONU/PNUD (2013), apresenta recomendações, diante da ascensão da violência e da criminalidade nos

⁸ Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública e Cidadania da Faculdade de Políticas Públicas e Gestão de Negócios da Universidade do Estado de Minas Gerais - PPGSPCid/FaPPGEN/UEMG Mestrado em Segurança Pública e Cidadania.

países latino-americanos, de ações otimizadas em programas de prevenção, bem como a formação profissional dos agentes de segurança voltados para o trabalho próximo das comunidades e o respeito aos direitos humanos.

À vista disso, o currículo de formação profissional das Guardas Civis Municipais coaduna com as recomendações da ONU/PNUD no que se refere as ações formativas de prevenção e a interação comunitária com foco na pacificação social e na redução e controle da violência e criminalidade.

Dito isso, a Matriz Curricular Nacional de Formação das Guardas Municipais estabelece diretrizes e princípios norteadores pautados em práticas de atuação focados no fortalecimento da cidadania e na relação de proximidade com a população na perspectiva preventiva e comunitária.

Por conseguinte, a Matriz Curricular, composta por eixos temáticos, estrutura didático-pedagógica e atividades multidisciplinares, é parâmetro de formação de agentes da cidadania balizados pelos princípios e diretrizes de proteção dos direitos humanos, ética e reflexões da própria prática preventiva no espaço de atuação de sua competência.

Desse modo, o referencial da Matriz Curricular das Guardas Municipais é um modelo constituído a partir de reflexões e análises de ações que envolvem o próprio o trabalho profissional de atuação, orientações voltadas para uma política de segurança cidadã e o espaço para articulação dos saberes do campo científico.

Não obstante, apesar da organização da matriz curricular propiciarem disciplinas e conteúdo que perpassam pelas discussões das relações humanas e o conhecimento técnico-jurídico, não se é possível afirmar a existência do ensino das ciências sociais na formação profissional das Guardas Municipais.

Nesta perspectiva de análise da matriz curricular das Guardas Municipais, há que se destacar a possibilidade de espaços de discussões que permitam a interrelação do ensino das ciências sociais no tocante as modalidades de aprimoramento das práticas educacionais da área profissional.

Dessa forma, o processo de formação das Guardas Municipais são espaços voltados para a qualificação profissional que devem apresentar uma propositura articulada e inovadora com os saberes científicos, em destaque o ensino das ciências

sociais, com fulcro no aperfeiçoamento das disciplinas e conteúdos formativos, bem como questões conceituais, metodológicas e didático- pedagógica.

A discussão do ensino das ciências sociais, em um contexto curricular de formação das Guardas Municipais, se torna oportuno para avaliar as práticas educacionais da área profissional na perspectiva revisar conteúdos e disciplinas que fazem parte das atividades formativas dos agentes de segurança pública.

Por fim, as reflexões e análises percorridas sobre a matriz curricular de formação das Guardas Municipais e a sua possibilidade de confluência sistemática ao ensino das ciências sociais nas práticas educacionais da área, podem oportunizar espaços de produção do conhecimento e revisões no modo de percepção das ações formativas e da realidade do exercício profissional.

Palavras-chave: Matriz curricular, Guardas Municipais, Ciências Sociais, Formação.

Referências

BARROSO, J.; TEIXEIRA DE SOUZA MARTINS, J. Formação das Guardas Civis Municipais do Grande ABC. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 104-117, ago./set. 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018*. Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição Federal; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS); institui o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jun. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13675.htm. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. *Matriz Curricular Nacional para Guardas Municipais: para a formação em segurança pública*. Brasília, DF: SENASP, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Informe regional de desarrollo humano 2013-2014: seguridad ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina*. ONU/PNUD, 2013.

Matriz curricular densa no CEFET-MG: violência simbólica e impactos na vida acadêmica dos alunos*Eduarda Angelica de Lana⁹**Gabriele Viveiros¹⁰**Andreia dos Santos¹¹*

O presente artigo¹², é fruto das experiências e inquietações geradas na realização de atividades de iniciação à docência em uma turma do terceiro ano do curso de Edificações no CEFET-MG. Destaca-se que a pesquisa foi realizada entre fevereiro a dezembro de 2023, por meio da atuação no Programa de Residência Pedagógica. Essa prática, resultante de 11 meses de trabalho, suscitou muitos debates quanto ao processo de ensino-aprendizagem da sociologia no Ensino Médio. Ainda mais, refletiu aspectos sobre o fenômeno da violência simbólica, que permeia a formação dos alunos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na unidade Nova Gameleira II do CEFET/MG de Belo Horizonte. Nesse contexto, a violência simbólica é compreendida por Bourdieu (1970: 11) como uma forma de violência que se manifesta de maneira inconsciente entre as pessoas, predominando na imposição das normas do grupo com maior poder social em detrimento daqueles que possuem menos poder.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi compreender de que maneira os alunos do curso de Edificações do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) percebem os processos de violência simbólica, que se manifesta na instituição por meio dessa matriz curricular. A expressão “matriz curricular densa” no título deste artigo, refere-se à estrutura curricular presente no CEFET-MG, especialmente no curso de Edificações, onde ocorreu o estudo. Para tal, o método de pesquisa empregado foi o grupo de discussão, que, para Weller (2006: 245) “a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas.

⁹ Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduanda em Bacharelado em Ciências na mesma universidade.

¹⁰ Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduanda em Bacharelado em Ciências Sociais na mesma universidade.

¹¹ Doutora em Ciências Sociais pela UFMG e professora do Curso de Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

¹² Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sob o número de parecer CAAE 73382223.9.0000.8513, conforme as diretrizes éticas estabelecidas

A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua”.

Nos meses de realização das atividades do Programa Residência Pedagógica no CEFET, pôde-se mergulhar nas vivências escolares dos jovens, que constantemente levantavam temas em sala de aula. Também se observou de que maneira a escola, enquanto instituição presente na socialização de adolescentes, corroborou os mecanismos simbólicos de violência que pudesse trazer impactos adversos na vida dos alunos. O grupo de discussão contou com a participação de 23 alunos. Esse número é correspondente ao de discentes que estiveram presentes na data que ocorreu atividade em um dos *campi* do CEFET-MG.

Além do grupo de discussão, valeu-se da pesquisa exploratória, para a realização da revisão de literatura. Dessa forma, o presente artigo possui impactos diretos nos debates relacionados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma vez que a educação, enquanto instrumento pedagógico essencial para a tomada de consciência, no âmbito da EPT, assume novos moldes, tornando-se preponderante a educação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, o trabalho, enquanto produtor e reproduzidor da vida material, encontra nos jovens do terceiro ano de ensino médio integrado, mecanismos de adultização que impactam significativamente suas vivências dentro e fora da instituição.

O CEFET-MG se destaca enquanto instituição escolar devido a qualidade de ensino, desempenho dos alunos, capacitação profissional e reconhecimento no mercado. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme analisada neste estudo, revela-se como uma educação tecnicista que se alia a violência simbólica, submetida a uma lógica de mercado. É relevante destacar que o tecnicismo presente no ensino, com sua ênfase na formação para o trabalho, reduz o humano – especialmente os adolescentes abordados neste estudo de caso – a um capital de valor de troca. Como observa Lopes-Ruiz (*apud* COSTA, 2009: 175) o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista. Dessa maneira, a instituição prioriza a formação voltada para o mercado de trabalho, relegando a

segundo plano a formação integral, que deveria ser sua principal responsabilidade. Ainda, Mello (2009: 3) ressalta que cabe à instituição acadêmica promover modelos mais abertos, interdisciplinares e engajados de processos educativos, culturais e científicos. Além de especialistas competentes, é necessário formar indivíduos criativos, críticos, e, sobretudo, excelentes cidadãos.

É importante salientar que a “escola passa a ser vista sob a lógica econômica e social do desenvolvimentismo [...] a educação passa a ser vista como um capital que favorece o desenvolvimento profissional, o papel da escola fica reduzido à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho” (CHARLOT *apud* SILVA, 2021: 7). Assim, passa-se educar em função do trabalho, que, segundo Silva (2021: 6) “ao colocar o capital no centro das relações, deteriora a convivência humana e favorece os mais diversos tipos de violência”. Nesse cenário, em que a carga extensa de aprendizagem é valorizada em função do trabalho, coloca-se em cheque de que maneira a educação, enquanto instrumento pedagógico essencial para a tomada de consciência, não se esvazia em prol de uma educação voltada à profissionalização.

Sob essa ótica, tendo a matriz curricular da instituição como ponto de partida para a análise e a violência simbólica como norteadora, é importante destacar que diante da amplitude de conteúdo a serem assimilados e da disparidade de carga horária em relação a outras instituições, emerge o ônus de uma demanda excessiva, impondo aos alunos um significativo empenho para atender a todas as obrigações delineadas pelo currículo. Durante os 11 meses de observação, tornou-se evidente que a sobrecarga engendrada é um fator que vulnerabiliza as experiências desses jovens no processo de aprendizagem, está associada a questões, por exemplo, de saúde mental. Essas exigências, que identificamos como violência simbólica, é percebida como parte essencial do processo para alcançar os objetivos acadêmicos e profissionais.

Através dos discursos trazidos pelos jovens é possível apontar um processo de adultização. Adultização que para a Araujo (2016: 12) trata-se de um neologismo, pois está relacionado aos aspectos característicos de um ser adulto. Logo, o adolescente vivencia processos que rompem com a própria juventude. Durante os anos de estudo, aqueles que, mesmo morando com seus responsáveis, acabam por perder o contato.

Isso ocorre porque os alunos estão “batendo ponto” na instituição às 7:00h e “encerrando o expediente” às 18:20h.

O impacto derivado da extensa demanda imposta aos alunos também é refletido em suas relações familiares. Devido ao comprometimento de grande parte de seus dias na instituição e à utilização das noites e dos finais de semana para realizar trabalhos ou consolidar o conteúdo, os estudantes frequentemente reportam que essa dinâmica os distancia de suas famílias. Essa distância é percebida quando não conseguem dedicar tempo para interações familiares, e quando o fazem, muitas vezes estão exaustos ou enfrentam a falta de compreensão por parte de seus familiares.

Dessa maneira, pode-se considerar que o estresse decorrente de fatores como sobrecarga, isolamento social, pressões por desempenho satisfatório, provenientes tanto de expectativas pessoais quanto do ambiente escolar e familiar, é um precursor de transtornos mentais, tais como ansiedade e depressão. Estas condições têm o potencial de acarretar problemas imediatos e futuros para os estudantes, impactando negativamente suas habilidades de aprendizagem e acarretando prejuízos em diversas esferas de suas vidas, incluindo aspectos sociais, pessoais e acadêmicos. Nesse contexto, torna-se crucial abordar essa temática como uma prioridade nas agendas das instituições educacionais, a fim de repensar seus papéis.

A instituição acaba por reforçar comportamentos e padrões alinhados com a globalização de uma sociedade neoliberal. Sociedade essa onde predomina a noção de livre mercado e iniciativa privada, perceptível em diversas esferas sociais, incluindo a educação. Nesse contexto, os padrões de governamentalidade neoliberal transformam os sujeitos em indivíduos concebidos como microempresas, ou seja, com o advento do capitalismo, os atributos humanos são abstraídos das pessoas e convertidos em valores de troca, adquirindo valor de mercado. Desse modo, a discussão salientada nos leva a refletir sobre a pressuposição de que, para alcançar êxito, tanto profissional quanto acadêmico, os alunos devem renunciar a diversos aspectos de suas vidas, o que nos instiga a questionar a concepção amplamente difundida de educação profissionalizante.

Palavras-chave: escola; violência simbólica; CEFET-MG.

Referências

ARAÚJO, D. D. de. *Adultização infantil no século XXI: uma abordagem histórica acerca das concepções de infância*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Edições 70, 2021.

COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

DE MELLO, A. F.; DE ALMEIDA FILHO, N.; RIBEIRO, R. J. Por uma universidade socialmente relevante. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 4, n. 3, p. 292-302, 2009.

RIBEIRO, L.; OLIVEIRA, V. Reincidência e reentrada na prisão no Brasil: o que estudos dizem sobre os fatores que contribuem para essa trajetória. *Instituto Igarapé*, Artigo Estratégico, n. 56, 2021.

SILVA, A. et al. *Livro didático PNLD: Sociologia em movimento*. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, N. C.; SILVA JÚNIOR, J. E. Bullying na Educação Profissional e Tecnológica: análise crítica sob a perspectiva da sociedade capitalista contemporânea. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 22, 2022.

SCHWEIG, G. R. A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 28, n. 56, p. 136-149, 2019.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 241–260, 2006.

A Contribuição das Ciências Sociais na Governança da Inovação no IFBA: Reflexões sobre as práticas educativas do Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT)

Jonatã França Bittencourt¹³

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma breve reflexão acerca dos espaços funcionais de atuação das Ciências Sociais nos esforços governança da política de inovação no Instituto Federal da Bahia (IFBA), tratado aqui como uma Instituição de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTI). Com um foco nas práticas de apoio do Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) ao potencial de ideação dos discentes, o esforço reflexivo tem como base observações advindas da experiência de atuação profissional nos projetos e trilhas formativas do NIT, entre os anos de 2020 e 2023. São apontados, de modo preambular, como os aspectos conceituais das Ciências Sociais podem ser aplicados para ampliar as possibilidades de diálogo das políticas de inovação com as finalidades socioeconômicas preconizadas para os Institutos Federais.

Existe no Brasil um grande movimento de interesse político, econômico e educacional em prol do fortalecimento da Ciência, Tecnologia e Inovação. A Inovação como parte de um processo de desenvolvimento econômico encontra suas bases clássicas em Joseph Schumpeter (1883-1950), mas para além da elaboração econômica, é importante pensá-la também em termos sociológicos. Gabriel Tarde (1843-1904), sociólogo e filósofo francês, defendia a ideia de que a inovação não era apenas resultado de grandes inventores e cientistas, mas também emergia das interações cotidianas entre as pessoas. Tarde acreditava que a inovação poderia ocorrer em qualquer campo da atividade humana, desde a ciência e a tecnologia, até a cultura e as práticas sociais (Howaldt; Domanski; Kaletka, 2016).

Essa importância econômica e social motiva uma importante discussão sobre o papel das instituições do Estado diante dos paradigmas que motivam as ações guiadas pelas políticas orientadoras da gestão da inovação. A educação profissional, técnica e tecnológica é trazida aqui como esse espaço público de observação e

¹³ Docente EBTT-Sociologia no Instituto Federal da Bahia-IFBA; Doutorando em Ciências Sociais (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS/UFBA); Mestre em Sociologia (ProfSocio/UNIVASF); Graduação em Ciências Sociais (FFCH/UFBA).

interpretação dessas práticas de gestão da inovação, interesse corroborado pelos próprios instrumentos legais que orientam a configuração desses espaços produtores de profissionais versados em ciência, tecnologia e inovação.

As ciências sociais nos espaços de gestão e governança da inovação podem fomentar uma cultura de pensamento crítico e reflexivo, essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados. Dessa forma, o Instituto não só avança em termos tecnológicos, mas também contribui para o desenvolvimento social e humano de regiões e territórios de identidade. A identificação e análise das necessidades e os desafios das comunidades locais a partir das Ciências Sociais, permite que as inovações tecnológicas e científicas sejam mais alinhadas com a realidade social. Além disso, ao incorporar perspectivas sociológicas, antropológicas e econômicas, os projetos de inovação podem ser desenvolvidos com uma visão mais holística, considerando os impactos sociais e éticos. Tomemos a discussão em torno dos paradigmas orientadores da inovação travada a partir do conceito de Inovação social.

Alguns defendem a importância das parcerias público-privadas e da colaboração entre diferentes atores, como governos, empresas e organizações da sociedade civil, na promoção da inovação social. Essa visão valoriza a combinação de recursos e expertise de diferentes setores para enfrentar desafios sociais complexos (Andion; Ronconi; Moraes et al, 2017). Por outro lado, há aqueles que argumentam que as instituições tradicionais são limitadas em sua capacidade de promover mudanças significativas e que a inovação social deve ser impulsionada por movimentos sociais e iniciativas *bottom-up* (Monteiro, 2019). Essa perspectiva enfatiza a importância da autonomia e da mobilização da sociedade civil na criação de soluções inovadoras.

Assim, inovação social passa a ser considerado cada vez mais como um conceito que potencializa um novo paradigma para as iniciativas de inovação, problematizando o quão aproximadas ou distanciadas das perspectivas mais democráticas (Souza, 2010; Montgomery, 2016) estão as políticas públicas de CT&I dos países, entendendo democráticas aquelas perspectivas não subsumidas ao modelo de mercado.

Os Institutos da Rede Federal de educação profissional, Técnica e Tecnológica, como partícipes desse sistema de promoção de programas de pesquisa aplicada, incubadoras e aceleradoras de base tecnológica, tem a previsão de Núcleos e Diretorias

em sua estrutura de gestão, cuja responsabilidade é pôr em prática o que é preconizado em suas Políticas de Inovação - aprovadas por meio de seus Conselhos Superiores. O documento denominado Política de inovação aponta os conceitos orientadores, dispõem sobre a organização, sobre a gestão das ações, espaços e processos que orientam a produção de inovação, assim como a previsão de conexão da ICTI Pública com outros atores públicos e ICTIs privadas, atores ligados aos diversos ecossistemas de inovação. A construção dessas normativas nos Institutos Federais e outras ICTI de direito público, é orientada pela lei 13.243/2016 que “dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação”. As ICTIs das instituições federais de ensino, considerando a autonomia prevista pela lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Tecnológica, encontram na lei 13.243/2016 a ratificação da autonomia institucional no processo de adequação de suas ações a um modelo ideal típico de Sistema Nacional de Inovação.

O Departamento de Inovação - DINOV ou Núcleo de Inovação Tecnológica - NIT surgiu na instituição em 2005, diante da necessidade de otimizar as potencialidades na área tecnológica, bem como para atender à Lei de Inovação, Lei 10.973, de 02 de dezembro de 2004. Assim, o DINOV se constitui como núcleo responsável pela implantação, assessoramento, coordenação e gestão das atividades relacionadas à inovação no IFBA. A missão do departamento é gerir a política de Inovação do Instituto Federal da Bahia, disseminando, estimulando, promovendo e acompanhando ações relacionadas à Propriedade Intelectual e Inovação Tecnológica, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico do país. Hierarquicamente, ele é vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PRPGI).

As iniciativas do departamento incluem projetos, trilhas de formação e premiações que valorizam a capacidade de ideação dos discentes. Um exemplo são os ambientes de pré-incubação, voltados para a transformação de ideias em protótipos, processos ou serviços com potencial inovador e gerador de propriedade intelectual. Em sua última edição, a iniciativa chamada “Hotel de Projetos” hospedou equipes e suas ideias por doze meses, oferecendo mentorias e incentivos financeiros. O que chama atenção para a iniciativa é o arranjo de hospedagem e acompanhamento dos mais diversos recortes de propostas de inovação dos

discentes, desde a inovação tecnológica, passando pela de processos, serviços e até aquelas que poderiam ser enquadradas como propostas de inovação social.

A prática de oferecer auxílio financeiro e instrucional aos discentes interessados ou envolvidos em inovações também se manifestou através do concurso “Uma Ideia na Cabeça”. Este concurso premiou os *pitches* mais criativos e com maior potencial inovador, valorizando um amplo leque de inovações, incluindo projetos de Tecnologia Social e Assistiva.

A trilha formativa “Empreendedorismo Inovador” destacou-se entre as ações institucionais por sua proposta inclusiva, que abrange diversos tipos de inovação de forma não excludente, contemplando desde modelos comerciais até os de economia solidária. Durante a ação, um mapeamento das ações de inovação social nos campi do IFBA teve um valor estratégico, ajudando a pensar em uma nova configuração de política institucional de inovação. Estuda-se uma nova política mais abrangente, democrática e aderente às necessidades do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Inovação Social, IFBA, Ciências Sociais, ICTI, Política de Inovação.

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016*. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm. Acesso em: 27 ago. 2024.

HOWALDT, J.; DOMANSKI, D.; KALETKA, C. Social innovation: towards a new innovation paradigm. *RAM: Revista de Administração Mackenzie*, [S. l.], v. 17, p. 20–44, dez. 2016.

MONTEIRO, A. O que é a inovação social? Maleabilidade conceitual e implicações práticas. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 62, 16 set. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/dados/a/TgyQQ73yL9qF5R3xvSS3J9L/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2022.

MONTGOMERY, T. Are social innovation paradigms incommensurable? *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, [S. l.], v. 27, n. 4, p. 1979–2000, 1 ago. 2016.

SOUZA, J. R. *Tecnologias sociais e políticas públicas: um exercício de democratização para o desenvolvimento social*. Rede de Tecnologia Social – RTS, 2010.

Sociologia do Trabalho, pesquisa e educação profissional:
Contribuições das Ciências Sociais no curso Técnico Subsequente em
Alimentos do IF Baiano

Livia Tavares Mendes Froes¹⁴

Nesta proposta de comunicação oral, compartilho relato de experiência de uma atividade didática avaliativa desenvolvida no âmbito do componente curricular Sociologia do Trabalho, no curso Técnico Subsequente em Alimentos, do Instituto Federal Baiano, campus Senhor do Bonfim, durante o segundo semestre letivo de 2022, iniciado em julho daquele ano.

Os cursos subsequentes são cursos de educação profissional técnica e tecnológica de nível médio com duração de 2 anos. No campus Senhor do Bonfim, o componente Sociologia do Trabalho encontra-se presente nos cursos técnicos subsequentes em Alimentos (20 horas) e de Informática (40 horas).

A atividade foi realizada em parceria com outros três professores dos seguintes componentes curriculares: Princípios da Tecnologia de Alimentos e Controle de Qualidade na Indústria de Alimentos, Informática Aplicada e Matemática. A idealização e formulação da proposta objetivava, sobretudo, viabilizar o diálogo e a colaboração entre diferentes componentes curriculares, evidenciar a confluência entre teoria e prática, bem como estimular uma postura do estudante enquanto sujeito e colaborador ativo do próprio processo formativo (Demo, 1996) ¹⁵.

Diante disso, foi elaborada a proposta didática “Pesquisa sobre Hábitos Alimentares de estudantes do IF Baiano, campus Senhor do Bonfim”. De caráter empírico e interdisciplinar, a pesquisa teve como objetivo geral compreender os hábitos e escolhas alimentares dos discentes do IF Baiano, campus Senhor do Bonfim. Tratava-se do primeiro semestre do curso. Desse modo, foram realizadas as adaptações didáticas necessárias ao nível e modalidade do curso.

¹⁴ Professora de Sociologia EBTT do Instituto Federal Baiano, campus Itaberaba. Mestra e Doutora em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense – UFF.

¹⁵ Agradeço imensamente aos colegas professores do IF Baiano, campus Senhor do Bonfim: Amanda Valente da Silva, Diêgo Pereira da Conceição e Geraldo Caetano de Souza Filho, pela parceria. A rica experiência demanda ainda reflexões a respeito da docência compartilhada que, infelizmente, não será possível abordar neste momento.

Todo o processo de desenvolvimento da atividade foi desenvolvido tendo em vista a “face educativa da pesquisa” (Demo, 196), ou seja, preocupamo-nos com o caráter formativo de cada etapa do processo e não apenas com o objetivo final de coleta de dados a serem sistematizados e analisados.

Na comunicação oral, será conferida especial atenção às etapas do processo no contexto do componente Sociologia do Trabalho e a como os conteúdos foram direcionados a fim de potencializar a experiência dos estudantes nesse processo formativo e avaliativo. Será destacada, portanto, a relevância das Ciências Sociais ao instigar a reflexividade e o pensamento crítico na compreensão e atuação no mundo do trabalho, atualmente, bem como no exercício da cidadania (Wolfenbüttel, 2019).

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Educar pela pesquisa; Educação Profissional e Técnica; IF Baiano.

Referências

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

WOLFENBÜTTEL, Rodrigo Foresta. O papel das Ciências Sociais na formação profissional, crítica e reflexiva na sociedade do conhecimento. In: NEUHOLD, Roberta dos Reis; POZZER, M. R. O. (Org.). *O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)*. 1. ed. Maceió: Café com Sociologia, 2019. 188p

Desafios de integração curricular da área de sociologia nos PPCs dos Cursos Técnicos do IFMT – Campus Juína*Lucas Tibo Saraiva¹⁶*

A educação profissional no Brasil tem sido historicamente marcada por um enfoque elitista, visando preparar os estudantes das classes subalternas para o mercado de trabalho, desempenhando ofícios considerados mais simples, reproduzindo uma segmentação entre as dimensões técnica e propedêutica da formação escolar (BRASIL, 2010). No entanto, a crescente complexidade das demandas sociais e do mundo do trabalho tem evidenciado a importância de uma formação integral que contemple também as Ciências Humanas na estruturação dos currículos, não só para ampliar o conhecimento dos estudantes, mas para munirlos de ferramentas de compreensão e intervenção em seu meio social, de uma maneira ética e cidadã (GIDDENS, 2012).

Com a inauguração dos Institutos Federais, conforme lei 11.892 de 2008, inicia-se um movimento de elaboração de cursos técnicos que contemplam a formação para o mundo do trabalho a partir de uma perspectiva interdisciplinar, tendo como lastro a formação politécnica e omnilateral, dentre outros princípios (IFMT, 2022). Concomitante a esse processo, o ano de 2008 também marca a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia no ensino médio por meio da lei 11.684, gerando uma maior visibilidade para as mencionadas disciplinas e para a área de ciências humanas como um todo (OLIVEIRA, 2013).

Este resumo expandido trata da discussão sobre os desafios de integração da disciplina de sociologia nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos institutos federais, tomando como referência a análise dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos de Agropecuária, Administração (antigo Comércio) e Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso – IFMT, Campus Juína.

¹⁶ Professor efetivo de sociologia do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT – Campus Juína). Mestre pelo programa de pós-graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS/UNIMONTES).

Para a realização desse estudo, utilizou-se de uma abordagem metodológica ancorada na pesquisa bibliográfica e documental. No caso da primeira, buscou-se artigos científicos acerca do papel da área de ciências humanas, em especial da sociologia, nos cursos técnicos e profissionais no Brasil. No caso da segunda, procedeu-se a uma análise dos projetos políticos dos cursos técnicos do IFMT - Campus Juína, em especial do curso técnico em Comércio que passou por recente atualização (2022), transformando-se em curso técnico em administração. Trata-se de trabalho realizado de forma autônoma pelo autor a partir do seu cotidiano escolar, na atuação tanto em sala de aula como nas reuniões de discussão dos PPCs.

Acreditamos que um dos principais desafios para a integração das ciências humanas nos currículos dos cursos técnicos dos institutos federais se dá por uma questão cultural, em que tanto estudantes quanto docentes, muitas vezes, tendem a valorizar mais as disciplinas técnicas, associadas diretamente ao mercado de trabalho, em detrimento das humanas, que são vistas como “menos práticas”. Essa visão reducionista e dicotômica ignora o fato de que habilidades como pensamento crítico, comunicação e compreensão de contextos sociais são cada vez mais valorizadas em diversas profissões. Nesse sentido, a elaboração de competências de caráter técnico e político são igualmente importantes na formação dos estudantes (DEMO, 1991).

No caso dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFMT – Campus Juína podemos fazer algumas considerações que, apesar de não poderem ser generalizadas, indicam, a nosso ver, certas tendências. Os processos de reformulação de cursos são sempre momentos de tensionamento, em que as diferentes áreas do conhecimento, seja técnico, seja científico, entram em disputa (BOURDIEU, 2004).

No curso técnico em Administração, reformulado no ano de 2022, houve mudanças significativas em todas as disciplinas na área de ciências humanas, com redução de carga horária dos primeiros para os segundos anos. Como estratégia para redução da carga horária, o núcleo das disciplinas de ciências humanas foi amalgamado em um componente curricular de caráter “politécnico”, intitulado “Trabalho e Sociedade” (IFMT, 2022a). A mudança realizada retirou a disciplina de sociologia do segundo ano do ensino médio. Tal modificação aconteceu também com

a área de filosofia. No caso das áreas de história e geografia, houve redução de carga horária de dois tempos para um tempo no segundo ano do ensino médio.

Tais alterações, a nosso ver, produzem efeitos contraditórios. Por um lado, entendemos a preocupação do corpo docente em diminuir a carga horária das disciplinas dentro de sala de aula para oportunizar mais tempo para os estudantes se dedicarem a projetos de ensino, pesquisa e extensão, dentre outras atividades; por outro lado, demonstramos certa preocupação em diminuir a quantidade de aulas de filosofia e sociologia por já serem áreas com carga horária reduzida no ensino médio.

A iniciativa de organizar uma disciplina politécnica contando com a contribuição dos componentes curriculares da área das ciências humanas acena para a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Entretanto, a sociologia, assim como as outras ciências, possui suas especificidades, com objetos e metodologias próprias, de modo que a criação de uma disciplina que reúna as áreas das “humanidades” corre o risco de reproduzir discussões superficiais.

No caso dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Agricultura e Meio Ambiente, a carga horária da disciplina de sociologia se manteve em 34h para cada ano do ensino médio, totalizando 102 horas no final do percurso, o que significa um tempo de cinquenta minutos de aula por semana (IFMT, 2015; 2016). No entanto, vale destacar que os mencionados cursos irão passar por reformulações, tendo como referência o curso de administração que foi modificado recentemente.

Conforme consta na própria fundação dos institutos federais em seus princípios e diretrizes, a valorização de todas as áreas do saber científico, tanto da base comum como da base técnica precisa ser referência para todos os atores envolvidos no processo de criação e reformulação dos PPCs dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Por esse motivo, a simples diminuição das cargas horárias não pode ser lida como solução para se alcançar a interdisciplinaridade, pois cada campo do conhecimento conserva suas particularidades, necessitando de tempo adequado para ser ministrado.

Palavras-chave: (ensino de sociologia, projeto pedagógico, cursos técnicos, institutos federais).

Referências

BOURDIEU, P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. D. B. Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010.

DEMO, P. Pobreza política. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

GIDDENS, A. Sociologia. Trad. R. C. Costa. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Projeto pedagógico do curso técnico em Agropecuária integrado ao nível médio. Juína, 2015.

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Projeto pedagógico do curso técnico em Meio Ambiente integrado ao nível médio. Juína, 2016.

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Resolução CONSEPE nº 58, de 09 de dezembro de 2022. Texto-base indutor das diretrizes da educação profissional técnica integrada de nível médio do IFMT. Cuiabá, 2022.

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Projeto pedagógico do curso técnico em Administração integrado ao nível médio. Juína, 2022a.

OLIVEIRA, A. Em que a sociologia pode contribuir para a educação profissional e tecnológica? Holos, v. 29, n. 5, p. 166–174, 2013.

Desafios e possibilidades no ensino de Sociologia em tempos de pandemia nas escolas técnicas estaduais do sertão do Alto Pajeú*Niedson do Nascimento Amaral¹⁷**Fabiano Custódio de Oliveira¹⁸**Ricardo Ribeiro Rocha Marques¹⁹*

A pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, provocou uma reconfiguração abrupta e global no ensino, especialmente nas instituições de educação profissional e tecnológica, como as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) de Pernambuco.

Essas escolas, vinculadas à Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú (GRESAP), enfrentaram desafios únicos ao buscar garantir a continuidade do ensino de Sociologia em um contexto marcado pela transição emergencial para o Ensino a Distância (EAD) e posterior adaptação ao Ensino Remoto e Híbrido. A crise sanitária evidenciou fragilidades no sistema educacional, mas também revelou potencialidades, sobretudo na incorporação de tecnologias no processo pedagógico.

Este estudo, de natureza qualitativa, foi conduzido com o objetivo de construir um diagnóstico detalhado do ensino de Sociologia durante a pandemia, abrangendo o período de 2020 a 2021. A pesquisa focou nos desafios enfrentados pelos professores das ETEs da GRESAP e nas possibilidades de aprimoramento pedagógico emergentes das práticas adotadas. O ensino remoto emergencial, embora essencial, ressaltou problemas preexistentes, como a carência de infraestrutura tecnológica e a falta de formação específica para o uso de novas ferramentas digitais. Além disso, a adaptação dos conteúdos curriculares tradicionais para os formatos online e híbrido apresentou desafios consideráveis para os docentes.

O estudo utilizou questionários aplicados via *Google Forms* a professores de Sociologia das ETEs, cujas respostas foram analisadas qualitativamente. Os resultados indicaram desafios significativos, como a ausência de suporte técnico

¹⁷ Secretaria de Educação e Esporte do Estado de Pernambuco (SEE/PE). Mestre em Sociologia (PROFSOCIO/CDSA/UFCG).

¹⁸ Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹⁹ Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba (PPGS/UFPB). Doutorando em Sociologia (PPGS/UFPB).

adequado e a dificuldade em adaptar metodologias de ensino ao formato remoto, conforme discutido por Rondin, Pedro e Duarte (2020). No entanto, também foram observados avanços, como o aumento do investimento em recursos tecnológicos e uma maior inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas pedagógicas, o que foi debatido por Silva (2020).

As conclusões do estudo sugerem que, apesar das dificuldades, a pandemia serviu como catalisador para inovações que têm o potencial de transformar permanentemente o ensino de Sociologia nas ETEs. Os docentes demonstraram resiliência e capacidade de reinventar suas práticas pedagógicas, utilizando as tecnologias disponíveis para manter o engajamento dos alunos e minimizar os impactos negativos da crise sanitária. A disposição dos professores em manter o contato contínuo com os estudantes foi fundamental para mitigar os prejuízos educacionais, alinhando-se com as reflexões de Fernandes (2021).

Este estudo contribui para o debate sobre estratégias de ensino em tempos de crise e destaca a necessidade de um planejamento educacional robusto, que assegure a continuidade e a qualidade do ensino, independentemente das circunstâncias. As lições aprendidas durante a pandemia podem fundamentar o desenvolvimento de políticas educacionais que garantam equidade e eficiência no acesso à educação, especialmente em contextos desafiadores como o enfrentado durante a COVID-19.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Pandemia da COVID-19, Educação a Distância, Escolas Técnicas Estaduais, Inovação Pedagógica.

Bibliográficas

FERNANDES, S. A. S. Sociologia e ensino remoto: uma análise de narrativas estudantis sobre o isolamento social em uma escola pública do interior paulista. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA*, 7., 2021, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Editora Realize, 2021. v. 7, p. 01-19.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas – Humanas e Sociais*, v. 10, p. 41-57, 2020.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, p. 262-283, 2020.

Perfil de docentes de Sociologia dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia localizados no Rio Grande do Sul

Roberta dos Reis Neuhold²⁰

Em 2008, a lei nº 11.892 criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, ligados a ela, uma nova institucionalidade: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (FRIGOTTO, 2018; POZZER, NEUHOLD, 2024). Aquele ano também foi emblemático na história da Sociologia enquanto disciplina escolar (MORAES, 2011; NEUHOLD, 2023; SANTOS, 2017), visto que seu ensino se tornou obrigatório em todos os anos do ensino médio brasileiro (BRASIL, 2008a).

Qual foi o impacto dessa coincidência histórica no ensino das Ciências Sociais nos Institutos Federais, a começar pela constituição do seu quadro docente? Qual o perfil das(os) professoras(es) da disciplina naquela nova institucionalidade?

Essas questões nortearam a pesquisa que deu origem a este trabalho que se propôs a investigar o perfil dos professores de Sociologia dos Institutos Federais localizados no Estado do Rio Grande do Sul. Para respondê-las, realizou extensa coleta de dados na página eletrônica dos 42 *campi* dos Institutos Federais Farroupilha (IFFar), Sul-rio-grandense (IFSul) e do Rio Grande do Sul (IFRS), identificando cada docente do componente curricular. Em seguida, o estudo traçou o perfil daquele grupo de professores, a partir de informações extraídas da Plataforma Integra e da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ao final, construiu um banco de dados sobre a trajetória acadêmica de 66 professores de Sociologia, contendo informações sobre a formação inicial, a titulação e as instituições nas quais foram formados na graduação e na pós-graduação.

A hipótese inicial de que os Institutos Federais reuniriam predominantemente professores-pesquisadores graduados em Ciências Sociais foi confirmada, correspondendo a 94% do total. Em contraste, o Censo Escolar (BRASIL, 2024) aponta que a média nacional de adequação da formação docente em Sociologia chegou ao ano de 2023, após mais de uma década de políticas públicas em prol da sedimentação da

²⁰ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Sociologia (USP), bacharela e licenciada em Ciências Sociais (USP) e Pedagogia (Universidade Federal de São Carlos).

disciplina no currículo (NEUHOLD, 2023; OLIVEIRA, 2015), a 36,9%. No Rio Grande do Sul, o percentual cai para apenas 19,5% (BRASIL, 2024), perpetuando dificuldades que marcam a história da disciplina no Estado (PEREIRA, 2011; MOCELIN, RAIZER, 2014). Além do alto índice de adequação da formação docente nos Institutos Federais, a titulação mais alta desses docentes é, em 68,2% dos casos, de doutorado e, em 30,3%, mestrado, ou seja, 98,2% concluiu o mestrado ou o doutorado.

Os resultados sugerem que os Institutos Federais compõem um espaço ímpar tanto para investigar quanto para abrigar experiências inovadoras no ensino das Ciências Sociais na educação básica brasileira e na formação de professores. Isso não se deve apenas à formação inicial em Ciências Sociais e à alta titulação de seu quadro docente, mas também ao fato de os Institutos Federais reunirem um conjunto de professores-pesquisadores, formado em instituições de educação superior predominantemente públicas e, no geral, com sólida tradição em pesquisa. Esses professores possuem remuneração equiparada à dos professores das universidades federais, ministram aulas no ensino médio e na educação superior, além de se dedicarem à pesquisa e à extensão. Cabe sublinhar, ainda, que a arquitetura institucional dos Institutos Federais é permeável à dissolução das fronteiras entre o ambiente acadêmico, o cotidiano escolar e a profissão docente (NEUHOLD, POZZER, 2024), um dos grandes desafios da formação inicial de professores.

Ainda que circunscrito ao Estado do Rio Grande do Sul, este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre o perfil dos professores de quase 600 *campi* dos 38 Institutos Federais distribuídos pelo território brasileiro. Os resultados se repetem nos demais Estados, com professores-pesquisadores de Sociologia, em quase sua totalidade mestres e doutores, formados predominantemente em Ciências Sociais.

Este trabalho contou com o apoio do IFRS e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs).

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Adequação da formação docente; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Escolar*. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008a.

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, 2008b.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Plataforma Lattes. Disponível em: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>.

FRIGOTTO, G. et al. O "estado da arte" das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018. p. 83–112.

IFFAR – Instituto Federal Farroupilha. Integra: Portal da Inovação. Disponível em: <https://integra.iffarroupilha.edu.br/>. Acesso em: [s.d.].

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Integra: Portal da Inovação. Disponível em: <https://integra.ifrs.edu.br/>. Acesso em: [s.d.].

IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense. Integra: Portal da Inovação. Disponível em: <https://integra.ifsul.edu.br/>. Acesso em: [s.d.].

MOCELIN, D.; RAIZER, L. Ensino da Sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 2, n. 3, p. 101–127, 2014.

MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Caderno Cedes*, v. 31, n. 85, p. 359–382, 2011.

NEUHOLD, R. R. A Sociologia como disciplina escolar no Brasil: uma leitura a partir das reformas educacionais. *Pedagogia y Saberes*, Bogotá, n. 59, p. 155–169, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17599>.

NEUHOLD, R. R.; POZZER, M. R. O. A tríade universidade, escola e profissão na formação docente: considerações sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 37, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.28819>.

OLIVEIRA, A. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. *Política & Sociedade*, v. 14, n. 31, 2015.

PEREIRA, L. H. A Sociologia no ensino médio: retratos do cotidiano, a escola, o professor e o aluno. In: *XV Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2011.

SANTOS, M. B. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Ed.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004. p. 131–180.

A Sociologia no currículo de escolas de educação profissional técnica de nível médio na cidade de Criciúma/SC

Rodrigo da Costa Lima²¹

O Novo Ensino Médio (NEM) aprovado em fevereiro de 2017, através da Lei nº 13.415, estabeleceu o aumento da carga horária mínima de 800 para 1000 horas anuais e uma mudança curricular que se expressou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após um período de transição e adaptação as redes públicas e privadas iniciaram a implementação a partir de 2022, com as turmas do 1º ano do ensino médio, ciclo que se completa durante o ano de 2024, com as três séries do ensino médio totalmente inseridas na nova organização curricular.

O NEM enquanto fruto do Golpe de 2016, que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff e levou ao poder Michel Temer, representou os interesses dos setores empresariais na educação. Projeto elaborado de forma autoritária, pois não contou com a participação de entidades representativas dos/as estudantes e dos/as trabalhadores/as em educação. Expressou uma concepção neoliberal de educação, que se refletiu na flexibilização curricular, com base na divisão por itinerários formativos; na negação de uma formação comum, ao reduzir o espaço da formação geral básica definindo apenas Português, Matemática e Inglês como disciplinas obrigatórias em toda a etapa de ensino; e no reforço e atualização da dualidade escolar, que estrutura a educação brasileira (CNTE, 2022). Com a retomada da pedagogia das competências (Ramos; Paranhos, 2022), o NEM sinalizou para o projeto de uma formação subsumida ao mercado, com o objetivo de formar a juventude trabalhadora adaptada as condições de precarização e superexploração do trabalho, presentes no capitalismo dependente brasileiro.

O ensino de Sociologia foi diretamente afetado por tais mudanças. A disciplina que era ofertada de forma obrigatória em todas as séries do ensino médio, desde a promulgação da Lei nº 11.684/08, de 2 de junho de 2008, perdeu a obrigatoriedade após a reforma do ensino médio. O NEM impôs uma descontinuidade no ensino da

²¹ Instituto Federal de Santa Catarina. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Sociologia, que passou a ser considerada enquanto conhecimento transversal inserido no currículo de forma diluída na grande área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, estabelecida pela BNCC.

O Estado de Santa Catarina foi protagonista na implementação do NEM. Em 2017, antes mesmo da finalização da BNCC para o Ensino Médio e da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Secretaria de Estado de Educação (SED/SC) criou a Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, contando com o apoio do Instituto Natura.

Os debates sobre a elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense foram desenvolvidos por um Grupo de Trabalho constituído em 2018 e que, ao longo de 2020, elaborou o Currículo Base, finalizado em 2021, com a publicação dos cinco cadernos que o compõe. Seguindo as orientações da BNCC, o currículo base catarinense incluiu a Sociologia dentro da área de Ciências Humanas, considerando que a mesma “[...] define aprendizagens centradas na análise, reflexão, comparação, interpretação e construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e categorias próprios” (Santa Catarina, 2021, p. 59).

Neste contexto, a presença da Sociologia nos cursos profissionalizantes de nível médio foi afetada por uma concepção de educação tecnicista, no qual a reflexão sobre questões sociais perdeu ainda mais espaço na formação dos/as estudantes. Um retrocesso em relação ao ciclo anterior no qual o conhecimento sociológico ganhou espaço na formação profissional. Segundo Oliveira (2013), a Sociologia tem a capacidade de possibilitar uma contextualização do conhecimento técnico, problematizando as relações de trabalho na sociedade capitalista, no cenário de globalização. Como afirma o autor: “[...] deve-se reconhecer que a Educação Profissional encontra-se ligada diretamente ao processo de desenvolvimento da sociedade industrial, assim como a Sociologia, que pode contribuir para a crítica das formas existentes de sociedade”(Oliveira, 2013, p. 171).

No sentido de analisar as implicações do NEM na oferta da Sociologia nos currículos dos cursos profissionalizantes técnicos de nível médio, tomamos como amostra as principais instituições que ofertam esta modalidade de ensino em Criciúma, localizada no sul de Santa Catarina. A cidade conta com uma população de

214.493 pessoas (IBGE/2022) sendo um polo industrial que abrange setores como o têxtil, químico, metalmecânico, cerâmico; de extração de carvão mineral e construção civil. Como recurso metodológico utilizamos da análise documental, tendo como base as matrizes curriculares dos cursos de ensino médio profissionalizantes ofertados pelas instituições. As unidades de análise são quatro instituições que representam diferentes sistemas de educação profissional, sendo eles as redes federal e estadual, a rede privada e o Sistema S, sediadas na cidade de Criciúma/SC: a) Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), b) Centro de Educação Profissional Abílio Paulo (CEDUP); c) Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão (SATC); e d) o Serviço Social da Indústria (SESI).

No caso da unidade do Sesi, o NEM foi implementado a partir de 2019, sob a modalidade STEAM (sigla em inglês para *Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*). No novo currículo os conhecimentos de sociologia encontram-se diluídos na disciplina de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, que possui uma carga horária de 200 horas no 1º ano, e de 100 horas no 2º e no 3º ano do ensino médio. Totalizando 400h durante todo o curso. Representando cerca de 13% da carga horária do currículo de 3.000 horas. Aos alunos do 1º ano também é ofertada a disciplina de Mundos do trabalho, com carga horária de 200 horas.

Na escola SATC, são ofertados os seguintes cursos profissionalizantes: Informática; Administração; Design Gráfico; Fabricação Mecânica; Multimídia; Química; Eletromecânica; Manutenção Automotiva; Mecânica; Eletrotécnica e Mecatrônica. Que são cursados de forma concomitante ao ensino médio. O NEM passou a ser implementado em 2022, no qual a carga horária da formação geral básica, os conhecimentos de sociologia também se encontram diluídos na disciplina de Ciências Humanas e suas tecnologias, com 128 horas no 1º ano, 64 horas no 2º ano e 96 horas no 3º ano. As ciências humanas representam apenas 7,5% da carga horária do currículo. Considerando que as áreas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia são trabalhados dentro desta única disciplina, podemos identificar o quanto os estudantes foram privados destes conhecimentos. O currículo ainda possibilita que os alunos optem pelas ciências humanas como uma trilha de aprofundamento, no decorrer do ensino médio.

No CEDUP Abílio Paulo, a Sociologia manteve-se como um componente curricular, com carga horária de 64 horas no 1º ano, e 32 horas no 2º e 3º anos, totalizando 128 horas durante todo o ensino médio, que é ofertado de forma integrada na instituição. A carga horária da disciplina corresponde a 4,2% do total do curso de 3 mil horas. A unidade implementou o NEM em 2022, apresentando uma redução na área de ciências humanas na rede estadual de educação profissional. Mesmo diante deste retrocesso a Sociologia conseguiu manter seu espaço como componente curricular, da mesma forma que as outras disciplinas da área de humanidades.

Por fim, o IFSC – Campus Criciúma, a oferta de ensino médio integrado dos cursos de química, mecatrônica e edificações, não foi alterado após a reforma do ensino médio. A instituição teve a última atualização curricular no ano de 2106, e a implementação ocorreu a partir de 2017. A disciplina de Sociologia é ofertada nos três anos do ensino médio, sendo 40 horas em cada um deles, como componente curricular, contabilizando um total de 120 horas durante todo o curso. O que corresponde a 3.5% da carga horária total dos cursos que são de 3.360 horas.

Ao analisarmos o que ficou da Sociologia nos currículos podemos perceber que nas escolas privadas, a disciplina ficou diluída na grande área das Ciências Humanas, perdendo sua presença como componente curricular. Já nas escolas públicas, ela manteve-se como uma disciplina específica, mas contando com uma presença muito reduzida na formação dos estudantes, o que sinaliza para uma hegemonia da concepção tecnicista na formação profissional, ainda que os cursos sejam ofertados de forma integrada.

Palavras-chave: Sociologia; Novo Ensino Médio; Educação profissional e técnica.

Referências

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Autoritária e regressiva reforma: o Novo Ensino Médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 34, p. 7-12, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 25 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

OLIVEIRA, A. Em que a Sociologia pode contribuir para a educação profissional e tecnológica? *Holos*, Natal, v. 5, p. 166–174, 2013. DOI:

<https://doi.org/10.15628/holos.2013.1606>.

Disponível

em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1606>. Acesso em: 28 ago. 2024.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). *Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 2 – formação geral básica*. Florianópolis, 2020.

Educação Antifascista: Práticas de ensino de Sociologia com estudantes dos Cursos Técnicos Integrados do IFSC - Campus Criciúma*Sabrina Rosa Paz²²*

A presente proposta apresenta experiências vivenciadas no âmbito do projeto de ensino “Educação antifascista: refletir para construir relações que excluam a depreciação, a exclusão e o extermínio do outro”, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, Campus Criciúma. O que propomos neste trabalho é uma discussão sobre a importância de uma educação antifascista, pois, apesar dos inúmeros estudos sobre o holocausto, bem como suas consequências e a violência praticada contra diversos grupos sociais, pesquisas apontam que cresce no Brasil e em Santa Catarina o número de células com ideários nazistas (DIAS, 2007), não sendo incomum que estudantes contestem fatos relacionados ao período, como o genocídio. Além disso, um número significativo de jovens apoia propostas autoritárias de políticos e atacam minorias, ou seja, a geração que não vivenciou esse passado e foi pouco tocada por seus efeitos (Schurster; Gherman, 2020).

Também é fato que alguns profissionais da educação sentem-se desconfortáveis em abordar temas sensíveis em sala de aula, adotando uma postura dita de neutralidade diante do contexto histórico-político vivenciado pelos(as) brasileiros(as) nos últimos anos. No contexto em que o projeto foi realizado, o movimento “Escola Sem Partido” ganhou aliados internos e externos à comunidade escolar, impondo uma mordaça aos(as) educadores(as) (Frigotto, 2016).

Na Unidade Curricular de Sociologia, a ascensão dos movimentos fascistas é pouco abordada em sala de aula, assim como as características que envolvem esse movimento. No entanto, é um assunto de extrema importância já que o(a)s jovens, em seus relacionamentos e em suas buscas por formar identidades e grupos podem ter contato com grupos extremistas.

Nesse sentido, o projeto de ensino pretendeu produzir questionamentos contemporâneos, frente ao que o mundo viveu no Período Entreguerras e a ascensão

²² Professora EBTB de Sociologia do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Mestre em Ciências Sociais.

dos regimes fascistas, buscando comparar alguns temas violentos que vivemos na atualidade com os fundamentos desse movimento que abalou a História do mundo.

Desse modo, a ideia foi que os alunos tivessem algum conteúdo histórico para, fundamentalmente, pensar o presente.

Como afirma Schurster e Gherman (2020), é possível inferir que os fascismos como ideia e/ou como visão de mundo não morreram com Mussolini (1922-1944) e Hitler (1933-1945). A ideologia fascista continua ativa e, por meio da violência atuam na sociedade, embora seus seguidores possam evitar ser denominados fascistas.

Atentando para as contribuições de Sandra Costa e colaboradores (2017), não foi preocupação do projeto a quantidade ou as lacunas dos conteúdos apresentados, mas o modo como foi trabalhado o tema, na busca por mudar a mentalidade para não se reproduzir a violência. Assim, buscaram-se estratégias metodológicas coerentes com a concepção de Direitos Humanos apresentada, em oposição à suposição de que basta a transmissão de conhecimentos sobre Direitos Humanos que necessariamente a educação em Direitos Humanos está presente, como preconiza Candau e Sacavino (2022).

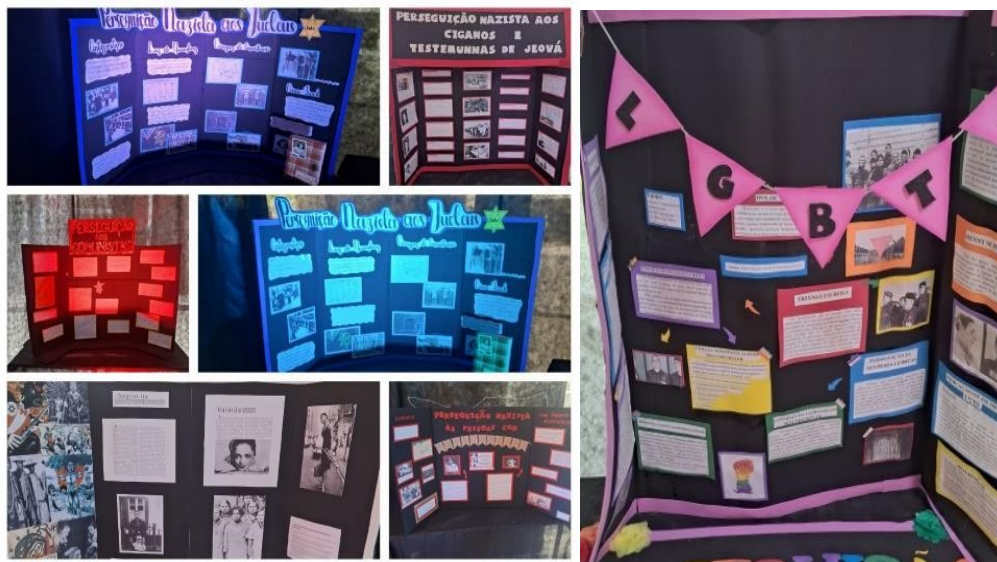
Tomando a pesquisa como princípio educativo (Demo, 2006), articulou-se o desenvolvimento do projeto com a unidade curricular de Sociologia ministrada nos cursos/turmas dos estudantes dos segundos anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC, Câmpus Criciúma. Para trabalhar conceitos, tais como: desigualdades, diversidade social e Direitos Humanos, foi proposto a realização de uma instalação sobre o nazismo e o neonazismo como recurso didático do ensino de Sociologia. O intuito foi contribuir para o desenvolvimento de uma empatia histórica.

O objetivo geral do projeto foi atender a demanda de ações voltadas a discutir processos históricos para compreender um fenômeno que precisa ser combatido, por meio da realização de: i) discussão de textos que oportunizassem reflexões para o desenvolvimento de uma visão crítica e humanizada sobre a emergência dos movimentos fascistas pós-primeira guerra mundial e o desrespeito aos direitos humanos, ii) visitas virtuais a Museus do Holocausto, iii) investigação das histórias das vítimas de diferentes grupos sociais que sofreram/sofrem perseguição nazista/neonazista iv) bem como a prática de uma instalação na qual foi valorizado o

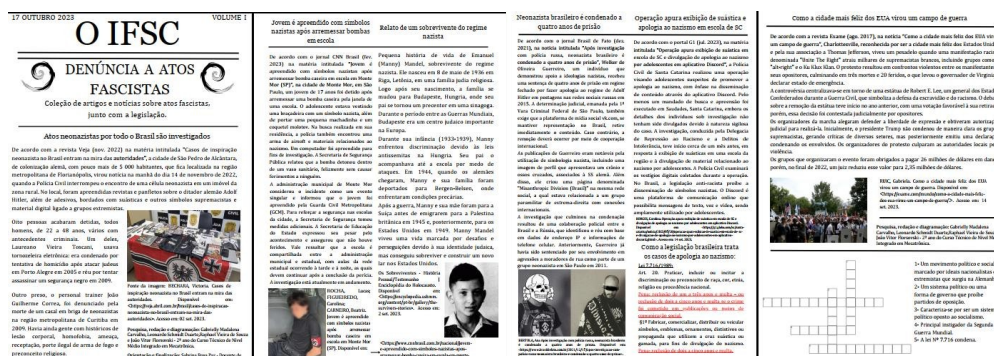
protagonismo discente e onde foram expostos os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto na I Semana para a Diversidade Social e Direitos Humanos do IFSC, Câmpus Criciúma, realizado no mês de setembro de 2028.

Para além das discussões de cunho teórico e pragmático, a realização de atividades práticas constituiu como uma importante ferramenta na valorização de outras formas de comunicar o conhecimento aprendido, diversificando as formas de registro e comunicação no ambiente escolar, o que vai ao encontro de uma visão crítica e emancipatória.

Segue imagens de alguns trabalhos expostos pelo(a)s estudantes:



Fonte: acervo do projeto (2023)



Fonte: acervo do projeto (2023)

A avaliação das atividades aconteceu de forma processual, de maneira a identificar em que medida os objetivos foram sendo alcançados, com o intuito de, caso necessário, fosse realizado intervenções no processo de execução do projeto visando

alcançar o objetivo principal. Para isso, foi proposto formulário de avaliação das atividades realizadas para que os/as estudantes apontassem aspectos positivos e de investimento sobre as diferentes vivências oportunizadas pelas atividades do projeto.

O(a)s estudantes reconheceram a importância da realização do projeto para uma educação antifascista, bem como que construíram aprendizagens significativas, como também identificaram que enfrentaram desafios/dificuldades ao longo do processo (o que também foi observado pela professora). Tais situações apontam para a necessidade de continuidade (e, sobretudo, com mais engajamento) de ações voltadas à Educação com essa temática de modo que as relações possam ser mais colaborativas, mais tolerantes e de respeito às diferenças, ajudando a dirimir os conflitos, no intuito de garantir, também, a permanência e êxito do(a)s estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Educação Antifascista; Educação para os Direitos Humanos; Pesquisa como Princípio Educativo.

Referências

ANDAU, V. M. F.; SCAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação*, v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12319/8741>. Acesso em: 13 set. 2024.

COSTA, C. O.; GOMES, V. R.; COSTA, S. R. R. Teorias fascistas: discutindo o fascismo em sala de aula. *Maiêutica – Curso de História*, v. 5, p. 79-88, 2017.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, A. A. M. *Os anacronautas do teutonismo virtual: uma etnografia do neonazismo na internet*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MUSEU ESTADUNIDENSE MEMORIAL DO HOLOCAUSTO. Disponível em: <http://www.ushmm.org/information/exhibitions>. Acesso em: 31 jul. 2028.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA. Disponível em: <https://www.museudoholocausto.org.br/>. Acesso em: 31 jul. 2028.

FRIGOTTO, G. “Escola sem Partido”: imposição da mordaza aos educadores. *e-Mosaicos*, v. 5, n. 9, p. 11-13, 2016.

SCHURSTER, K.; GHERMAN, M. Como lidar com os fascismos hoje? *Cadernos do Tempo Presente – UFS*, v. 11, p. 3, 2020.

Sociologia no IFMG: perfil dos professores e reflexões sobre o ensino de sociologia nesta instituição*Sintia Soares Helpes²³*

Ao iniciar minha jornada docente no Instituto Federal de Minas Gerais, IFMG, há aproximadamente 5 anos atrás, um fato chamou minha atenção: embora minha formação e o concurso no qual fui aprovada fosse em ciências sociais, as disciplinas de filosofia, além das de sociologia, ficariam sob minha responsabilidade. Percebi, posteriormente, que isso acontecia em diversos campi do instituto, sendo, portanto, algo naturalizado pelo corpo docente e pelos gestores. O cenário era, e ainda é, o seguinte: muitos professores com formação em ciências sociais lecionando as disciplinas de filosofia e, da mesma forma, muitos professores com formação em filosofia lecionando sociologia. Isso não acontece por acaso.

Defendemos, neste trabalho, que existe um consenso no imaginário social escolar de que a sociologia e a filosofia são vistas enquanto disciplinas menos importantes para o aluno, não importando, dessa forma, se o profissional que leciona estas disciplinas está, de fato, apto ou não para isso. E tal pensamento possui uma base material bastante sólida para existir: as disciplinas de sociologia e filosofia foram retiradas e incorporadas no currículo escolar do ensino médio diversas vezes ao longo da história. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 chama atenção para a necessidade de que o aluno de Ensino Médio apresente "domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (BRASIL, 1996), porém a inclusão destas disciplinas na grade curricular permaneceu como opcional até a aprovação da Lei 11.648/2008, que determina: "serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio" (BRASIL, 2008). Desde então, diversas questões relacionadas ao conteúdo a ser lecionado, metodologia e formação de professores são levantadas e parcialmente respondidas. Dessa forma, nos últimos anos professores e pesquisadores vêm se empenhando em ajustar a disciplina ao Ensino Médio.

²³ Doutora em Ciências Sociais -UFJF. Docente em sociologia e filosofia – IFMG.

No momento em que a disciplina ainda estava passando pelo processo de consolidação no Ensino Básico, é votada a Lei 13.415/2017, conhecida como "Reforma do Ensino Médio", ainda durante o governo Michel Temer. Tal Lei prevê alterações substanciais no currículo, sem que, para isso, tenha sido realizado um amplo debate entre estudiosos do tema e trabalhadores da educação, deixando os professores inseguros quanto ao futuro do Ensino Médio e do espaço destinado à Sociologia neste novo modelo (FRAGA; HELPES, 2017). Em 2024 é votado a Lei 14.945/2004 (Lei atual do Novo Ensino Médio) que revoga parcialmente a lei anterior, mas mantém seus principais pontos, inclusive mantendo a flexibilidade da oferta das aulas de filosofia e sociologia. Embora os Institutos Federais não tenham aderido à Reforma do Ensino Médio, percebemos efeitos práticos dessa mudança também nas nossas escolas, inclusive através do material didático fornecido, que passa a ser por área do conhecimento e não mais por disciplina.

Dessa forma, considerando o descaso histórico da educação brasileira com o ensino de sociologia e movida pela forma com que o instituto tratava a questão, interessei-me por escutar os professores de sociologia do IFMG, saber quais suas demandas e seu perfil acadêmico. Assim, foi enviado um questionário para cada um dos 18 campi do instituto, a fim de fazermos um levantamento sobre o perfil profissional e acadêmico dos nossos docentes de sociologia, bem como escutar suas demandas e reflexões. Alguns docentes já enviaram suas respostas e outros ainda não. Quando um número significativo de docentes responderem ao questionário, faremos um levantamento do perfil destes professores e de suas demandas que, espero, terá como consequência prática a apresentação dos resultados neste congresso e também um relatório enviado para a reitoria do IFMG, a fim de que a voz dos professores possa ser ouvida pelos gestores da instituição.

Palavras-Chave: Ensino de Sociologia; Instituto Federal; Formação de Professores

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394/1996 para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nº 9.394/1996 e estabelece a reforma do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

FRAGA, P.; HELPES, S. S. A dor e a delícia de lecionar Sociologia no Ensino Médio: a experiência de professoras e de professores da rede pública de Juiz de Fora. *Teoria & Sociedade*, [s. l.], [s. n.], [s. d.]. Disponível em: <[link ausente no original]>. Acesso em: 5 jan. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIEDRICH, M. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. [intervalo não indicado], abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a1>. Acesso em: 6 jan. 2017.

OLIVEIRA, A. Ensino de Sociologia, Estado Nacional e Reflexividade: dilemas da modernidade. In: OLIVEIRA, L. F. (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos às ciências sociais*. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2012.

OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. R. Didática e ensino de Sociologia: questões didático-metodológicas contemporâneas. In: OLIVEIRA, L. F. (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos às ciências sociais*. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2012.

PEREIRA, L. H. Mudando o rumo dos ventos: a Sociologia no Ensino Médio. In: OLIVEIRA, L. F. (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos às ciências sociais*. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2012.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.



GD 04

Formação docente e ensino de ciências sociais

Coordenadores(as):

Gustavo Cravo e Josefa Alexandrino

A Importância do PIBID na Formação Docente: Afetos no Ato de Educar*Ana Júlia Fonseca de Oliveira¹**Maria Isabel Silveira de Sá Alves²*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴ No prelo.

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metodologia

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

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

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

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

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

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

Conclusão

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

*Gleyton Trindade⁸
Leonardo Turchi Pacheco⁹
Thiago Silame¹⁰*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Reflexões e Aprendizados no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma Escola Pública do Sul de Minas Gerais*Graziella Herman¹¹**Thaíssa Alcântara Mancini¹²*

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

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

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

¹¹ Universidade Federal de Alfenas, graduanda de licenciatura.

¹² Universidade Federal de Alfenas, graduanda de licenciatura.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Palavras-chave: PIBID, Metodologias, Estratégias Pedagógicas.

Referências

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

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

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

Jacqueline Dias da Silva dos Santos¹³

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

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

Introdução

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

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

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

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

Escola, cultura (s) e reflexões pedagógicas

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

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

Ensino de Sociologia, formação docente e currículo

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

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

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

Conclusão

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

Referências

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

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

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

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

Juan Lucas de Santana Costa¹⁴

Marcelo Cigales¹⁵

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

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

¹⁴ Licenciando de Sociologia, Universidade de Brasília.

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

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

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

Tabela 01: Perfil dos professores analisados

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

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

A importância do ensino de Sociologia no ensino fundamental

Lara de Matos Medeiros

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

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

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

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

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

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

Newton Malveira Freire¹⁶

Apresentação

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

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

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

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

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

Procedimentos Metodológicos

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

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

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

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

Resultados Alcançados

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

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

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

Considerações

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

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

Referências

- BODART, C.; SILVA, R. S. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro? In: BODART, C. N.; LIMA, W. L. S. (Org.). *O ensino de Sociologia no Brasil*. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. v. 1, p. 35–62.
- BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, v. 10, n. spe, p. 37–45, 2007.
- RAIZER, L. Perfil do(a) professor(a). In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Org.). *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 282–285. (Série Ensino de Sociologia).
- RAIZER, L.; CAREGNATO, C. E.; PEREIRA, T. I. A. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios. *Em Aberto*, v. 34, n. 111, p. 55–71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.34i111.4837>.
- SANTOS, A. dos; LACERDA, M. O uso das metodologias ativas em sala de aula de Sociologia e as percepções dos alunos a respeito do espaço escolar. In: OLIVEIRA, R. R. A.; ESTEVES, T. J. (Org.). *Metodologias ativas de aprendizagem no Ensino de Sociologia*. Londrina: Engenho das Letras, 2021.
- SILVA, E. M. *Base Nacional Comum Curricular e neotecnicismo pedagógico*. VII CONEDU – Conedu em Casa..., Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79597>. Acesso em: 1 set. 2024.
- SOUZA, J. A.; GAUDENCIO, J. C.; MORAIS, L. S. P.; SANTOS, L. F. Formação docente e ensino remoto emergencial: experiências didáticas no Pibid/Sociologia. *Diversitas Journal*, v. 7, n. 3, 2022. DOI: 10.48017/dj.v7i3.2216. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2216. Acesso em: 1 set. 2024.

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

Patrícia Verônica de Azevedo Brayner¹⁷

Jaqueline Dantas Sabino¹⁸

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 1: Revistas com títulos referentes a Sociologia

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

Fonte: Própria autora.

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

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

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

Fonte: Própria autora.

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

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

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

Fonte: Própria autora.

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

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

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

Fonte: Própria autora.

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

Tauan Aguiar Soares¹⁹

A Formação Docente

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

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

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

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

¹⁹ Professor de Sociologia atuando na Rede Estadual de Minas Gerais

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

O PIBID

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

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

Uma Trajetória Percorrida

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁰ Universidade Estadual Vale do Acaraú e Doutor em Sociologia.

²¹ Universidade Estadual Vale do Acaraú e Doutora em Sociologia.

²² Universidade Estadual Vale do Acaraú e Doutora em Sociologia.

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

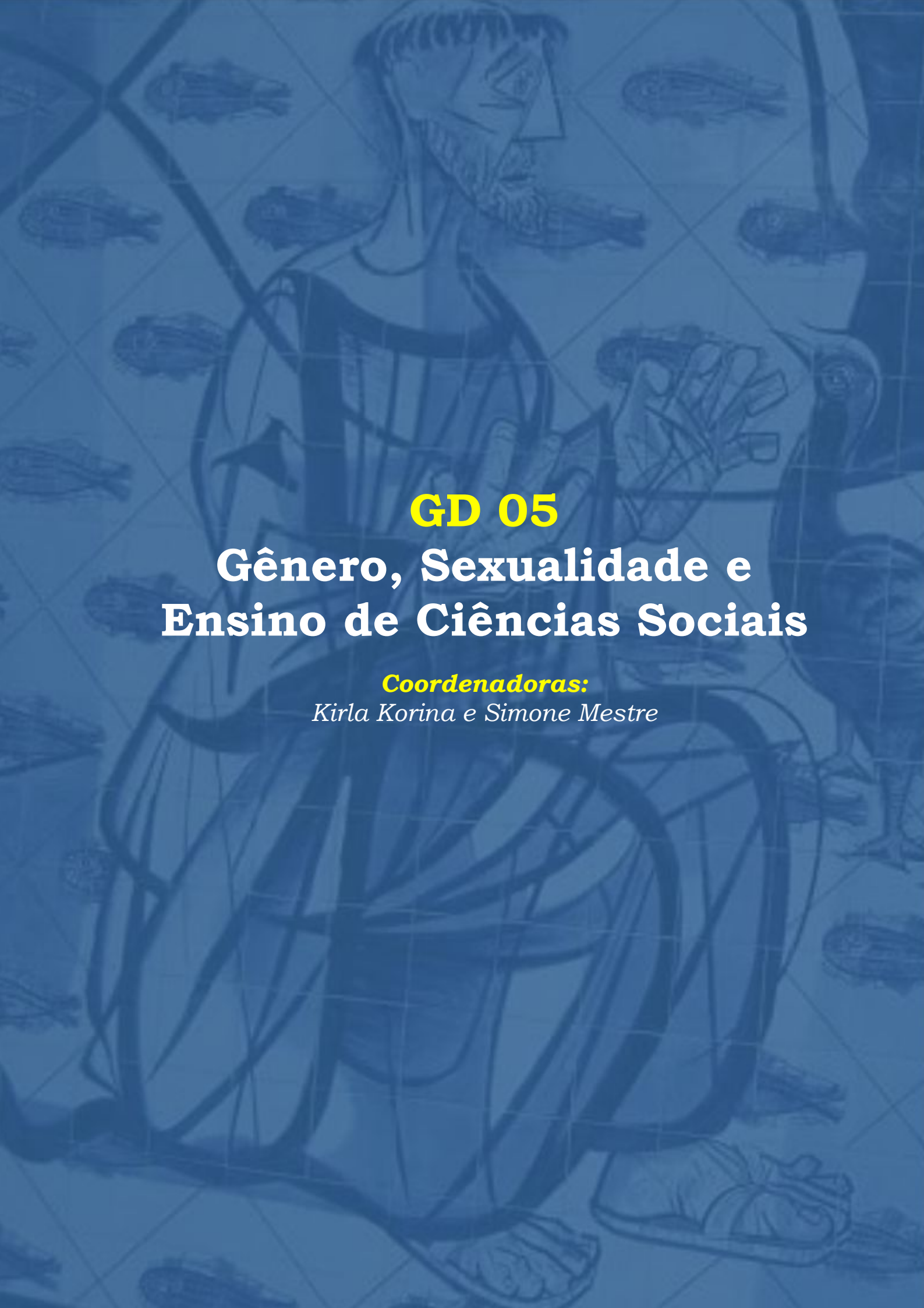
PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2017.

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

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

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

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



GD 05

Gênero, Sexualidade e Ensino de Ciências Sociais

Coordenadoras:

Kirla Korina e Simone Mestre

Gênero e Sexualidade: uma análise dos desafios e práticas docentes no ensino de gênero e sexualidade no atual contexto educacional*Fabricio Pupo Antunes¹**Sara Coelho de Farias/Nome social: Saa²*

É cada vez mais notório a potencialização do discurso de que escola, gênero e sexualidade devem constituir instâncias separadas. A crescente onda de movimentos de extrema-direita vivenciada no país têm muitas vezes motivado a perseguição às/aos professoras/es sob acusação de doutrinação política, além de reforçar a pauta de que na escola não se deve discutir gênero e sexualidade, promovendo também um silenciamento e uma aversão diante das diferenças. A perseguição a esses temas, como também às questões étnico-raciais, às temáticas de crise climática, religiosidade parece constituir o atendimento às pautas da bancada religiosa cristã representante de uma parte da população apoiadora de preceitos morais ligados à extrema direita. Nesse sentido, esses não seriam temas passíveis de discussão no ambiente escolar.

Essa visão reforça a concepção de que a sexualidade é tratada como uma questão íntima e pessoal, e que a escola, enquanto um ambiente social voltado para a formação da vida em sociedade, deveria se manter distante de temas considerados controversos. Dessa forma, ao delegar à família a responsabilidade de educar sobre gênero e sexualidade, retira-se da escola e da atuação da/o professora/or a chance de promover reflexões sobre as diferenças, justamente em um espaço que, por sua natureza, é produtor dessas diferenças.

A tensão criada pelos grupos conservadores afeta diretamente a abordagem da escola e das/os docentes, sobretudo àquelas/es ligadas/os às áreas de humanidades. A formação de pensamento crítico e a desconstrução acerca do tema se torna mais difícil à medida em que os professores se veem privados de debater, discutir casos e introduzir dinâmicas sobre diversidade de gênero e sexualidade com

¹ Graduando do bacharelado em Sociologia na Universidade de Brasília e bolsista do projeto “A construção da identidade profissional docente em Sociologia frente aos desafios curriculares e pandêmicos no Brasil”.

² Graduando da licenciatura em Sociologia na Universidade de Brasília, bolsista do projeto “A construção da identidade profissional docente em Sociologia frente aos desafios curriculares e pandêmicos no Brasil” e extensionista do CiSo.

seus alunos. A constante repressão e acusações de “doutrinação” acabam prejudicando a liberdade profissional do professor que busca o desenvolvimento de pensamento crítico dos alunos, esses docentes acabam se direcionando a uma espécie de autocensura, evitando completamente o tema por incerteza das repercussões e conflitos negativos que poderiam vir a ocorrer.

Isso sugere uma grande preocupação e ameaça ao trabalho docente fomentando medos e temores em relação às mudanças nos padrões morais da sociedade. A censura citada também prejudica alunos que se encontram com questionamentos sobre a naturalização hegemônica de gênero e sexualidade, eles perdem totalmente o acesso a introdução e mediação em relação ao tema. Com a exclusão da possibilidade do debate, alunos LGBTQIAP+ não serão capazes de encontrar um espaço livre para compartilhar e discutir identidades e experiências, além disso, a falta de inclusividade acaba retornando como um problema enfrentado pelas escolas, indubitavelmente pela fuga de discussões de temas que dizem respeito às diferenças, acarretando a perpetuação do bullying e promovendo um crescimento da evasão escolar.

Nesse sentido, torna-se fundamental entender como essas experiências se dão no ambiente escolar na perspectiva da/o docente em Sociologia. Por isso, o objetivo deste trabalho é analisar os desafios e práticas das/os professoras/es diante da abordagem de gênero e sexualidade, das/os jovens nas escolas do Brasil. Entende-se que esse é um importante ponto de partida para a reflexão sobre como o corpo docente da escola reage diante das diferenças e o quanto se sente ou não preparado ou seguro para a garantia e acolhimento das experiências que desafiam as normas culturalmente instituídas na sociedade.

Cabe citar que este trabalho é resultado da pesquisa de extensão “A construção da identidade profissional docente em Sociologia frente aos desafios curriculares e pandêmicos no Brasil”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília, submetida a Plataforma Brasil sob o parecer número 5567661 e de responsabilidade de Marcelo Pinheiro Cigales, professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

Para a realização deste trabalho foram selecionadas oito entrevistas buscando abranger os diferentes marcadores sociais diferença entre as/os docentes. A partir

disso, a análise das práticas e desafios dessas/es professoras/es se deu por meio do diálogo com autoras/es contemporâneas/os que trabalham com as temáticas de juventude, sexualidade e escola (Richard Miskolci e Jorge Leite Júnior, 2014; Guacira Lopes Louro, 2017; Larissa Pelúcio, 2014; Alice Casimiro Lopes, Anna Luiza Martins de Oliveira e Gustavo Gilson Sousa de Oliveira, 2018; Marlucy Alves Paraíso, 2018), além de artigos presentes em bases de dados como Scielo, Grupos de Trabalhos das Reuniões Nacionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação) e Catálogos de Teses e Dissertações da Capes.

As pesquisas e produções sobre gênero e sexualidade são essenciais e amplamente discutidas no atual contexto brasileiro, atores influentes no assunto são usados como base para diversas perspectivas e aprofundamentos. Um deles, Jacques Derrida (1930-2004), era um filósofo francês que abordava principalmente conceitos acerca da desconstrução da linguagem e seus sistemas. O método em destaque é sua perspectiva sobre a linguagem e como se aprofunda em sua desconstrução, buscando destrinchar significados disfarçados e a subjetividade ramificada presentes nela, evidenciando a forma como são construções intangíveis e oscilantes. De forma similar, a filósofa estadunidense Judith Butler, intersecciona os conceitos de gênero como performance aos trabalhos de Derrida e Foucault. Ela destrincha sua teoria de como o gênero não é imutável ou apenas biológico, ele é constante construído de forma repetitiva através de comportamentos, assim, comparando a uma performance - construções físicas e mentais realizadas na frente de uma audiência - que possui como fator norteador as normas culturais e sociais. Ademais, também aborda como a heteronormatividade e o binarismo de gênero limitam as identidades de sexualidade e gênero, alegando que as identidades são fluidas, ao contrário do excludente pensamento tradicional. Analogamente, a confluência em ambos os conceitos trabalhados por Derrida e Butler demonstram uma crítica a relação de poder -levando a marginalização- estabelecida pela crença de imutabilidade das identidades, os dois demonstram interesse em como as identidades podem ser subvertidas em divergência as normas sociais. Assim, as identidades apresentam a possibilidade de desnaturalizar a docilidade em relação às ordens de poder social regentes, promovendo resistência e visibilidade de inúmeras existências plurais.

Diante do exposto, é papel fundamental das Ciências Sociais proporcionarem possíveis caminhos que promovam a liberdade e autonomia dos indivíduos, favorecendo uma emancipação social frente a acentuação e reprodução das desigualdades. Esse papel questionador intrínseco a educação e sua função transformadora é essencial para a formação de agentes sociais críticos que consigam analisar a sociedade em que estão inseridos, papel que é ameaçado frente às políticas aplicadas atualmente, então compreender as condições enfrentadas pelos docentes e como elas refletem tanto nas suas práticas docentes quanto em suas conjunturas psicológicas atuam como um norteador para análise e desenvolvimento de pesquisas acerca do tema discutido.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Educação, Docência

Referências

- BUTLER, J. *Problemas de gênero: a subversão da identidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade. v. 1: A vontade de saber*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- LOURO, G. L. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MISKOLCI, R. *Marcas da diferença no ensino escolar*. 1. reimp. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.
- MISKOLCI, R.; LEITE JÚNIOR, J. *Diferenças na educação: outros aprendizados*. 20. ed. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.
- PARAÍSO, M. A. Currículo, gênero e heterotopias em tempo do slogan “ideologia de gênero”. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (Org.). *Os gêneros da escola*. 1. ed. Recife: UFPE, 2018.
- PELÚCIO, L. Gênero na escola. In: MISKOLCI, R.; LEITE JÚNIOR, J. (Org.). *Diferenças na educação: outros aprendizados*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 106–119.

Relato de uma não-experiência: como o ensino de gênero e sexualidades não ocorre em uma escola de Florianópolis/SC*Frederico Romanoff do Vale*

Desde o começo do ano passado eu leciono aulas de Filosofia e Sociologia para estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de uma escola privada em Florianópolis. Como sabemos, o ensino sobre as diversidades é tema constante no currículo das Ciências Sociais e Humanas. Durante o ano passado, aconteceu-me de tentar abordar esses temas diretamente em sala de aula, atitude que resultou em duas chamadas à diretoria da escola para "explicações".

Eu relato esta experiência em artigo publicado na Revista Café com Sociologia (ROMANOFF, 2024). No meu artigo, eu realizei uma livre reflexão sobre minha atuação em sala de aula que teve como base algumas posturas e teorias antropológicas aprendidas durante a minha formação universitária. Em linhas gerais, argumentei que existem diferentes tipo de ontologias no mundo (INGOLD, 2015) ou modos de existência (LATOUR, 2019) que tem como valores e referenciais de vida distintas perspectivas. Diante na negativa tácita do ensino da temática de gênero em sala da aula, procurei entender o porquê disso. Antes de procurar uma justificção para a intolerância, procurei compreender a manifestada preocupação da gestão da escola e de algumas famílias sobre o ensino deste tema.

Gostaria então de propor uma continuidade dessa conversa, ouvindo os demais presentes no Grupo de Trabalho da ABECS e assim buscar aprimorar o meu entendimento e a minha postura em sala de aula. Algumas perguntas que podem nortear a discussão seriam: como ensinar temas tão sensíveis diante de uma realidade conservadora? Existe uma idade "adequada" para o início dessa discussão? A abordagem se diferencia quando falamos para crianças ou adolescentes?

Acredito que essas questões podem ajudar na reflexão sobre a melhor forma de abordar um assunto tão imprescindível para a vida em sociedade e, infelizmente, tão envolvido em polêmicas.

Palavras-chave: ensino, gênero, ontologia.

Referências

ALMEIDA, M. W. Caipora e outros conflitos ontológicos. *Revista de Antropologia da UFSCar*, v. 5, n. 1, p. 7–28, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/05/vol5no1_01.MauroAlmeida.pdf. Acesso em: [inserir data de acesso].

INGOLD, T. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LATOUR, B. *Investigação sobre os modos de existência: uma antropologia dos modernos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ROMANOFF, F. O relatado de uma não-experiência: como o debate sobre gênero não ocorre em uma escola de Florianópolis/SC. *Revista Café com Sociologia*, v. 13, n. 1, p. 1–8, 2024.

Reprodução Social e Trabalho Não-Remunerado: Uma análise crítica do papel designado às mulheres e suas implicações na educação*Gabriele Fernandes Soares³*

O presente trabalho visa trazer as principais perspectivas acerca da reprodução social e do trabalho não remunerado, esse que é realizado majoritariamente por mulheres. Esta apresentação estabelece uma comunicação com meu projeto de pesquisa. Que articula-se diretamente com a temática e busca analisar as realidades vivenciadas pelas mulheres do Sudoeste baiano, especificamente em Vitória da Conquista-Bahia. Entretanto, neste momento busca enfatizar como esse processo distancia e prejudica as mulheres nos espaços domiciliares e para além deles, nos espaços escolares.

Com isso, os objetivos são: analisar a reprodução social e seus impactos na vida das mulheres. Compreender como essa estrutura reforça opressões sobre as mesmas e discutir os impactos que essa delimitação de papel relacionado ao gênero, traz e reverbera no âmbito do ensino.

A metodologia utilizada para essa exposição se constitui através da pesquisa bibliográfica de autoras que trabalham com a temática, entendendo que a pesquisa bibliográfica, realiza o levantamento de informações pertinentes a serem destrinchadas no trabalho, agregando ao conhecimento crítico e a construção de novos saberes.

A reprodução social se caracteriza como um mecanismo gerido por comportamentos e ações que gestam uma ordem na sociedade em que vivemos. Com isso, essa reprodução se estabelece sobre a perpetuação de moldes determinados que devem ser seguidos socialmente. Quando se fala em Teoria da Reprodução Social essa perspectiva volta-se a explicar acerca do papel e das incumbências executadas pelas mulheres, bem como, o trabalho doméstico realizado no âmbito privado pelas mesmas, traçando conjuntamente uma relação com o sistema econômico capitalista.

³Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Todas essas atribuições domésticas, estão relacionadas à manutenção da vida cotidiana, ou seja, elas comportam todas as necessidades diárias para a sobrevivência da classe trabalhadora, que vão desde os fatores básicos, até aqueles mais complexos. Visivelmente essa carga de responsabilidade e cuidado é atribuída às mulheres, que dessa forma, realizam um trabalho de reprodução da vida. Vale salientar que essas mulheres em sua grande maioria trabalham fora e dentro do ambiente doméstico.

Os papéis delimitados ao gênero foram sendo constituídos desde os primórdios, visto que as sociedades mais antigas utilizavam as mulheres como troca entre os povos, a fim de evitar conflitos, além do que as mesmas eram utilizadas como mecanismo de reprodução. Gerda Lerner (2019) no livro, “A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens” descreve que:

“Homens como grupo” tinham direitos sobre as mulheres que as “mulheres como grupo” não tinham sobre os homens. As próprias mulheres tornaram-se um recurso adquirido por homens tanto quanto as terras adquiridas por eles. Mulheres eram trocadas ou compradas em casamentos para benefício de suas famílias. Depois, elas foram dominadas ou compradas para a escravidão, quando seus serviços sexuais eram parte de sua mão de obra e seus filhos eram propriedade de seus senhores. Em toda sociedade conhecida, as mulheres das tribos conquistadas eram escravizadas primeiro, enquanto os homens eram mortos. Somente depois que os homens aprenderam como escravizar as mulheres dos grupos que podiam ser definidos como estranhos é que eles aprenderam a escravizar os homens desses grupos e, em seguida, grupos subordinados de suas próprias sociedades. (Lerner, 2019, p. 290)

Dessa forma é possível identificar que ao longo dos séculos a mulher foi sendo postulada a um papel específico nas sociedades. Papel esse, que foi voltado a reprodução da vida, cuidar e servir alguém. Gerando assim uma série de opressões sobre as mesmas que se reproduzem atualmente.

Surge então uma problemática, como esses aspectos reverberam negativamente na educação?

Por terem que realizar a manutenção do lar, meninas e mulheres evadem do ambiente escolar massivamente. De acordo com o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará que teve como base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2018, cerca de 23,3% de mulheres entre a faixa etária de 15 a 29 anos evadiram das instituições escolares para cuidar do lar. Pode-se perceber que há um condicionamento do “lugar de mulher” que as afasta desses espaços.

Este afastamento deve-se a fatores socioeconômicos, mas não se pode esquecer que também há nessa estrutura fatores não perceptíveis e que estão intrínsecos no seio social, como os históricos e culturais, ou seja, as sociedades se sistematizaram culturalmente durante a história de modo que configurou-se o espaço doméstico as mulheres como algo naturalizado e vocalizado as mesmas.

Conclui-se então que o trabalho de manutenção da vida foi incubido aos corpos femininos de uma forma opressiva, visto que as mulheres se veem presas ao âmbito familiar. Entendendo que a reprodução social atua como ferramenta para mantê-las associadas às atividades domiciliares, estas que por sua vez distanciam meninas e mulheres dos espaços acadêmicos e dos espaços de poder na sociedade. Fomentando consequentemente as desigualdades de gênero.

Palavras-chave: reprodução social, mulheres, sociedade.

Referências

LERNER, G. A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução: L. Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

MADEIRO, C. 23% das mulheres que abandonam a escola precisam cuidar da casa, diz estudo. UOL Universa, 13 dez. 2019. Disponível em:

<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/12/13/23-das-mulheres-que-abandonam-escola-precisam-cuidar-da-casa-ou-de-alguem.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 28 ago. 2024.

Diálogos docentes: gênero, sociabilidades e experiências no Profsocio/UVA

Ivaldinete de Araújo Delmiro Gêmes⁴

Este trabalho de cunho sociológico, é fruto de minhas experiências de mulher negra, professora do curso de ciências sociais e Mestrado em Sociologia em Rede, cientista social, ambientalista e ativista social em permanente luta pelos direitos humanos. O acesso à formação e aos saberes acadêmicos são direitos constitucionais com base nos princípios de justiça, cidadania e equidade. Neste sentido, é importante trazer para o debate neste VI Congresso Nacional da Abecs, temáticas relevantes no processo de formação dos estudantes das ciências sociais. As formações sociológicas são compreendidas e tecidas, nas encostas de produções de conhecimentos, que engendram saberes, práticas laborais, performances de gêneros, corporais, raciais, afetivas dentro do contexto de incertezas, exclusão, pobreza, invisibilidade e sofrimento na Região Nordeste do Brasil. Nesse cotidiano de longas jornadas de trabalho e de muitas cobranças, de dor e medo, desafios e possibilidades, as estudantes mestrandas/ professoras: labutam, elaboram arranjos temporais, econômicos, afetivos, constroem modos de viver, lutar, sonhar e de resistir.

O trabalho visa analisar e compreender quais são as dilemas e dificuldades encontradas na trajetória de vida de mulheres estudantes/ professoras do PROFSOCIO da Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA da cidade de Sobral-CE. Para tanto, realizou-se uma abordagem sociológica das dimensões sociais, afetivas, culturais, educativas, laborais e de saúde dessas agentes. Pretende-se dialogar com os dispositivos da Teoria da complexidade e das Teorias Feministas. Além da utilização metodológica de elementos necessários para se pensar as relações entre classe, gênero, corpo e classe a partir de saberes complexos e das epistemologias decoloniais. O exercício do saber acadêmico se configura através de experiências espontâneas, geradas pelas condições rizomáticas das produções do sujeito complexo, sociológico, ético e ecológico.

⁴ Professora Adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Rede Nacional PROFSOCIO. Pós-doutorado.

O foco da pesquisa é analisar como a mulher nordestina, que é professora do ensino médio e mestranda em sociologia (Profsocio), lida com situações de conflito ou de construção nos processos da existência, enquanto sujeito profundo, no cotidiana de tripla jornada de trabalho. Ou seja, como ela transforma os espaços abissais de exclusão e miséria, em ambientes habitáveis. Como elabora estratégias e alternativas para os problemas educacionais, temporais, sociais que lhe afeta no cotidiano de trabalho e das experiências em sala de aula, no setor da educação formal, nas escolas públicas, da Região Norte do estado do Ceará.

A proposta desta pesquisa é contribuir para o questionamento sobre os estudos feministas, de gênero, corpo, sala de aula, saúde, classe, trabalho e educação. Além de realizar o debate acerca da ausência de estudos decoloniais, relacionados ao cotidiano da mulher professora e aluna da Pós-graduação. Desta perspectiva, é importante ressaltar como o processo de vida, trabalho e saúde gera aspectos fundamentais na constituição e composição das dinâmicas e organização de vida da mulher trabalhadora no Brasil. De acordo com esta autora:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; esta forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por característica a destinação prioritária dos homens à esfera reprodutiva e das mulheres à esfera reprodutiva, e simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor agregado (políticas, religiosas, militares, etc.). (KERGOAT, 2009, p. 67).

Destaca-se que a vida da mulher professora da escola pública foi organizada a partir da precarização desse campo profissional, que gera dor sofrimento físico e psíquico e acelera o processo de desigualdade, invisibilidade, medo e mal-estar social. Por último, a pesquisa focaliza as múltiplas experiências vivenciadas pelas mulheres professoras/mestrandas do Nordeste Brasileiro numa situação de tripla jornada de trabalho, com forte impacto para todo processo nas relações sociais, culturais, de ensino/aprendizagem e nas relações de gênero. A autora Carole Pateman (1993, p.17), afirma que o patriarcado é um processo social evolutivo, ou seja, que alterna suas configurações de acordo com a estrutura social vigente. Inicialmente, a figura do homem como opressor-dominador estava voltada à vida familiar e ao lar, exercendo poder sobre sua esposa e seus filhos. Esta autora ainda destaca, ao falar sobre a autoridade masculina e seus desdobramentos, que “A

liberdade civil não é universal – é um atributo masculino e depende do direito patriarcal. Os filhos subvertem o regime paterno não apenas para conquistar sua liberdade, mas também para assegurar as mulheres para si próprios.”.

Vale ressaltar que o debate acerca das relações de gênero e sua inclusão dentro dos campos sociais tem sido considerado uma das pautas pertinentes, além de que ganhar destaque dentro do movimento feminista e notoriedade no papel revolucionário Facchini (2018), nos estudos de gênero, aponta que:

[...] passaram a contestar o modo como as vidas das mulheres eram abordadas, a partir do olhar até então predominantemente masculino, e a se engajar no estudo de questões que envolviam as desigualdades, opressões ou modos de exploração relacionados à divisão do mundo entre homens e mulheres.”. (2018, p. 36).

É importante salientar que essas discussões não se limitaram somente à classificação de gênero, mas aos direitos reivindicados pelas mulheres no âmbito público, lutando incansavelmente contra a opressão imposta pelos homens. Antes da consolidação do movimento feminista, houve uma parcela importante de mulheres, que tinha participação efetiva pela conquista de direitos, ainda que não existisse uma organização estabelecida e suas garantias fossem mínimas.

Nesta perspectiva, buscou-se, nesta análise, esboçar algumas problemáticas, que em função deste contexto sociocultural, assumem lugar do saber e do fazer político. Enfim, compreende-se aqui a vida das mulheres a partir de redes de sociabilidades geradas pelos processos construídos no palco da história humana. Trata-se, assim de uma identificação feminista de processos culturais e políticos formadores de identidades, bem como de outras subjetividades políticas privilegiadas pelas esferas de significações que constituem modelam os estigmas, experiências, possibilidades, inclusão, lutas e vitórias. Desse modo, é fundamental trazer o diálogo com a literatura feminista, no que tange o cotidiano da trabalhadora em educação, especialmente as professoras que lecionam Sociologia no Ensino Médio.

Palavras-chave: Sociologia, Formação, Mulher, Profsocio, Gênero.

Referências

BRUSCHINI, C. *O trabalho da mulher brasileira em décadas recentes*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, ECO/CIEC, 1994.

FACCHINI, R.; FERREIRA, C. B. C. Feminismos e violência de gênero no Brasil: apontamentos para o debate. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 04–05, 2018.

FONSECA, T. M. G. *Gênero, subjetividade e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H. (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: UNESP, 2009.

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 53–67, 1992.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.

PATEMAN, C. Críticas feministas à dicotomia público/privado. In: PATEMAN, C. *Participação e teoria democrática*. Tradução: F. Biroli. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

PATEMAN, C. *O contrato sexual*. Tradução: M. Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Empurrados de volta ao armário: Desafios e Impactos da Ocultação da Identidade LGBT na Prática Docente

Julia Ferreira de Lima⁵

Julio Carlos de Souza²

A docência, muitas vezes vista como um espaço de formação e crescimento, pode se transformar em um ambiente de opressão e violência para nós, docentes que pertencemos à comunidade LGBT. A necessidade constante de ocultar partes de nós mesmos, seja para evitar constrangimentos com colegas de trabalho, seja para nos proteger de possíveis retaliações ou evitar levar à complicações na relação famílias-escola, reflete uma prática que não só fere nossa integridade pessoal, mas também impacta negativamente a qualidade da nossa prática docente. Este resumo busca explorar as consequências dessa invisibilidade forçada, unindo nossas experiências pessoais e profissionais para iluminar os desafios enfrentados por nós, jovens docentes LGBT.

Institucionalmente, evita-se falar de respeito à diversidade sexual e continua-se obstinada e ostensivamente, a ensinar e a incentivar que se pense e se aja de maneira a reprimir, marginalizar e estigmatizar as pessoas consideradas homossexuais (Ribeiro; Soares; Fernandes, 2009, p. 207-208).

Para muitos de nós, docentes LGBT, o ambiente escolar ressoa com ecos de experiências traumáticas vividas na adolescência. A escola como espaço de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 19) que começa desde a definição de quais significações impor e quais excluir do espaço educacional, e termina no espaço de reprodução da violência direta, simbólica e física. Nesse contexto, alunos, professores, diretoria e a comunidade como um todo atuam como vítimas e também como reprodutores dessas violências constantes, sendo as minorias, como a comunidade LGBT, notavelmente atacadas com muito mais frequência e intensidade que a população em geral.

Essas violências implicam em uma necessidade de esconder nossa orientação sexual ou identidade de gênero, sendo uma realidade cotidiana, imposta pela expectativa de manter um comportamento "adequado" perante alunos, pais e colegas.

⁵ Graduando no curso de Ciências Sociais — Licenciatura pela UFMG e bolsista FNDE do Programa de Educação Tutorial das Ciências Sociais da UFMG (PET-CS UFMG). ²

Graduado no curso de Ciências Sociais — Licenciatura pela UFMG e professor da rede estadual de Minas Gerais.

Mesmo fora do ambiente escolar, a vigilância e o policiamento da nossa vida privada mostram o quão profundo é o controle social sobre nossa identidade enquanto docentes LGBT. A interferência direta da direção da escola sobre o que seria um comportamento "apropriado" para um professor, sofrida por um dos autores deste resumo em uma escola na qual trabalhou durante o ano de 2024, reflete um controle que extrapola as barreiras do ambiente de trabalho, demonstrando as represálias que se estendem à nossa vida pessoal.

A desconfiança em relação aos colegas e superiores pode criar um ambiente de trabalho hostil, onde nos vemos obrigados a nos isolar como mecanismo de autoproteção. Esse distanciamento não só compromete a qualidade das nossas relações interpessoais no ambiente de trabalho, mas também afeta a relação pedagógica com nossos alunos. A falta de conexão autêntica e a incapacidade de mostrar vulnerabilidade prejudicam o estabelecimento de vínculos significativos, tão essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

No conceito de "Espíritos desencarnados", bell hooks (2013, p. 255) descreve professores que, ao não colocarem seus corpos, desejos e vontades em seu trabalho, tornam-se figuras desconectadas de sua própria humanidade e da humanidade dos outros. Quando nos desincorporamos, seja por pressões sociais ou medo de retaliação, acabamos nos distanciando não apenas de nossos alunos, mas também de nossa própria identidade. Esse distanciamento não só empobrece a relação pedagógica, mas também impede que o ensino seja um espaço de troca genuína e de construção coletiva, comprometendo a qualidade e a profundidade da experiência educativa.

As experiências de ocultação e vigilância que enfrentamos como docentes LGBT são, muitas vezes, simultaneamente sutis e escancaradas. Tanto nós que escrevemos este artigo, quanto colegas, sentimos a necessidade de manter perfis diferentes em redes sociais e evitar postar fotos que revelem aspectos da nossa vida pessoal, chegamos a tomar o cuidado constante em sermos vistos em público com nossos parceiros românticos, situações que refletem uma vigilância incessante sobre nossas identidades. A preocupação em sermos demitidos ou em perdermos oportunidades de emprego devido à nossa orientação sexual ou identidade de gênero é uma realidade constante e angustiante. Essas experiências, embora evidentes para

quem as vive, permanecem invisíveis para muitos, enquanto outros escolhem deliberadamente ignorá-las. Esse silêncio cúmplice perpetua nossa marginalização e reforça a necessidade de esconder quem somos, criando um ambiente onde a repressão da identidade se torna a norma para sobreviver.

Além disso, a fadiga emocional resultante desse constante estado de alerta e ocultação pode nos levar a um esgotamento mental e físico. A repressão contínua de quem somos, combinada com a pressão de atender às expectativas normativas, cria um ciclo vicioso de ansiedade e exaustão, que compromete não só a qualidade do nosso ensino, mas também a nossa saúde e bem-estar.

O relato pessoal apresentado neste artigo é apenas uma das muitas histórias que revelam as dificuldades enfrentadas por nós, docentes LGBT, em um ambiente educacional que muitas vezes falha em oferecer suporte e inclusão. Inspirados em bell hooks (2013) e Suely Carneiro (2005), apontamos para a necessidade de construirmos outras formas de produção de conhecimento, que consiga abraçar e acolher os diversos sujeitos e em especial os sujeitos silenciados.

A escola tem uma característica de imprimir as significações nas mentes dos indivíduos e conseqüentemente, inseri-las na cultura social ao ponto de se enraizar (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 25). É graças a essa característica que certos valores coloniais têm se imortalizado por tantos anos em nosso país, e é essa mesma característica que abre um caminho possível de transformação da realidade social. Por isso é necessário nos apoderarmos desses espaços educativos como forma de resistência.

Não se trata, assim, apenas de lutar contra as manifestações homofóbicas, presentes também nas instituições educacionais, mas principalmente de também fazer desses espaços locais de problematização dos processos de produção das diferenças e das desigualdades, percebendo a instabilidade e a precariedade de todas as identidades (Ribeiro; Soares; Fernandes, 2009, p. 208).

Portanto, se torna essencial que as instituições de ensino reconheçam e abordem essas questões, promovendo políticas que garantam a nossa segurança e bem-estar como docentes, independentemente de nossa orientação sexual ou identidade de gênero. Somente assim poderemos criar espaços educativos onde a diversidade seja celebrada e onde cada um de nós possa ser plenamente quem é, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Entendemos que o mesmo espaço que

reproduz violências e ataca as minorias, também pode ser um ambiente de formação de identidades.

Palavras-chave: gênero e sexualidade, docência, ocultação, reprodução social.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARNEIRO, S. A. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MARTINS, R. S.; FRAGA, P.; JUNQUEIRA, M. P. Arqueologia de projeto de vida: compreender o componente curricular na nova reforma do ensino médio brasileiro. *Pós: Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, v. 18, p. 12–31, 2023.

RIBEIRO, P. R. C.; SOARES, G. F.; FERNANDES, F. B. M. A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. v. 32, p. 283–312.

O debate sobre maternidade no Novo Ensino Médio: Uma análise comparativa entre Minas Gerais e Mato Grosso.

*Lusiene Araújo da Conceição⁶
Silvana Maria Bitencourt⁷*

A maternidade é um fenômeno que impacta a vida das mulheres sob diversas formas e significados, sendo um conceito historicamente articulado que varia conforme o contexto social analisado. Considerando os diversos problemas que mulheres mães vivenciam para participarem do mercado de trabalho de forma igualitária em comparação a homens e mulheres sem filhos/as, isso se agrava quando as famílias possuem renda menor, o que faz uma jornada de trabalho tornar a ser, menos protegida, menos remunerada (quando se fala sobre trabalho doméstico remunerado) e mais longa (Biroli, 2018). Um exemplo disso, no contexto brasileiro “[...] são as mulheres terem carga horária de trabalho superior à dos homens, uma vez que ainda hoje persiste uma distribuição desigual quanto às atribuições das tarefas domésticas” (Souza, 2017, p.319), Colaborando com essa perspectiva, Badinter (1985) afirma que a maternidade é uma construção histórica e social tanto em relação a mãe-criança e ao seu valor, que nem sempre foi a mesma ao longo dos anos.

A maternidade enquanto temática emerge no debate das Ciências Sociais, a partir da década de 1960, e no final da década de 1980 ocorre maior efervescência. Essa visibilidade da maternidade ocorre entre as intelectuais que analisavam os movimentos feministas e as reflexões que estes movimentos reivindicavam enquanto direitos políticos, sociais e econômicos das mulheres, portanto a luta sobre os direitos sexuais e reprodutivos fizeram parte da agenda feminista. Como também a “aceleração da industrialização e da urbanização; inserção crescente das mulheres no mercado de trabalho; controle da fecundidade com o advento da contracepção

⁶ Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: lubyth@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5631-3898>.

⁷ Professora Associada do Departamento de Sociologia e Ciência Política e do PPGS da Universidade Federal do Mato Grosso, campus Cuiabá. Pós-Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires; Doutora em Sociologia Política pela UFSC. E-mail silvanasocipufmt@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3183-373X>.

medicalizada (sobretudo a pílula contraceptiva)” (Scavone, p.137, 2001). Muito embora mulheres mães compartilhem experiências universais, estas experiências podem variar significativamente, por ser um processo cultural, algumas mulheres ainda podem ser condicionadas e socializadas à subordinação de pessoas ligadas ao sexo masculino, quer sejam em instituições privadas ou públicas. Instituições estas que atuam na formação das identidades de gênero (Geertz, 1989). Essa perspectiva influencia profundamente a condição da maternidade nas relações sociais. Portanto, é fundamental investigar como essas dinâmicas afetam a vivência da maternidade e as expectativas colocadas sobre as mães.

Badinter (2011, p.163) afirma que “a maternidade não é uma evidência natural, mas um problema” que propõe uma escravização voluntária ao lar e à família. Com a multiplicidade de papéis exercidos pelas mulheres, a partir do aumento do trabalho fora e dentro de casa presencia-se uma instabilidade na saúde mental e uma péssima qualidade de vida ao incorporarem a flexibilidade para o alcance das duplas ou triplas jornadas. Bitencourt (2013) esclarece que a incidência de sofrimento psíquico feminino tem relação com a emancipação feminina e com as várias contradições no exercício dos trabalhos domésticos realizados dentro de casa sem distribuição iguais de tarefas. Carneiro (2021) situa esse cansaço da maternidade *full time* como consequência de se conjugar casa, comida, vida pessoal, familiar e de trabalho e em tese, o cuidado consigo e o mito da felicidade contemporânea. Essa nova proposta de maternidade é instigada pelo discurso neoliberal em que à mulher deve ser autônoma, “guerreira”, capaz para atingir a felicidade plena.

Levando em conta que a mulher pode engravidar a partir do início da menstruação, as estimativas de gravidez nessa fase, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) é que cerca de 12 milhões de meninas entre 15 e 19 anos engravidam anualmente. Na América Latina e no Caribe, as taxas de gravidez na adolescência são particularmente altas em comparação com outras regiões do mundo. No Brasil, por exemplo, a taxa de gravidez na adolescência tem mostrado uma tendência de queda, mas ainda é uma questão relevante. As consequências da gravidez na adolescência podem ser desafiadoras tanto para as jovens mães quanto para os/as filhos/as, incluindo questões socioeconômicas, de saúde e de educação.

Esses números refletem falhas no sistema educacional como a ausência de aulas de educação sexual, também as dificuldades de acesso a métodos contraceptivos, e ainda aos diversos contextos sociais.

Tendo em vista essas consequências, a maternidade no Ensino Médio é um tema que muitas vezes recebe pouca atenção das escolas. Mediante esse contexto, e observando as regiões Sudeste, (na cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais) e Centro Oeste (na cidade de Cuiabá – Mato Grosso) buscamos como objetivos: 1) Investigar como a maternidade é abordada no Novo Ensino Médio, destacando as perspectivas biológicas, sociais e culturais; 2) Propor a inclusão do debate sobre maternidade na formação de cidadãos críticos e conscientes em relação às questões de gênero e direitos das mães; e 3) Estimular uma reflexão crítica sobre a maternidade e o papéis sociais das mães. Como percurso metodológico foi feito primeiramente a realização de pesquisas em livros, artigos acadêmicos e documentos oficiais relacionados ao currículo do Novo Ensino Médio e à abordagem da maternidade. E em seguida, uma análise de três coleções de livros didáticos (conexão mundo, prisma e ser protagonista) utilizados nas escolas de Belo Horizonte – Minas Gerais e de material apostilado promovido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) usados em Cuiabá – Mato Grosso, usando a análise discursiva para identificar como o tema da maternidade é tratado, considerando aspectos como tom, estilo e persuasão e também a análise comparativa entre as realidades distintas.

Portanto, quanto aos resultados compreendemos a inexistência do debate sobre a maternidade na cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais. Os temas encontrados quando referidos ao gênero feminino incidem sobre a entrada da mulher no mercado de trabalho; desigualdades salariais; o trabalho feminino na esfera doméstica; as desigualdades sociais a partir da feminização do trabalho; o feminismo e o combate às desigualdades entre homens e mulheres. E em relação ao material didático de Mato Grosso – Cuiabá, os conteúdos vinculados às mulheres aparecerem os temas: movimentos feministas, instituições familiares, participação feminina na política e no mercado de trabalho, maternidade e carreira, direitos humanos das mulheres, igualdade de gênero, mulheres negras e indígenas.

Palavras-chave: Gênero, Maternidade, Novo Ensino Médio.

Referências

- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BADINTER, E. *O conflito: a mulher e a mãe*. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- BIROLI, F. *Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BITENCOURT, S. M. *Maternidade e carreira: reflexões de acadêmicas na fase do doutorado*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- CAMPOS, A. P.; PINHO, L. C. *Formação geral básica: ensino médio: sociologia: caderno 1: caderno do professor*. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2020.
- CAMPOS, A. P.; PINHO, L. C. *Formação geral básica: ensino médio: sociologia: caderno 5: caderno do professor*. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2020.
- CAMPOS, A. P.; PINHO, L. C. *Formação geral básica: ensino médio: sociologia: caderno 7: caderno do professor*. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2020.
- CARNEIRO, R. Cansaço e violência social: sobre o atual cotidiano materno. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 41, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/vt9MnYcTkfTwZbyFMGqrQdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2024.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. Disponível em: https://monoskop.org/images/3/39/Geertz_Clifford_A_interpretacao_das_culturas.pdf. Acesso em: [inserir data de acesso, se necessário].
- GOMES, L. et al. *Conexão mundo: ciências humanas e sociais aplicadas*. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.
- RAMA, A. et al. *Prisma: ciências humanas: ensino médio*. São Paulo: FTD, 2020.
- SCAVONE, L. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 16, p. 137–150, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644543>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- SOUZA, F. M.; VAZ, F. *Ser protagonista: ciências humanas e sociais aplicadas: ensino médio*. São Paulo: SM Educação, 2020.
- SOUZA, S. D. Representações de gênero na literatura evangélica. *Estudos de Religião*, v. 31, n. 3, p. 317–331, set./dez. 2017.

Contribuições Acadêmicas no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional: Análise do Impacto da Temática de Gênero e Sexualidade na Formação Continuada de Professores

Maria Muniz Loureiro⁸

O presente trabalho tem como objetivo fazer um levantamento das contribuições acadêmicas desenvolvidas como requisito para titulação no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). Tais contribuições, em diferentes formatos, estão sendo tratadas com base no filtro da temática de gênero e sexualidade e suas implicações desenvolvidas em âmbito escolar. No entanto, para tal finalidade, é necessário entendermos como funciona o ProfSocio e seus diferentes formatos de produção pensados em um contexto de formação continuada de professores ativos na educação básica, bem como se justifica o levantamento do tema e produções específicas.

O ProfSocio é um programa de formação continuada para professores da disciplina de Sociologia que atuam na educação básica. O programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de compartilhar em rede nacional a produção de metodologias de ensino e de pesquisa nas Ciências Sociais e Educação (ProfSocio, 2019). Trata-se de um curso de nível *stricto sensu*, avaliação de conceito 4 da CAPES e oferecido gratuitamente. Além disso, possui 15 instituições associadas, visto ser um programa de âmbito nacional. Obteve sua aprovação no ano de 2016 e primeira turma em 2019.

As propostas de trabalho de conclusão de curso (TCC) seguem as normas para o Mestrado Profissional da CAPES. Neste programa, especificamente, é possível encontrar trabalhos em formato de dissertação, projetos de intervenção pedagógica e materiais didáticos ou instrucionais, sendo desenvolvidos a partir das linhas de pesquisa específicas do programa. Portanto, para viabilizar o presente trabalho, são levantadas as informações de 9 associadas entre os anos de 2018 e 2019, com dados disponíveis no site do ProfSocio, hospedada na Universidade Federal do Ceará (ProfSocio, 2019).

⁸ Professora de Sociologia da Educação Básica da SEE/MG e mestranda no Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A obtenção dessas informações, pertinentes aos trabalhos de conclusão de curso do programa de pós-graduação, são fundamentais para analisar como as questões de gênero e sexualidade têm sido tratadas nas salas de aula em todo o país. Isso se deve ao fato de que esse tema, fundamental para o entendimento das estruturas de opressão, controle e desigualdade de gênero no Brasil, é frequentemente tratado pelo senso comum a partir de uma lente preconceituosa, onde, em contexto escolar, pode se manifestar em um constante cabo de guerra travado por uma direita conservadora. Em verdade, as abordagens adotadas pelos professores geralmente têm o intuito de disseminar informações a partir da contribuição científica, visando, sobretudo, o respeito às pessoas, à diversidade e à saúde.

O Brasil é o país que mais mata pessoas transgêneras no mundo em números absolutos, conforme a pesquisadora Marili Peres Junqueira ao apresentar os dados em um curto texto para o “Dicionário do Ensino de Sociologia”, que orienta a utilização da temática e suas justificativas pertinentes. Marili (2020), ainda aproveitou para enfatizar a importância da Sociologia, enquanto disciplina, na forma de aprofundar a discussão no ensino básico a partir das produções científicas existentes. Entretanto, ressalva que, em sua maioria, ainda seguem um padrão heteronormativo e de reprodução de relações de poder vigentes (Junqueira, 2020).

Pensar o Gênero e a Sexualidade de forma interseccional e fora de uma heteronormatividade, levando em consideração a reflexão sob os filtros de raça e classe, é o desafio no momento. A necessidade de adequação dos estudos e das metodologias para este fim são primordiais para o reconhecimento das pautas pelos estudantes, servindo como um meio fundamental de identificação. Não existe uma possibilidade de conscientização crítica das formas de desigualdade sem uma prática dialógica descrita por Paulo Freire, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]”. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12).

Tal discussão se encontra diretamente com o texto desenvolvido por Bernard Charlot (2024), intitulado “Aprender é Entrar no Mundo Humano e nele Produzir-se como sendo Humano (A Educação como Fundamento Antropológico)”, no qual o autor constroi a sua percepção a partir do indivíduo que precisa aprender, um processo

viável apenas por meio da humanização que só acontece por via da educação. Pensando a educação como um processo antropológico, Charlot (2024) a define como: “entender que se quisermos saber o que é ‘o humano’, não devemos nos interessar apenas pelo que um indivíduo é e pode se tornar [...] mas sim pelas características do *mundo* humano – dos mundos humanos que foram produzidos no decorrer da evolução e da história” (p. 05).

O interesse pelo mundo humano e sua longa aventura proposta pelo autor, ilustra a necessidade de revisitar alguns aspectos e temas, como o de gênero, para promover uma compreensão antropológica do mundo, estimulando, assim, a autonomia e reconhecimento por parte dos discentes.

Na dualidade entre o antigo e o novo, Charlot (2024), em outro texto denominado “A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta”, dialoga sobre a pedagogia nova e a pedagogia tradicional. Na tensão entre o desejo e a norma atribuída a cada uma dessas abordagens, respectivamente, fica evidente a necessidade de satisfazer o desejo impulsionado pelo mercado, ao passo que a norma se materializa no sistema de notas, avaliações e concorrência (Charlot, 2019).

O autor expõe sua preocupação com o aspecto “transhumanista”, argumentando sobre o fim do *sapiens* dentro da perspectiva da evolução tecnológica, o que retoma a discussão acerca do espaço disponível à barbárie na ausência da educação: “O antônimo de barbárie é educação, com os valores de solidariedade e de dignidade que possibilitam a aventura humana, nas suas formas universais, culturais e singulares” (Charlot, 2019). As considerações descritas por Charlot corroboram o argumento principal do trabalho: a necessidade de desenvolver saídas pedagógicas contra-hegemônicas, buscando a produção da solidariedade e da dignidade.

A análise em busca das palavras-chave “gênero” e “sexualidade” nos trabalhos de conclusão de curso disponibilizadas no site do ProfSocio entre os anos de 2018 e 2019, apontou que quase 14% das produções acadêmicas contemplavam o filtro estipulado. Quer dizer, em um universo de 187 produções, 26 foram produzidas com ênfase no tratamento dos temas de gênero e sexualidade. Essa análise abrange diversos fatores a serem desenvolvidos futuramente, como as linhas de pesquisa, as modalidades de trabalho da amostra e as regiões do Brasil com maior incidência de

pesquisas na área. Além disso, a amostra deve ser ampliada tendo em vista as recentes produções de TCC publicadas e a expansão do programa de pós-graduação.

Os dados primários coletados no site do ProfSocio indicam uma produção ainda incipiente sobre a temática de gênero e sexualidade. Torna-se necessário realizar um estudo mais aprofundado e coletar novas informações das produções dos alunos egressos do programa. De modo geral, é preciso pensar em uma escola mais justa, assim como propõe Dubet (2004), em seu texto “O que é uma escola justa?”, refletindo assim sobre a oferta de trajetórias que contemplem as vivências dos estudantes, ponderando onde é preciso se identificar. Diversificar o ensino, abordar outras metodologias e textos são formas contundentes de combater desigualdades implícitas do ambiente escolar.

Palavras-chave: (Gênero, Sexualidade, Educação).

Referências

CHARLOT, B. Aprender é entrar no mundo humano e nele produzir-se como sendo humano: a educação como fundamento antropológico. *Revista Internacional Educon*, v. 5, n. 1, e24051001, jan./abr. 2024.

CHARLOT, B. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161–180, jan./fev. 2019.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004.

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

JUNQUEIRA, M. O ensino de Sociologia e o gênero e a sexualidade. In: BODART, C. N.; BRUNETTA, A. A.; CIGALES, M. P. (Org.). *Dicionário do ensino de Sociologia*. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 157.

PROFSOCIO. Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional. Universidade Federal do Ceará, 2018/2019. Trabalhos de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://profsocio.ufc.br/pt/trabalhos-de-conclusao/>. Acesso em: 7 set. 2024.

Os clássicos na contemporaneidade: Durkheim e o debate sobre gênero e sexualidade no currículo escolar

Monick Anne da Silva Pimentel⁹

Caio dos Santos Tavares¹⁰

Esse trabalho tem em vista relacionar as teorias de Émile Durkheim com elementos da educação contemporânea. Émile Durkheim, conhecido como pai da Sociologia, consolidou a análise da sociedade como ciência por meio de métodos rigorosos, assim como as ciências da natureza. Para Durkheim (2007), a sociedade é formada por um conjunto de regras, costumes e hábitos interiorizados nos indivíduos, interferindo no seu pensar e agir. Observando essa dinâmica social, ele institui a sociologia como uma ciência, que estuda a sociedade, por meio de métodos, e tendo como objeto de estudo os fatos sociais, que são gerais, externos e coercitivos. A própria educação é um fato social, e na escola ocorre o reforço para as crianças obedecerem e se tornarem cidadãos disciplinados, transmitindo as regras sociais que visam a coesão social e evitando a anomia social (estado que a sociedade não pode regular o comportamento dos sujeitos). As percepções sociais, ideias e costumes, acabam sendo reproduzidas no âmbito escolar, e tornam-se em currículo e em assuntos a serem tratados na sala de aula, juntamente com a disciplina.

Conforme Silva *et. al* (2019), a educação moral, para Durkheim, deve ser laica, mas é importante ter a junção da moral racional, que se baseia na ciência e do racionalismo, e a moral religiosa, porém devemos observar suas realidades morais e utilizá-las, como o poder do professor na sala de aula. Mesmo que a educação seja laica devido ao contexto social, a moral religiosa auxilia na manutenção da ideia de centralidade, no caso do professor na sala de aula, e de definir o sagrado e profano na vida social, os comportamentos que são corretos e os que são considerados erráticos. Ademais, a educação que a escola transmite é baseada na ciência científica e suas áreas

⁹ Universidade Federal de Alagoas. Graduanda em Pedagogia e Mestra em Sociologia pela universidade (UAFL).

¹⁰ Secretaria de Estado de Educação de Ceará, Coordenador Regional do Projeto Professor Diretor de Turma, Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas.

de desenvolvimento, com as áreas de humanas. Essa educação racional possibilita o desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do sujeito, dando-lhe autonomia.

A moral determina a conduta do sujeito, sendo sua função regulamentar os comportamentos dizendo com os indivíduos devem agir em cada situação, esperado a boa conduta. Existem três fatores essenciais para a moralidade: adesão aos grupos, autonomia e disciplina. A escola é o espaço onde as regras sociais são transmitidas e reforçadas, onde as crianças aprendem a obedecer, tornando-se cidadãos disciplinados. Essa disciplina se encontra em diversos aspectos da escola, desde o horário, a grade curricular, nas disposições das carteiras em sala de aula e na fila para o lanche.

Outro elemento da vivência escolar é o currículo, onde cada sociedade irá imprimir seus conceitos e ideias que julgam importantes a serem aprendidos. No Brasil, gênero e sexualidade são temas que ainda são tabus sociais, pois a moral religiosa propaga uma ideia de comportamento de casar com uma pessoa do sexo biológico oposto e com ela constituir uma família, garantindo assim a propagação da humanidade. A pluralidade de pensamentos auxilia na flexibilidade da moral, resultando que o ideal transmitido pela religião sobre gênero e sexualidade perca seu poder. E esse embate acaba influenciando sobre como e se esses temas devem ser trabalhados no ambiente escolar.

Consoante com Chagas e Souza (2022), foi em 2004, que o procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, iniciou o Movimento Escola Sem Partido, movimento sem filiação política e partidária, composto por pais e alunos. Segundo o argumento de Nagib, os professores estariam na sala de aula transmitindo conceitos morais e políticos com a intenção de alienar o aluno. A intenção desse movimento é que o docente não transmita suas visões de mundo para os alunos. Entre elas o debate sobre gênero e sexualidade, que consoante ao movimento deveriam ser assuntos abordados no seio familiar. Porém, em 2016 esse assunto voltou a ser debatido devido a uma proposta de lei, que não foi aprovada. Mas com a aproximação das eleições presidenciais de 2018, o currículo escolar volta ser o centro dos debates sociais, pois um dos candidatos à presidência da república fala sobre um “kit gay” que seria distribuído nas escolas públicas. Esses “kits gays” seriam cartilhas distribuídas com a intenção de trabalhar a homofobia, ensinando os estudantes a respeitarem os outros e suas diferenças.

Durante os meados da década de 2010, a Base Nacional Comum Curricular foi elaborada e um campo de disputas acerca do tema, o documento teve 3 versões, a primeira versão foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015, seguida de um debate sobre essa versão preliminar. A segunda versão foi entregue no dia 3 de maio de 2016, mas só no ano seguinte a terceira versão do documento foi aprovada no governo de

Michel Temer. E a sua homologação foi problematizada, pegou os especialistas de surpresa, pois na versão que foi aprovada, haviam sido retirados os temas gênero e sexualidade do documento, a pouco tempo antes de sua aprovação. Ou seja, durante todo o debate os termos estão inseridos e vistos como um debate importante para educação brasileira. E que também estavam presentes nas duas primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular. Mas na versão aprovada os termos foram retirados e incluídos em “diferenças e diversidade”.

Segundo Silva (2020) um dos motivos da retirada desses temas foi um dos argumentos utilizados pela bancada religiosa, é que ao trabalhar esses temas as crianças iriam querer experimentar as orientações sexuais. Como se a orientação fosse uma escolha do sujeito, como se ele escolhesse a roupa que iria usar. Além de que, segundo os autores do argumento, o debate sobre gênero e sexualidade é dever da família que irá orientar e instruir de acordo com suas ideologias. A intenção deles é defender as famílias do “profano”, que ameaça a existência da família nuclear tradicional, formada por mãe, pai e filhos, garantindo a moral religiosa.

Em suma, a teoria Durkheimiana e sua aplicação acerca de gênero e sexualidade no currículo escolar, revela a complexidade da sociedade, as regras sociais são internalizadas nos sujeitos desde da primeira infância e iniciando o processo de moldar os seus comportamentos e pensamentos dos novos indivíduos sociais. A escola é uma das instituições sociais com grande relevância para a transmissão de normas sociais e a formação dos cidadãos.

Contudo, para a manutenção do poder e o controle das regras sociais, o currículo torna-se um campo de disputas, entre o que deve ou não ser passado para os alunos. Interferindo no sistema educacional, deve-se considerar que debater sobre gênero e sexualidade são temas importantes tanto para o autoconhecimento, autonomia e respeito aos outros, podendo contribuir, assim, para a coesão social.

Palavras-chave: Émile Durkheim, educação, currículo, gênero e sexualidade.

Referências

- ABDO, G. S.; HIDAKA, R. K. A noção de gênero nos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 2, p. 161–174, 2020.
- AGUIAR, M. A. B.; GONÇALVES, J. P. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. *Conhecimento Online*, Novo Hamburgo, jan./jun. 2017.
- ALEXANDRE, J. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.). *Teoria social hoje*. São Paulo: UNESP, 1996.
- BODART, C. N.; PIRES, W. Compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar a partir de manuais escolares: um percurso metodológico em manualística. *Em Aberto*, Brasília, v. 34, n. 111, p. 113–130, maio/ago. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 3 set. 2022.
- CASTRO, C. S. O gênero como conteúdo escolar da Sociologia: uma análise dos livros didáticos de Sociologia no PNLD 2018. *Revista Perspectiva Sociológica*, n. 24, 2º sem., p. 33–50, 2019.
- CHAGAS, I.; SOUZA, I. Escola sem partido: entenda a polêmica. Disponível em: https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/?https://www.politize.com.br/&gclid=CjwKCAjwvNaYBhA3EiwACgndguGrh6H8OvsMpR6IMzQNgTtzyOgy7sw4NgxEu_UP99dm6cjtCPjSKRoCBWlQAvD_BwE. Acesso em: 2 set. 2022.
- DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LIMOEIRO, B. C. Gênero e sexualidade como temas da Sociologia escolar: uma comparação entre livros didáticos (PNLD 2012 e 2015). *Revista Perspectiva Sociológica*, 2017.
- NUNES, M. O.; CHAGAS, G. R. Gênero e diversidade sexual em foco: avaliação dos livros didáticos de Sociologia. *Revista Urutagua – Revista Acadêmica Multidisciplinar*, Universidade Estadual de Maringá (UEM), n. 35, dez.–mai. 2016. ISSN 1519-6178.
- SILVA, D. M. Gênero e orientação sexual na Base Nacional Comum Curricular. *Anais Educon*, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 5, p. 1–17, set. 2020.
- SILVA, E. P.; SILVA, L. C. F.; MONTROYA, A. O. D. A educação moral: de Durkheim à Piaget. *Luminária*, v. 16, n. 2, 2014.
- VARES, S. F. Émile Durkheim e a educação moral: a formação do cidadão republicano. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais – RBHCS*, v. 11, n. 21, jan./jun. 2019.

A trilha da intolerância: a nova direita e o véu sobre as discussões de gênero e sexualidade em Juiz de Fora

Natália Aimar Ferreira¹¹

Cristiane Carvalho Nunes de Souza¹²

O Brasil experimentou, nos últimos nove anos, uma crescente onda neoconservadora. Chamado de “nova direita”, esse movimento é percebido não somente no Brasil, mas em outros países também. É um movimento com diferentes frentes e subgrupos, que defende posições fora do campo democrático e, no caso brasileiro, teve seu ápice com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, representante da extrema-direita e conhecido pela defesa de valores antidemocráticos (Solano, 2018; Chaloub *et al*, 2018; Miguel, 2018). Tal como em outras áreas, esse movimento se infiltrou na educação brasileira para impor sobre ela censura a determinados temas, disfarçada de liberdade, crença e princípios.

Um tema em questão sofreu maior perseguição na educação: as discussões de gênero e sexualidade. Movimentos como o Escola Sem Partido denunciavam uma suposta doutrinação em curso que visava converter meninos em meninas e impor sexualidades dissidentes. Denominada “ideologia de gênero”, a suposta doutrinação foi eleita como principal problema da educação brasileira, instaurando o pânico moral na população. Nesse contexto, políticos de direita emergiram com a solução: projetos de lei que visavam proibir a tal da ideologia de gênero, seja nos currículos, nos planos municipais de educação, nas atividades extra classe, etc. Os projetos se espalharam por várias cidades do país, como Rio de Janeiro, cidade na qual até mesmo “gênero alimentício” foi banido das metas do plano municipal de educação (Silva, 2018).

Em Juiz de Fora, o alarde em torno da suposta ideologia de gênero se demonstrou, primeiro, no Plano Municipal de Políticas para Mulheres (PL n.º 4159/2015), que mencionava o termo em diversas ocasiões e utilizava expressões como “fim da desigualdade de gênero”. No ano seguinte, dois projetos de lei de

¹¹ Professora designada de sociologia da Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹² Professora designada de português da Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

inspiração nacional chegaram a Juiz de Fora: o Escola Sem Partido (PL n.º 121/2016) e o Infância Sem Pornografia (PL n.º 160/2018). O primeiro buscava um suposto ensino neutro no qual não haveria doutrinação política, ideológica e sexual por parte dos professores. O segundo, foi o mais polêmico: previa punição financeira para funcionários públicos que levassem pornográficas para crianças. Um projeto, no mínimo, inócuo, já que já existiam legislações que previam tal proibição. Ambos os projetos reforçavam a desconfiança em relação aos professores, retratados como responsáveis pela disseminação da chamada "ideologia de gênero".

Nesse cenário de crescente intolerância e controle ideológico, o Plano Municipal de Educação (PL n.º 4269/2017) foi elaborado pelos docentes de Juiz de Fora com cautela extrema, já que qualquer menção à palavra "gênero" poderia desencadear uma nova onda de perseguição por parte da Câmara Municipal, dificultando a aprovação do plano. Os professores, plenamente conscientes do momento político e da pressão exercida pelos nobres edis — que se dedicavam a uma caça implacável e irracional contra o que chamavam de "ideologia de gênero" —, optaram por omitir completamente o termo do documento.

No entanto, ao tentar neutralizar o debate, os educadores não abandonaram completamente a discussão sobre gênero e sexualidade. Em vez disso, buscaram uma solução conciliatória: condensaram esses temas sob o termo mais genérico e aparentemente inofensivo "diversidade". Era uma tentativa de suavizar as tensões e desviar a atenção dos ferozes detratores, que viam qualquer referência a gênero como uma afronta aos seus valores conservadores.

Infelizmente, essa medida não foi suficiente para aplacar os ânimos. Para alguns vereadores, a palavra "diversidade" ainda carregava o espectro da tão temida "ideologia de gênero". Como autoproclamados guardiões da moral e dos bons costumes, esses legisladores encontraram, na simples menção ao conceito de diversidade, um pretexto para reafirmar suas posturas rígidas e conservadoras. Movidos por um zelo quase inquisitorial, insistiram que o plano fosse aprovado com uma emenda restritiva, limitando o conceito de "diversidade" exclusivamente às áreas de Educação Inclusiva e Especial (Juiz de Fora, 2016). Assim, qualquer tentativa de abordar questões de gênero ou sexualidade dentro do sistema educacional foi

severamente limitada, consolidando o retrocesso e colocando o plano como um reflexo das pressões políticas e ideológicas vigentes na época.

Na mesma cidade, o Colégio de Aplicação João XXIII tornou-se alvo de críticas ao promover uma apresentação com uma drag queen no Dia das Crianças. Para a nova direita, esse evento representava mais uma evidência da suposta "ideologia de gênero" que eles tanto denunciavam. A situação se agravou quando o vídeo da performance de Femminino, a drag queen em questão, foi amplamente divulgado pelo então deputado Jair Messias Bolsonaro, acendendo o pavio de uma polêmica que mobilizou a Câmara Municipal nos dias seguintes. Grupos conservadores lotaram o plenário, exigindo providências enérgicas, e o resultado foi a proposta de três moções de repúdio contra a escola.

Neste conturbado período, a Câmara Municipal de Juiz de Fora sofreu diversas influências externas ao campo político, especialmente de setores religiosos e de movimentos de direita, como o Direita JF e o Direita Minas. Irônica e alarmantemente, estes foram debates realizadas dentro do campo político, fortemente moldados por interesses religiosos, cujas pautas moralistas tinham como principal alvo influenciar o campo educacional.

Alguns vereadores aproveitaram a oportunidade para alavancar suas carreiras políticas com base no discurso inflamado contra a "ideologia de gênero", utilizando-o como um instrumento eficaz de manipulação popular. A perseguição ao tema não era, de fato, uma preocupação legítima com os rumos da educação, mas uma ferramenta estratégica para mobilizar eleitores e obter capital político.

O caso de Jair Bolsonaro é emblemático nesse sentido. O então deputado, que viria a se eleger presidente, soube utilizar habilmente o pânico moral em torno da "ideologia de gênero" para ganhar visibilidade e conquistar o apoio de uma parcela significativa do eleitorado conservador. Esse discurso não foi isolado, mas combinado com outras pautas igualmente oportunistas, como a defesa da reabertura precipitada das escolas durante a pandemia de COVID-19. Assim, questões de saúde pública e educação foram politizadas e exploradas sem qualquer compromisso com a verdade ou o bem-estar coletivo, mas com o claro objetivo de angariar votos e sustentar ambições políticas.

A "ideologia de gênero", portanto, foi transformada em uma arma retórica, utilizada ciclicamente para desviar a atenção de problemas mais urgentes e complexos, sempre com a intenção de polarizar o debate e manipular o eleitorado.

Palavras-chave: Ideologia de gênero; gênero; escola em partido

Referências

CHALOUB, J.; LIMA, P.; PERLATTO, F. Apresentação: Direitas no Brasil contemporâneo. *Teoria e Cultura*, v. 13, n. 2, 2018.

JUIZ DE FORA. *Projeto de Lei n.º 121, de 04 de julho de 2016*. Dispõe sobre a Instituição, no âmbito do sistema municipal de ensino, o "Programa Escola Sem Partido". Juiz de Fora: Câmara Municipal, 2016. Disponível em:

<https://www.camara.jf.mg.gov.br/sal/proposicao.php?num=57039>. Acesso em: 2 maio 2021.

JUIZ DE FORA. *Projeto de Lei n.º 160, de 18 de outubro de 2016*. Dispõe sobre o respeito dos serviços públicos municipais à dignidade especial de crianças e adolescentes, pessoas em desenvolvimento e em condição de especial fragilidade psicológica, com a denominação "Infância sem Pornografia" no âmbito do Município de Juiz de Fora e dá outras providências. Juiz de Fora: Câmara Municipal, 2016. Disponível em:

<https://www.camara.jf.mg.gov.br/sal/proposicao.php?num=57726>. Acesso em: 2 maio 2021.

JUIZ DE FORA. *Projeto de Lei n.º 4159, de 25 de março de 2015*. Institui o Plano Municipal de Políticas para as Mulheres de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://www.camara.jf.mg.gov.br/sal/proposicao.php?num=52041>. Acesso em: 2 maio 2021.

JUIZ DE FORA. *Projeto de Lei n.º 4269, de 11 de novembro de 2016*. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Juiz de Fora: Câmara Municipal, 2016. Disponível em: <https://www.camara.jf.mg.gov.br/sal/proposicao.php?num=57869>. Acesso em: 2 maio 2021.

MIGUEL, L. A reemergência da direita brasileira. In: SOLANO, E. (org.). *O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-26.

SILVA, F. O Plano Municipal de Educação do RJ e a interdição dos debates sobre igualdade de gênero. *Observatório da Laicidade na Educação – OLE*, 22 maio 2018. Disponível em: <http://ole.uff.br/o-plano-municipal-de-educacao-do-rj-e-a-interdicao-dos-debates-sobre-igualdade-de-genero/>. Acesso em: 10 set. 2024.

SOLANO, E. (org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

Educação Sexual e o Ensino de Sociologia: aproximações Possíveis

Natália Aimar Ferreira¹³

Cristiane Carvalho Nunes de Souza²

O presente texto visa fazer algumas aproximações entre o campo da Educação Sexual e o Ensino de Sociologia no que tange a gênero e sexualidade. Diante da perseguição à classe docente que o Brasil viveu desde os anos de 2016, um tema em questão sofreu maior perseguição: as discussões de gênero e sexualidade. Movimentos como o Escola Sem Partido denunciavam uma suposta doutrinação em curso que visava converter meninos em meninas e impor sexualidades dissidentes. Denominada “ideologia de gênero”, a suposta doutrinação foi eleita como principal problema da educação brasileira, instaurando o pânico moral na população.

Porém, diferente do que tal movimento supunha na época, na verdade, os temas como gênero e sexualidade não eram novidades ou parte de um plano recente de doutrinação; eles estavam contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, através dos Temas Transversais. Lançado em 1996, o tema transversal “Orientação Sexual” foi fruto de uma construção anterior, discussões essas que remontam os anos anteriores à ditadura civil militar brasileira.

Após inúmeras tentativas de implantação em prefeituras, de debates sobre a responsabilidade na abordagem do tema, o Tema Transversal “Orientação Sexual” representa o grande marco dessas discussões. O documento foi chamado de orientação sexual por tentar se diferenciar do que era feito informalmente pelas famílias, a “educação sexual”, mas com o tempo o termo foi associado a questões relativas à sexualidade (Bosco, 2016). O documento previa que a escola deveria complementar a educação sexual fornecida pela família, e deveria ser trabalhado pelas diferentes disciplinas de forma transversal.

¹³ Professora designada de sociologia da Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. ²

Professora designada de português da Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Ainda, o documento se organizava em três eixos: (1) Corpo: Matriz da Sexualidade, que trata da compreensão do corpo humano, suas transformações, anatomia e funcionamento, indo além da biologia e incluindo as dimensões emocionais, psicológicas e sociais; (2) Relações de Gênero, que explorava a construção social das identidades de gênero (masculino e feminino), combatendo estereótipos e discriminações relacionadas ao gênero, objetivando a promoção da equidade entre homens e mulheres e o respeito as variadas expressões de gênero; e (3) Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs¹⁴) e AIDS, que focava em fornecer informações corretas sobre as DSTs, principalmente AIDS, e as formas de prevenção, promovendo práticas de sexo seguro (Brasil, 1996).

Como a abordagem do tema transversal não era obrigatória e dependia do critério do professor, poucas ações concretas foram observadas na área. Furllaneto e colaboradoras (2018) fizeram uma análise de produções acadêmicas sobre o tema (em sua maioria relatos de experiência) e perceberam que as ações realizadas na área de Educação Sexual tinham uma perspectiva mais médica, visando evitar doenças, e não uma perspectiva que também abordasse aspectos históricos e sociais, como era proposto pelo tema transversal. Além disso, as autoras identificaram que as ações de educação sexual eram predominantemente esporádicas e realizadas por profissionais externos à escola, como estudantes de medicina, psicologia e enfermagem, sem continuidade no processo. Constatou-se também a ausência de capacitação e orientação adequadas para os professores. (Furllaneto *et al*, 2018).

Dos três eixos do tema transversal “Orientação Sexual”, é possível identificar correlação com os currículos de sociologia especialmente no segundo eixo, “Relações de gênero”, que se propõe a discutir gênero como uma construção social, de modo que estereótipos sejam combatidos e haja uma equidade de gênero. Estudar gênero dentro da Educação Sexual é essencial, porque, como afirma Cham Cham e Jayme (2016), nos contextos em que há menor autonomia da mulher, há maior espaço para mais violência, que pode ser exposto, por exemplo, na recusa por parte dos parceiros

¹⁴ Termo que caiu em desuso. O termo adequado atualmente é “Infecções sexualmente transmissíveis” (ISTs).

em usar preservativo. Relações menos igualitárias impedem que as mulheres exerçam sua sexualidade de forma segura e autônoma.

Para Bourdieu (1999), as relações de gênero, expressas na dominação masculina, são uma forma de violência simbólica. Ao afirmar isso, ele não minimiza ou exclui a existência da violência física contra mulheres. Na verdade, a violência simbólica diz respeito aos símbolos e as interpretações sobre os corpos e sobre os papéis a serem cumpridos que diferenciam homens e mulheres e são tidos como naturais, quando, na verdade, são frutos de uma construção social. É uma forma de violência “doce, quase sempre invisível” (Bourdieu, 1999, p.47), mas que se perpetua nas mais íntimas instâncias da vida, moldando as formas de se portar e, até mesmo, as expectativas para o futuro.

O simbólico aqui não faz oposição ao que é real, como se esse tipo de violência não tivesse efeitos e consequências práticas na realidade. Na verdade, são esses símbolos que perpetuam a dominação dos homens sobre as mulheres, mesmo com todos os avanços recentes consequentes das lutas feministas. É pela naturalização desses elementos socioculturais que, por mais que a violência contra mulheres seja criminalizada e não existam mais leis segregacionistas, não apenas as mulheres ainda ocupam posições piores que as dos homens na sociedade, como também são vitimadas por uma violência física ampliada e reiterada.

Essas discussões sobre a importância da desnaturalização dos papéis de gênero não somente fazem parte da formação das licenciaturas de Sociologia, como também estão nos currículos da disciplina de sociologia no ensino médio. Por exemplo, no estado de Minas Gerais, sexualidade e gênero são conceitos centrais no plano de curso vigente de sociologia do primeiro e terceiro ano do ensino médio.

No primeiro ano, gênero e sexualidade são abordados no segundo bimestre dentro do conteúdo de “Marcadores sociais”. Além disso, gênero é tratado no quarto bimestre sob o tema “Gênero como construção social”. As orientações pedagógicas para esse tema visam que o estudante desenvolva a capacidade de ler e analisar textos sobre a construção social do gênero, reconhecendo como identidade e papéis de gênero refletem projeções sociais sobre corpos biológicos e suas variações culturais (Minas Gerais, 2024).

No terceiro ano, gênero e sexualidade são abordados no quarto bimestre, com ênfase nas suas inter-relações e interseccionalidades. Analisa-se o papel das instituições e dos mecanismos simbólicos e discursivos na atribuição de comportamentos relacionados à classe, raça, gênero, sexo, sexualidade e questões geracionais. O conteúdo também examina a transformação das categorias sociais, como raça/cor, família, religião e gênero, ao longo do tempo e do espaço (Minas Gerais, 2024).

Nesse sentido, o plano de curso de Sociologia do Estado de Minas Gerais cobre, pelo menos, um dos três eixos temáticos do Tema Transversal “Orientação Sexual”. Apesar da extinção do documento com a nova Base Nacional Comum Curricular, ele ainda representa um marco da responsabilidade escolar em abordar a Educação Sexual.

Embora a Sociologia, por si só, possa não abranger todos os aspectos da Educação Sexual, ela oferece uma base crítica e cultural para a discussão. Dessa forma, a Educação Sexual deve ser vista não apenas como um discurso médico focado na prevenção de doenças, mas como uma ação educacional integrada e abordada por diversas disciplinas escolares.

Palavras-chave: Educação Sexual, Ensino de Sociologia; Gênero; Sexualidade

Referências

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – Orientação sexual*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BOSCO, L. *Educação sexual e formação continuada de professores e professoras na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC*. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CHACHAM, A.; JAYME, J. Violência de gênero, desigualdade social e sexualidade. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, v. 16, n. 1, 2016.

FURLANETTO, M. et al. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 550-571, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. *Plano de Curso: ensino médio*. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 19 set. 2024.

Gênero e Sexualidade - Abordagens pedagógicas na escola penitenciária

Elazir Cristina Silva da Veiga¹⁵

Ravenna Ferreira Gonçalves¹⁶

O presente trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades e abordagens didáticas para se trabalhar temáticas de gênero e sexualidade no ensino de sociologia por meio do relato de experiência no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) realizado no anexo feminino da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Penitenciária José Edson Cavaliere - 326801(PJEC), pensando os métodos, recursos e bibliografias utilizados para o desenvolvimento e conclusão do projeto. Então, conceber junto as alunas o pensamento analítico de uma prática de ensino feminista (hooks) no contexto formativo crítico.

O PIBID-UFJF foi um projeto interdisciplinar entre os cursos de Ciências Sociais e História, organizado para o desenvolvimento de três eixos ao longo de um ano e seis meses de projeto, com objetivo na realização de um produto ao final de cada eixo, sendo eles: Eixo I - Projeto de Vida, Eixo II - Projetos Integradores e, o que aqui será abordado, Eixo III - Gênero e Sexualidade nas escolas. Para se trabalhar com o cárcere feminino foi necessário compreender o contexto histórico, social e cultural da sociedade por uma perspectiva feminista, considerando que a sociedade ocidental foi estruturada com base no patriarcado, de modo em que a sociedade é organizada por um sistema social que tem suas estruturas, instituições e relações que beneficiam os homens em uma hierarquia de subordinação e poder, acima das mulheres, sobretudo, homens brancos, cisgêneros e heterossexuais, esse sistema garante à população masculina um domínio no exercício do poder.

Destaca-se o fato de que na PJEC, entre as 307 IPLs (Indivíduo Privado de Liberdade) apenas uma estava no cadastro para receber visita íntima e o sentimento de abandono era compartilhado entre as alunas do projeto. O tema “Afetos Possíveis” foi escolhido como norteador para o trabalho a fim de explorar a dinâmica dos afetos

¹⁵ Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹⁶ Universidade Federal de Juiz de Fora.

dentro do cárcere e as complexidades dessas relações afetivas, considerando que há o abandono massivo das mulheres encarceradas

Uma particularidade do encarceramento feminino é o abandono da mulher presa por seus familiares, apontando que a maioria delas (60%) não recebe nenhum tipo de visita. Ao tratar-se das visitas íntimas, afirma-se que, na maioria das vezes, as presas que mantinham relações conjugais com seus parceiros anteriormente à prisão raramente recebiam visitas deles (Becker, A., Spessote, D. V., V. da Silva Sardinha, L., de Matos Santos, L. G. Chaves, N. N. Bicalho, P. P. G. 2016, p. 149).

Dessa forma as aulas foram planejadas pensando inicialmente como a desigualdade de gênero afeta os indivíduos em cárcere, priorizando a demanda de questionamentos que as alunas apresentavam e do entendimento delas sobre o impacto das categorias gênero e sexualidade em suas vidas, de forma a respeitar a especificidade da vida no cárcere, suas limitações e possibilidades, sendo organizadas através da apresentação dos conceitos de gênero, sexualidade, identidade de gênero e construção social, para elucidar o tema. Após o período introdutório foi possível aprofundar em tópicos como o papel da mulher na sociedade, a família, maternidade, desigualdade de gênero, afetividade entre outros âmbitos que fossem próximos à realidade vivenciadas por elas.

As aulas foram definidas inicialmente com a preparatória, que foi feito para instigar as alunas a levantar o que elas conheciam sobre o tema a ser trabalhado possibilitando um diagnóstico sobre o que era comum e estranho para elas, a partir disso foi organizado uma breve apresentação dos conceitos bases de gênero e sexualidade e então as aulas seguintes foram elaboradas para tornar o estranho em familiar. Seguimos construindo o conhecimento sobre desigualdade de gênero e seu impacto e importância para a organização social de modo geral e afunilando para teorizar sobre o impacto que essa desigualdade, criada, gera em suas vidas.

Priorizando também as demandas que surgiam delas, sobre orientação sexual e buscando associá-los ao cotidiano, dentro das limitações apresentadas, uma vez que era uma turma multisseriada, alguns conceitos foram apresentados mas não aprofundados, sendo produzido materiais adaptados ao grau de conhecimento para que fosse viabilizado a participação de todas e todos. Então, conceitos como dominação em Weber (1971) e parentesco em Lévi-Strauss (1982), foram abordados utilizando contextos visuais, como uso de slides, atividades manuais e trabalho com

produção audiovisual para facilitar a compreensão do conteúdo onde foi possível realizar a consolidação da aprendizagem.

Orientadas sob a perspectiva de sala de aula e professor que bell hooks (2013) nos convoca em seu livro “Ensinando a Transgredir - A educação como uma Prática para a Liberdade” em que trabalha o conceito de transgressão como um tipo de atravessamento para a transformação da prática pedagógica e visando na “pedagogia engajada” caminhos para a liberdade, diálogo e empoderamento dos estudantes “os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem estar. só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos” (hooks, 2013). Assim usamos do engajamento das alunas para aproveitar de seus relatos, dúvidas e vivências para a construção das aulas.

“Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo” (hooks, 2013. p. 35)

É possível apontar os conceitos de orientação sexual e identidade de gênero como dois dos principais temas tratados nas aulas, uma vez que rotineiramente surgiam questionamentos nas aulas expositivas sobre se entender ou se enquadrar em alguma identidade de gênero ou compreender sua orientação sexual, algumas alunas relataram que, enquanto presas, se relacionam com mulheres mas em liberdade seguem suas vidas com seus maridos ou companheiros. Os conceitos de cisgeneridade e transexualidade foram trabalhados a partir das experiências amorosas e de suas experiências e vivências no cotidiano prisional com personalidades que elas classificam, enquanto um processo analítico de aprendizagem que pode ser observado na construção de sentidos das categorias de *dentro*, como “bofinho”, para identificar, o que a partir dos estudos de gênero e pela consolidação do movimento LGBTQIAPN+, entendemos enquanto homens trans.

Embora elas compreendessem o processo de transição e identificação, elaboraram seus próprios conceitos que circulam bem entre elas, partindo dessas classificações que eram postas de modo confuso quanto ao uso dos pronomes, mesmo que houvesse pronta retificação realizado no processo da fala e elaboração da dúvida, intensificamos o processo de aprendizagem não somente pelo meio abstrato, com a

explicação dos conceitos e aulas teóricas como também na transposição do conteúdo em diversas fontes, utilizando como recurso didático a série “Manhãs de Setembro” através de um episódio que aborda questões tensionadas acerca da compreensão do que é paternidade e maternidade, papéis de gênero e a figura da mãe-pai vivido pela personagem “Vanusa”, mulher trans que descobre ter um filho anos depois de seu processo de transição. Após a exibição do episódio foi feito um momento de assimilação do conteúdo visto até o momento, como orientação sexual, papéis de gênero e construção da família, a atividade pode evidenciar uma significativa mudança ao serem questionadas sobre os personagens e pronta nomeação correta e até mesmo a transposição do conteúdo da série para o dia a dia delas.

Então, pensar na escola como parte importante e crucial de desenvolvimento da cidadania dos jovens, embora no contexto em questão, além de tardio por se tratar do contexto EJA e as limitações físicas da escola-prisão, traz a tona as fissuras sociais, principalmente no objeto em questão, caracterizado por, majoritariamente alunas de baixa renda onde somente entram em contato com o campo teórico-social acerca da educação sexual tardiamente.

Referências

BECKER, A. *et al.* O cárcere e o abandono: prisão, penalização e relações de gênero. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 2016.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LÉVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.

MANHÃS DE SETEMBRO. Direção: Luís Pinheiro; Dainara Toffoli. São Paulo: Amazon Prime Video, 2021. Disponível em: https://www.primevideo.com/dp/amzn1.dv.qti.01c495d8-4873-488b-a880-69bfe413949c?autoplay=0&ref=atv_cf_strg_wb. Acesso em: 21 jul. 2025.

WEBER, M. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

A Juventude LGBTQIAPN+ e o Ensino de Sociologia: Uma reflexão a partir de uma experiência escolar em Maceió

Sofia Morato Xavier Motta¹⁷

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo traçar uma reflexão à luz da Sociologia das Juventudes acerca da minha experiência enquanto docente em uma escola estadual no bairro Jacintinho, localizado na cidade de Maceió. Em 2023, trabalhei como professora de Sociologia da 1ª e 2ª série, lecionando uma disciplina Eletiva nomeada “Juventudes, Identidades e Sociedade”. Nesse período, me encontrei imersa no cotidiano escolar de parte desses estudantes, que era marcado por uma tensão entre as práticas disciplinadoras da escola e as experiências juvenis de sujeitos que compartilham identidades de gênero e sexualidades vistas como dissidentes.

A relação entre os sujeitos queer e a escola têm sido bastante explorada no campo dos estudos de gênero e sexualidades (Junqueira, 2007; Bento, 2011; LOURO, 2000). Partimos do princípio de que ações de controle e vigilância sobre os corpos dos estudantes LGBTQIAPN+ são colocados no cotidiano escolar através da Pedagogia do Armário, um “conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças, que o currículo constrói sobre a égide das normas de gêneros e da matriz heterossexual” (Junqueira, 2013, p. 481).

A educação brasileira tem avançado no discurso sobre gênero e sexualidades, ainda que as diretrizes para a educação tratem da temática alternando entre avanços e retrocessos, em razão de questões políticas e ideológicas dos governos vigentes (Silva *et al.*, 2023). No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (2019), documento que é referência obrigatória para a construção do currículo da Educação Básica brasileira, não menciona de forma direta as questões de gênero e sexualidades, que não são colocadas nas chamadas “competências e habilidades” que devem ser desenvolvidas no ensino Fundamental e Médio.

Nesse sentido, partimos da hipótese de que o fato dessa discussão não ser acionada pelas instâncias normativas acaba por naturalizar a reprodução de

¹⁷ Professora de Sociologia na Secretaria de Estado de Educação de Alagoas (SEDUC), Mestranda no Programa de Pós Graduação em Sociologia na Universidade Federal de Alagoas (PPGS/UFAL), Bolsista FAPEAL, e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

discriminações com estudantes identificados como dissidentes das normas de gênero e de sexualidades no cotidiano escolar.

Entretanto, articular os estudos de gênero, as juventudes e a escola implicam também compreender que as instituições escolares não se configuram enquanto espaços isentos de transformações sociais, ela é, na verdade, constantemente reinventada na prática escolar pelos sujeitos da ação educativa: os docentes e os jovens-adultos educandos (Arroyo, 2014).

Assim, a partir da análise da minha experiência de lecionar questões relacionadas aos estudos de gênero e sexualidades em uma disciplina Eletiva para estudantes do Ensino Médio, pretendo refletir como o Ensino de Sociologia pode tensionar as relações sociais entre os sujeitos LGBTQIAPN+ e o espaço escolar.

Metodologia

As reflexões propostas neste trabalho são fruto da análise de uma experiência educacional com estudantes do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Alagoas, localizada em Maceió, em que atuei como docente nos anos de 2022 e 2023. Durante esse tempo, tive uma experiência muito singular no que tange às relações de gênero e sexualidades no espaço escolar.

Primeiramente, isso se fez possível em razão do lugar que meu corpo ocupava entre os docentes da escola, uma vez que partilho com os estudantes uma performance de gênero lida como *dissidente*. O fato de que sou uma mulher lésbica, identificada pelos meus próprios estudantes enquanto parte da comunidade LGBTQIAPN+, me proporcionou uma aproximação quase que imediata com eles.

Essa relação foi ainda mais acentuada quando no ano de 2023 ministrei uma disciplina Eletiva chamada de “Juventude, Identidade e Sociedade”. O Programa Alagoano de Ensino Integral (pAlei), alinhado com a perspectiva do Novo Ensino

Médio, oferta uma série de disciplinas que fazem parte do chamado “Itinerários Formativos”, dentre elas, está a “Oferta Eletiva”.

A Oferta Eletiva emerge para garantir a inclusão de temáticas que atendam aos interesses dos estudantes, ultrapassando o limite dos conteúdos já institucionalizados nos componentes curriculares. Além disso, ela surge também como uma estratégia

de garantia do protagonismo juvenil, uma vez que os estudantes têm a possibilidade de escolher a disciplina que desejam cursar (Alagoas, 2018).

Logo, no início do ano letivo, apresentei aos alunos o programa da disciplina. Na apresentação, afirmei que o objetivo da matéria era de refletir acerca dos elementos que constituem as identidades das juventudes alagoanas, relacionando-as aos marcadores sociais da diferença - raça, classe, gênero e sexualidades. maioria se identificavam como LGBTQIAPN+, fato que nos levou a discutir com maior intensidade as temáticas relacionadas à esse campo.

Reflexão Teórica

Ao adentrar os muros das escolas, os jovens LGBTQIAPN+ trazem consigo um conjunto de experiências sociais vivenciadas por eles: novas configurações relacionadas ao afeto romântico, expressões, elementos estéticos, referências culturais que, ao passo que os distinguem dos demais adolescentes, também os aproxima diante das possibilidades e limites de construção de suas condições juvenis. Como afirma Guacira Lopes Louro (1997):

“As questões referentes à [gênero e] sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula [...]” (LOURO, 1997, p. 42)

Nesse sentido, o Ensino de Sociologia ocupa um lugar de tensionar a Pedagogia do Armário (Junqueira, 2017), que tem como objetivo a reprodução da chamada “matriz de normas de gêneros coerentes” (Butler, 2018). Butler utiliza esse conceito para designar o discurso hegemônico da inteligibilidade do gênero, que pressupõe uma linearidade entre os corpos, gêneros e desejos, gerando assim “identidades coerentes” (Butler, 2018, p. 35). Ou seja, o gênero deve decorrer do sexo biológico e as “práticas de desejo” devem decorrer do “sexo” e do “gênero”.

Logo, a Sociologia escolar tem a potencialidade de acionar a discussão sobre gênero e sexualidades por esta ser uma temática que compõe o currículo da disciplina, sendo inclusive notável a incorporação de questões desse campo nos livros didáticos de Sociologia (Barbosa, 2019).

Articular os estudos de gênero com a Sociologia das Juventudes em uma disciplina que foi escolhida e construída em parceria com os estudantes revelou a

potencialidade desse diálogo. Ao longo das aulas, foi possível aprofundar na perspectiva sociológica e antropológica do gênero e sexualidades, de maneira em que os próprios estudantes passaram a articular esses conceitos para construir significados sobre suas experiências sociais. Em grande medida, são relações que vazam (INGOLD, 2012) e dialogam com a realidade da juventude LGBTQIAPN+.

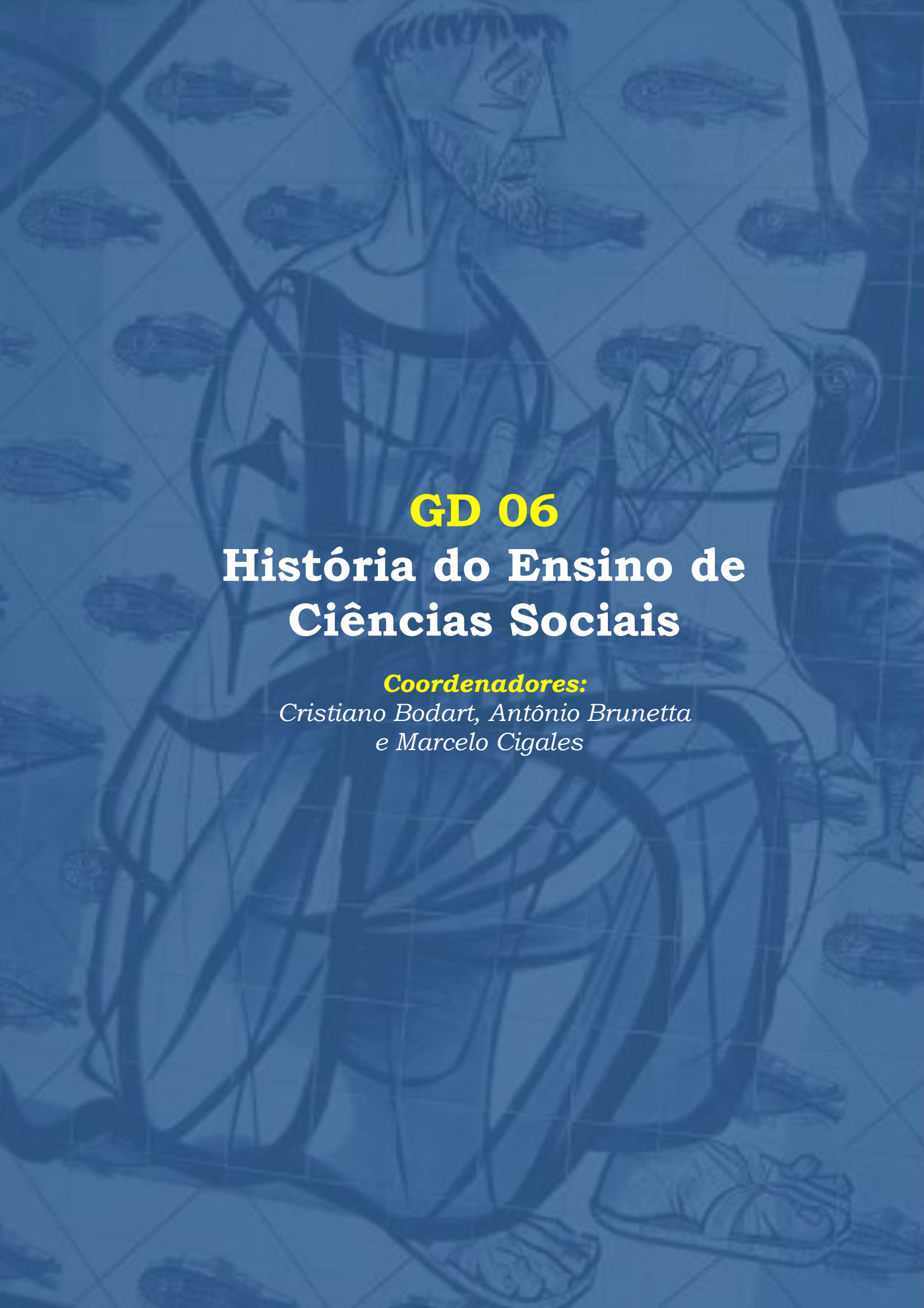
Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo refletir diante de uma experiência educativa em uma Escola Estadual em Maceió, em uma disciplina Eletiva. Nesse sentido, discutimos como o Ensino de Sociologia pode alocar a discussão das questões de gênero e sexualidades para o cotidiano escolar, trazendo uma centralidade para a temática, ainda que os documentos que orientam os currículos do Ensino Básico tratam dessa temática de forma marginalizada (BARBOSA, 2019).

Palavras-Chaves: juventudes; gênero; sexualidades; ensino de sociologia.

Referências

- ALAGOAS. Documento orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral. Maceió, 2018.
- ARROYO, M. G. Repensar o ensino médio: por quê. In: ARROYO, M. G. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 53-74.
- BARBOSA, I. I. Gênero e sexualidade no ensino de sociologia: uma alternativa pedagógica. 2019.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Revista Estudos Feministas, v. 19, p. 549-559, 2011.
- BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2018.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 40-52, 2003.
- DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, v. 28, p. 1105-1128, 2007.
- INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. Horizontes Antropológicos, v. 18, p. 25-44, 2012.
- JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.
- LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. Educação & Realidade, 2000.
- SILVA, et al. Políticas educacionais brasileiras relacionadas à educação sexual no ensino de Ciências. Boletim de Conjuntura – BOCA, Boa Vista, v. 14, n. 40.



GD 06

História do Ensino de Ciências Sociais

Coordenadores:

*Cristiano Bodart, Antônio Brunetta
e Marcelo Cigales*

A institucionalização do curso de licenciatura em Ciências Sociais*Beatriz Amorim de Barros¹*

A Universidade de Brasília, inaugurada em 1962, foi idealizada por um antropólogo. Por esse motivo, o campus central – que até a política do Reuni, nos anos de 2010, foi o único da Universidade – leva o nome deste idealizador, Darcy Ribeiro. Assim, a história das Ciências Sociais na Universidade confunde-se, por vezes, com a história da própria instituição.

O sociólogo Sergio Miceli (1989) buscou retratar a forma como se deu a constituição do campo científico das Ciências Sociais no território nacional em sua obra intitulada “História das Ciências Sociais no Brasil”. Todavia, sua análise se restringe sobretudo aos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, destacando que enquanto o foco do Rio de Janeiro se dava para os aspectos políticos, São Paulo voltava-se para a produção científica, podendo dizer que Rio estava para política assim como São Paulo estava para a ciência. Essa afirmação se baseia no processo de reconhecimento da Universidade de São Paulo (USP) e de sua escola, uma das primeiras vinculadas ao curso de Ciências Sociais e reconhecida até os dias atuais como um centro de saber científico.

Apesar de compreender o papel relevante das universidades e cursos de Ciências Sociais localizados na região sudeste, com foco nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, entendemos que suas sobrevalorizações, em detrimento da secundarização de outros estados e regiões, devem ser dissentidas. Dessa forma, nosso objetivo é compreender como se deu a constituição e institucionalização do primeiro curso de Ciências Sociais da região Centro-Oeste, sendo o da UnB. Faremos recorte no curso de licenciatura, uma vez que faz parte de nosso objetivo, também, entender a construção do processo de formação de professores nesse espaço.

Segundo Le Goff (1996), todo documento é um discurso de poder. Nesse sentido, é relevante compreender se, no contexto da UnB, em que a licenciatura divide espaço com outras quatro habilitações – bacharelados em Antropologia, Sociologia e

¹ Mestranda no Programa de PósGraduação em Sociologia (PPGSol) da Universidade de Brasília (UnB). Licenciada e bacharela em Ciências Sociais e bacharela em Sociologia, todos pela UnB.

Estudos Latino-Americanos (bacharelado em Ciências Sociais até o ano de 2019) –, possui uma posição secundária. Para isso, fazemos uso da teoria de Pierre Bourdieu (2016; 2018) para mobilizar os conceitos de campo, *habitus* e disputas em torno de capitais. Evidenciamos, também, que no presente resumo expandido não teremos conclusões, mas tensionamentos referentes à graduação em Ciências Sociais.

Em um curso de graduação com quatro habilitações, supomos que existam disputas entre elas, além de que ambas possuam suas formas de legitimar seus capitais e a tentativa de construção de um *habitus* próprio. Contudo, para caracterizar tais tensões, é necessário conceituar os termos usados.

O *habitus* é construído a partir de esquemas geradores. É a partir dele que se estabelece a conexão entre o indivíduo e o mundo material, sendo exemplo disso o sentido dado a alguma palavra, um sentimento ou um pensamento. Essa estruturação se dá pela intersecção de princípios pré-construídos e também por aqueles que se desenvolvem no campo social. Como esses princípios possuem aspectos pré-estabelecidos, eles são influenciados por valores que servem ao status quo, ou seja, aos valores dominantes de determinado contexto. Bourdieu (2018) conceitua *habitus* enquanto:

sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizadora de um maestro (Bourdieu, 2018, p. 87).

O campo, por sua vez, consiste em um espaço social estruturado por posições e disputas. Esse espaço é regido por leis, que possuem lógicas próprias, e são seguidas por agentes pertencentes ao campo. Os agentes possuem uma posição dentro do campo e lutam entre si, visando a apropriação do campo e do capital, que pode ser um recurso de diferentes aspectos, e é desigualmente distribuído, estruturando os agentes entre dominantes e dominados. Segundo Bourdieu (2018), os campos se relacionam entre si, de forma que um campo pode influenciar na estrutura de outro campo, assim sendo espaços relativamente autônomos.

Dado este panorama, a reflexão acerca da institucionalização do curso de licenciatura em Ciências Sociais na UnB levanta as seguintes questões:

- a) Como se configura o espaço social da licenciatura em Ciências Sociais na UnB?
- b) Esse espaço possui diálogo com o campo do ensino de Sociologia, que se encontra em processo de autonomização, segundo Oliveira (2023)?
- c) Como se dá a formação de professores na UnB e no curso?
- d) Há tensionamento entre os cursos de bacharelado e o curso de licenciatura, levando em consideração seus agentes e as disputas que ocorrem?

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, História das Ciências Sociais, Institucionalização, Formação de professores.

Referências

- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 5. reimp. Campinas: Papirus, 2016.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. 3. ed., 1. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- LE GOFF, J. Documento/monumento. In: BOURDIEU, P. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1996.
- OLIVEIRA, A. *O campo de ensino de sociologia: gênese, agentes e disputas*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023.
- SERGIO (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1989. p. 72-110.

Os motivos do interesse pelo jogo do Ensino de Sociologia

Caio dos Santos Tavares²

O retorno da Sociologia de modo obrigatório ao currículo do ensino médio, mediante a Lei nº 11.684, de 2008, despertou o interesse de pesquisadores(as) e estudantes de licenciatura em Ciências Sociais e de pós-graduandos(as) – mestrandos(as) e doutorandos(as) de variadas áreas, especialmente das Ciências Sociais e da Educação à temática “Ensino da Sociologia escolar” (Oliveira, 2023).

Mocelin (2020a) indica que o campo do Ensino da Sociologia vai além da academia, sendo constituído por variados agentes sociais, a saber: estudantes de licenciatura em Ciências Sociais; docentes de Sociologia que atuam na educação básica; autores(as) de livros didáticos; pesquisadores(as); gestores(as) educacionais e alunos(as) do ensino médio etc. Esses têm um intuito em comum, buscar a mediação dos conhecimentos científicos das Ciências Sociais para os saberes escolares. Já o “subcampo de pesquisa do Ensino de Sociologia” está dedicado à produção científica sobre o Ensino de Ciências Sociais (Mocelin, 2020b), sendo marcado por relações de poder entre os agentes ou as instituições. Na busca por distinção social, os indivíduos realizam ações no subcampo para adquirir capitais simbólicos (Bodart; Tavares, 2018).

Ao longo do tempo, com o processo de consolidação das pesquisas sobre Ensino de Sociologia, alguns(mas) pesquisadores(as) transformaram-se em mais proeminentes na temática devido a vários aspectos, entre eles: volume de produção de artigos, livros autorais ou organizados; pela qualidade de suas produções científicas; por sua contribuição à qualificação do Ensino de Sociologia no Brasil; pela presença como expositor(a) ou coordenador(a) de GTs nos congressos sobre Ensino de Sociologia; por sua atuação política em defesa da Sociologia; pela rede de relações que possui com outros pesquisadores; prêmios recebidos; pela participação nas sociedades científicas Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e/ou Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs); por sua atuação como sociólogo(a) público(a) (presença em espaços não acadêmicos, tais como as redes sociais) etc.

² Vínculo Institucional (ex. Secretaria de Estado de Educação de ..., Universidade ..., Programa de Pós-Graduação em ... Instituto Federal.) e titulação.

Em vista disso, nossa pesquisa busca identificar os(as) 10 pesquisadores(as) mais proeminentes na temática reconhecidos(as) pelos pares, tendo como objetivo central compreender as motivações das ações dos agentes sociais que estão envolvidos nas disputas sociais pelo prestígio no subcampo de pesquisa Ensino de Sociologia. Assim, indagamos o que anima os(as) pesquisadores(as) a se envolverem com o Ensino de Sociologia? Nossa hipótese – a ser testada – é que suas ações são orientadas para adquirir maior distinção social, sendo manifestações de seu senso prático, o qual é resultante do *habitus* produzido no interior do campo de Ensino da Sociologia e do subcampo de pesquisa de Ensino de Sociologia. Compreender tais contextos e as suas disposições no campo e no subcampo nos fornecerá elementos para desvelar como se produzem as motivações que levaram esses agentes a participar do jogo social.

Partimos da proposição de Bourdieu (2009) de que o indivíduo socializado executa ações por meio do senso prático adquirido ao longo de experiências similares, as quais o orienta, em certa medida, a responder de maneira socialmente apropriada às exigências do contexto (Bourdieu, 1996). Por conseguinte, para ter interesse pelo jogo do Ensino de Sociologia é necessário: a) entender a dinâmica dos espaços de distinção social que proporcionam a legitimação de ações que influenciam no Ensino de Sociologia; b) identificar a forma como os(as) pesquisadores(as) estiveram/estão inseridos em relevantes espaços sociais relacionados ao Ensino de Sociologia; c) entender as posições sociais e as disputas por consagração no subcampo de pesquisa; d) reconstituir as trajetórias, buscando desvelar a sua produção do *habitus*; e) averiguar quais os capitais simbólicos do campo acadêmico responsáveis por dar distinção social aos(as) pesquisadores(as) do subcampo de pesquisa Ensino de Sociologia. As ações propostas estão imbricadas, sendo apresentadas em separado apenas para fins didáticos de exposição.

A pesquisa está dividida metodologicamente em três etapas: a) consiste em efetuar a coleta de dados com 91 pesquisadores(as) sobre Ensino de Sociologia, a fim de identificar os(as) 10 pesquisadores(as) mais proeminentes na temática reconhecidos(as) pelos pares; b) será realizada uma análise da organização do currículo Lattes, esboçando a estrutura do campo e do subcampo, mostrando as ações para acumulação de capital científico, verificando as posições ocupadas pelos agentes, com o propósito de entender esses espaços sociais à medida que são

posicionados de modo relacional, em que a distância entre uns e outros decorre da desigualdade de distribuição dos capitais; c) tem como objetivo compreender o interesse pelo jogo do Ensino de Sociologia desses(as) pesquisadores(as).

Para isso, realizaremos entrevistas semiestruturadas com a finalidade de: a) reconstituir as trajetórias, assim buscando desvelar a sua produção do *habitus* sociológico; b) identificar e compreender a lógica de funcionamento do campo do Ensino de Sociologia e subcampo de pesquisa Ensino de Sociologia; c) verificar quais foram os principais interlocutores desses intelectuais que contribuíram com o processo de construção do *habitus*; d) analisar como os agentes estão posicionados, como jogam e sob quais regras ocorrem as disputas por capitais simbólicos e a participação nessas esferas sociais.

A investigação propõe-se a contribuir com o mapeamento e a compreensão das dinâmicas, tal como na verificação dos problemas a serem superados acerca do Ensino de Sociologia.

Palavras-chave: campo do Ensino da Sociologia; subcampo de pesquisa de Ensino de Sociologia; *habitus*; interesse; prestígio social.

Referências

OLIVEIRA, A. O campo do Ensino de Sociologia no Brasil: gênese, agentes e disputas. 1. ed. Maceió: Café com Sociologia, 2023. 236 p.

MOCELIN, D. G. O Ensino da Sociologia e o seu campo [verbetes]. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Org.). Dicionário do Ensino de Sociologia. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020a. p. 57-62.

MOCELIN, D. G. O Ensino da Sociologia e o seu subcampo [verbetes]. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Org.). Dicionário de Ensino de Sociologia. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020b. p. 397-401.

BODART, C. N.; TAVARES, C. S. A produção sobre o Ensino de Sociologia nos periódicos brasileiros de estratos superiores (1996-2017). In: MAIÇARA, J.; FRAGA, A. B. (Org.). Saberes e práticas do Ensino de Sociologia. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. p. 57-102.

BOURDIEU, P. O senso prático. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

A história do programa de avaliação seriada da Universidade de Brasília e o lugar da sociologia: uma análise das obras avaliativas*Fernanda Menezes Raposo³*

Entre os diversos mecanismos utilizados para conferir legitimidade a uma disciplina, destaca-se o seu lugar dentro de avaliações, principalmente aquelas de acesso ao ensino superior. No contexto de Brasília, é inegável o peso que as provas para ingresso à Universidade de Brasília (UnB) possuem na consolidação do currículo no Ensino Médio, que se estrutura a partir dos temas abordados nas provas. Sendo assim, o presente trabalho versa discutir a história do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) e sua relação com a disciplina de Sociologia, partindo da análise de como as obras presentes da matriz avaliativa de cada etapa do programa reforçam categorias sociológicas e promovem a criticidade dos jovens.

O Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB) foi criado em 1996 como uma alternativa de acesso à universidade por meio de provas oferecidas durante as três séries do Ensino Médio. O projeto do Programa foi apresentado à comunidade acadêmica e externa pela primeira vez em 1985 por Lauro Morhy, presidente da antiga Comissão Permanente de Concurso Vestibular da UnB (Copeve), na ocasião do 1º Seminário sobre Vestibular da Universidade de Brasília. A proposta apresentada defendia a aplicação de provas ao longo do Ensino Médio com o objetivo de proporcionar à universidade uma melhor forma de avaliar os candidatos. Em março de 1995, foi instituída a Comissão Mista, que tinha como propósito viabilizar a análise e a implantação do projeto do PAS. Em junho do mesmo ano, a proposta de criação do PAS foi feita e enviada à Reitoria. Ainda em 1995, foram criados comitês que tinham como objetivo elaborar as propostas dos conteúdos programáticos que pautaram as primeiras provas do Programa. Assim, em agosto de 1995, nasce o PAS como nova modalidade de acesso aos cursos de graduação, tendo seu primeiro Edital de Seleção lançado em 7 de dezembro de 1995. (Kunz *et al.*, 2020).

³ Doutoranda em Sociologia pela Universidade de Brasília, Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade de Londrina e Professora de Sociologia da Educação Básica. E-mail: fmenezesraposo@gmail.com

Entretanto, de acordo com Rêses e Bispo (2021), a Sociologia se insere nos processos do PAS/UnB apenas em 2006. De acordo com Santos (2021), a inserção das Ciências Sociais no Programa transcende os limites dos conteúdos estritamente vinculados à disciplina, manifestando-se de forma interdisciplinar em diversos campos do saber.

No que diz respeito à matriz avaliativa, o PAS segue as orientações presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e no Currículo em Movimento⁴, adotado desde 2013 pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Um dos princípios norteadores das provas do PAS/UnB é a interdisciplinaridade e a compreensão articulada dos diversos saberes. Os objetivos de aprendizagem relacionados à área de Humanidades buscam conectar temas, questões e problemas que exigem a mobilização desses conhecimentos. A matriz de referência do PAS utiliza obras como esculturas, pinturas, músicas, TED Talks, vídeos do YouTube, clipes, artigos da internet, entre outros, como base para a elaboração de itens, tornando essa avaliação mais próxima do estudante e permitindo uma riqueza dialógica com elementos de múltiplas linguagens e abrangência entre as áreas do conhecimento.

Assim, no PAS, atribui-se mais valor à capacidade de reflexão que à de memorização, privilegiando a compreensão e a crítica em detrimento do que se denominou nas escolas de "decoreba". O estudante, mais que acumular informações, necessita capacitar-se para selecioná-las e gerenciá-las criteriosamente e criticamente. Esse princípio lembra a crítica à educação bancária de Paulo Freire (2000), quando diz que o estudante não é um vaso vazio o qual se deva encher, mas um ser dotado de potencialidades e circunscrito em um contexto e cenário sociais que devem ser acolhidos e considerados no seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, superase a lógica de uma "educação pautada na pura transferência de conteúdo". (Freire, 2000, p. 101)

Articulado a essa lógica, entendemos que a Sociologia se situa no entrelaçamento entre a criticidade, o raciocínio sociológico e a imaginação sociológica na formação de jovens conscientes e capazes de compreender melhor as relações sociais e as instituições. De acordo com Bodart,

⁴ O Currículo em Movimento é um documento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que se alinha às leis educacionais federais, garantindo uma direção curricular para as modalidades de ensino, garantindo uma gestão democrática do Sistema de Ensino Público do DF.

o conhecimento sociológico é um **instrumento de emancipação social**. Auxilia o estudante a **reconhecer o seu lugar no mundo social e seus direitos**, assim como o desperta à **necessidade de fala**, compreendendo as disputas pelas definições de “verdades”. (BODART, 2020, documento eletrônico não paginado – grifo nosso)

Diante deste cenário, de que maneira o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília se apropria dos pressupostos da criticidade, cidadania e emancipação por meio da seleção de obras avaliativas e de que maneira a prática sociológica em sala de aula pode contribuir para a formação destas juventudes? Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar a potência e as especificidades do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB), como uma forma de promover a criticidade das juventudes por meio do contato direto com as obras selecionadas pela Matriz de Referência.

Por criticidade compreendemos os processos de desnaturalização, estranhamento e desmistificação presentes nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs), que dialogam diretamente com aquilo que Wright Mills denominou “imaginação sociológica”. Conforme as OCNs (BRASIL, 2006):

Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o estranhamento. No caso da Sociologia, está em observar que **os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos**. (BRASIL, 2006, p. 106 – grifo nosso)

A criticidade das juventudes é elaborada por meio da imaginação sociológica, que permite que o estudante compreenda “o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de números indivíduos.” (MILLS, 1982, p. 11)

Para tanto, discutiremos os materiais sugeridos pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE) que compõem a Matriz de Referência avaliativa do programa, tentando analisar sociologicamente como os textos, as músicas e as obras de arte selecionadas ajudam a desenvolver e potencializar o pensamento crítico dos estudantes do Ensino Médio. Em um primeiro momento será realizada uma análise histórica e documental do surgimento do PAS/UnB. Para este fim, contaremos com a leitura de resoluções,

normativas da Universidade de Brasília, teses, dissertações, artigos e demais documentos que auxiliem a entender o estado da arte desse programa no Distrito Federal. Em um segundo momento, revisitaremos a trajetória do ensino de Sociologia dentro do programa. Por fim, utilizaremos o recurso da descrição da prática pedagógica para entender de que forma a criticidade dos estudantes é trabalhada dentro de uma sala de aula do ensino médio. Vale destacar que o presente artigo foi fruto de um trabalho empreendido durante a Especialização de Ensino em Sociologia da UEL, e por se situar em um momento de distanciamento social devido à pandemia do Covid-19 e pelo tempo destinado a realização da pesquisa, contará com utilização de técnicas documentais e históricas como procedimentos metodológicos.

Palavras-chave: Programa de Avaliação Seriada, História, Universidade de Brasília, Ensino de Sociologia, Criticidade.

Referências

- BODART, C. A importância do ensino de Sociologia no Ensino Médio. *Blog Café com Sociologia*, 2020. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/importancia-doensino-de-sociologia/>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 7 dez. 2022.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- KUNZ, S. A. da S.; CASTIONI, R.; ARAÚJO, G. C. C. de A. Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília: lições para a avaliação do ensino médio. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 9, n. 2, p. 420–436, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/55134>. Acesso em: 8 jan. 2022.
- MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- RÊSES, E. da S.; SANTOS, M. B. dos. A construção da inserção da Sociologia no PAS (Programa de Avaliação Seriada) e no vestibular da UnB: condições socioinstitucionais e cognitivas. 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/eneseb/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV148_M_D1_SA117_ID816_22032021173803.pdf. Acesso em: 7 set. 2024.
- SANTOS, V. G. C. dos. *A sociologia no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (2009-2019)*. 2021. 76 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

Novos agentes no Ensino de Sociologia: (co)produção empresarial do currículo na Educação da Rede Estadual em Mato Grosso

Leandro Viana de Almeida⁵

Fabio Monteiro de Moraes⁶

O presente trabalho se indaga sobre a entrada de novos agentes no campo do ensino de sociologia os quais, originários de setores do mercado, passam a “empreender” nas áreas da formação de professores, elaboração de currículos das Secretárias Estaduais de Educação e (co)produção de materiais didáticos por meio de parcerias público-privadas. Identificou-se na implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e da Reforma do Ensino Médio em Mato Grosso a presença desses novos agentes, a exemplo da elaboração dos chamados “itinerários formativos” com conteúdos e temáticas que tradicionalmente eram abordadas no ensino da sociologia escolar. De tal modo, o currículo das ciências humanas e sociais e disciplinas eletivas abordam temas como política, democracia e cidadania com materiais didáticos produzidos por parceria público-privada entre SEDUC e grupo *Politize!*. *Trilha de aprofundamento: Ciências humanas e sociais e aplicadas – Liderança e Cidadania*. Buscou-se, portanto, através de pesquisa documental e análise de informações disponíveis nos sites da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC do Estado de Mato Grosso e do *Politize!* caracterizar o grupo Politize e explicitar a entrada de novos agentes de setores do mercado no campo do ensino de sociologia.

Palavras chaves: Campo do Ensino de Sociologia, Politize!, Mato Grosso, BNCC.

O campo do Ensino de Sociologia na Rede Estadual em Mato Grosso

Um dos debates recentes de quem se dedica a pesquisas sobre o ensino de sociologia no Brasil é de que estaria em curso a constituição de um campo do ensino de sociologia. (Oliveira, 2023). O termo campo, no sentido Bourdieusiano, indica a constituição de certas regras internas estruturadas por esse espaço da sociologia escolar e também *habitus* desses agentes, os quais reforçam ou não tais estruturas,

⁵ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. Licenciado em Ciências Sociais e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG.

⁶ Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFAL. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

possuindo assim uma certa capacidade de agência na manutenção e ou criação de práticas da sociologia escolar.

A constituição de um campo do Ensino de Sociologia, nessa análise, vem se consolidando com as disputas pela inserção e manutenção da disciplina no ambiente escolar. Para tanto tem se fortalecido em manter espaços de formação de professores para atuar na educação básica, criação de revistas acadêmicas destinadas a publicações sobre a temática, realização de Congressos e Seminários Nacionais com associações científicas. Tem-se buscado ainda a aproximar de outros agentes da educação e da política que defendem uma perspectiva humanística para o currículo e a permanência das ciências sociais na educação escolar.

No contexto das reformas educacionais atuais, evidencia-se processos particulares em cada Estado em relação as tensões de implementação da BNCC e da reforma do Ensino

Médio. No Estado de Mato Grosso, as discussões se iniciaram em 2018 e a Reforma do Ensino Médio foi implementada a partir do ano de 2021, por meio da Portariaⁱ nº 356/2021/GS/SEDUC/MT, em caráter experimental. Segundo os dados da *imprensa oficial*ⁱⁱ da SEDUC, a inserção do currículo em treze “escolas piloto” do Estado. Outro fato relevante sobre a implementação da reforma é da relação público-privadoⁱⁱⁱ e a oferta de matrícula aos estudantes em duas instituições de modo concomitante. Deste modo, os “Itinerários Formativos”, “Projeto de Vida” e “Eletivas” são trabalhadas pelos docentes que atuam na Educação Estadual. Por sua vez, as chamadas “Trilhas de Aprofundamento”, vinculadas a formação profissionalizante são realizadas com parcerias com o “Sistema S”, através do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação - SECITEC

A SEDUC publicou três documentos para orientar e normatizar a implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado. O Primeiro, *Documento de referência Curricular para o Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica*, tem caráter formativo e foi apresentado em 2018, ano seguinte à aprovação da Reforma. O segundo, *Matrizes Curriculares: Orientações para 2024*, publicado em 2023, possui característica normativa e orienta a implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio em todas as escolas da Rede Estadual de Educação, orientando, nesse sentido também o Ensino de

Sociologia. E o terceiro: “*Trilha de Aprofundamento*”, é um caderno que apresenta “disciplinas eletivas” as quais foram produzidas por professores da rede estadual em parceria com o *Politize!*.

Grupo *Politize!*: Novo agente no ensino de sociologia?

O *Politize!* se autodefine no site oficial em “quem somos nós?”^{iv} como um grupo que surge como resposta ao cenário das manifestações de junho de 2013, as quais tomaram as ruas do país inicialmente com posições contrárias ao aumento das tarifas de transporte público, e com interesse de trabalhar, nas palavras deles, o problema/oportunidade do “despreparo para a democracia”.

A caracterização e história do *Politize!* é abordada no site *napratica.org* da *Fundação Estudar*, fundação financiada pelos grupos: *AMBEV*, *Stone*, *Fundação Lemman* e *Bolsa Brasil Balcão*. Destaca-se, assim, em matéria jornalística de 2017 sua constituição como uma “startup” vinculada ao *Global Shapers*, uma rede de “lideranças” entre 20 e 30 anos mobilizada através do Fórum Econômico de Davos. Enfatiza -se ainda, neste texto, que o grupo recebeu 10 mil dólares da empresa Coca-Cola através de premiação concedida do Fórum Econômico mundial por mérito e “impacto social”.

No site do *Politize!* temas diversos da política e do empreendedorismo são abordados por textos formativos em formatos para ampla divulgação. Em um desses espaços, o *Politize!* publica um texto^v da *Spotlight Palestrantes (2022)*, empresa de palestras que define *startup* como um negócio lucrativo, de expansão acelerada e facilmente copiado em larga escala.

Na rede social Facebook da *Fundação Lemman*^{vi}, o *Politize!* divulga uma formação política para “embaixadores politize” com apoio de outras fundações: *Brazil Foundation*^{vii}, *Clipping CACD*^{viii} e *Comunitas*^{ix}. A primeira, conforme site oficial, fundada em Nova York, visa *construir um Brasil melhor e contribuir na formação de líderes*. A segunda, realiza cursos preparatórios para formação diplomática. E a terceira, se identifica como Organização Não Governamental – ONG que estimula a parceria entre o público e o privado.

Marmentini, Ferreira e Samogin (2023) em artigo que relata a participação no *Politize!* definem o grupo como:

Politize!, organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que tem como missão formar uma geração de cidadãos conscientes e comprometidos com a democracia, levando a educação política a qualquer pessoa, em qualquer

lugar, vem atuando, desde a sua fundação em 2015, com o foco de levar impacto para a Educação Básica, produzindo conteúdos direcionados a estudantes - como, por exemplo, o Guia de Atualidades Políticas para o ENEM - e realizando oficinas por meio do programa de Embaixadores Politize!, que está espalhado por diferentes localidades do Brasil, e oferecendo formação e atividades educativas para jovens e novas lideranças públicas interessadas em fortalecer a democratização e o acesso ao conhecimento político. (Marmentini, Ferreira e Samogin, 2023)

Conclui-se pela investigação realizada que o *Politize!* vem disputando a atual Reforma do Ensino Médio e a formação política na escola pública. Não se trata somente do caso particular analisado. O grupo empresarial conseguiu estabelecer contratos com sete Estados da Federação: Acre (PP), Amazonas, (MDB), Distrito Federal (MDB), Mato Grosso (União Brasil), Roraima (PP), São Paulo (Republicanos), Sergipe (PSD). Contudo, apesar se autodeclararem sem vinculação política partidária, todas essas parcerias foram realizadas com governadores que apoiaram a candidatura de extrema direita que perdeu as eleições majoritárias de 2022. Revela-se, portanto, um novo agente disputando o campo do ensino de sociologiaia.

Referências

MARMENTINI, G.; FERREIRA, B.; SAMOGIN, P. Educação política à luz do Novo Ensino Médio: o caso da Politize!. *Revista Parlamento e Sociedade*, v. 11, n. 20, p. 61–77, 2023. Disponível em:

<https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/255>. Acesso em: 20 jul. 2025.

OLIVEIRA, A. O campo do ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 7, n. 1, p. 79–101, 2023. Disponível em:

<https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/424>. Acesso em: 20 jul. 2025.

- ⁱ MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. *Portaria n.º 356/2021/GS/SEDUC/MT*. Dispõe sobre a homologação do documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa do Ensino Médio e dá outras providências. 2021. Disponível em:

<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/16337/#e:16337/#m:1247842>.

Acesso em: 17 maio 2024.

- ii MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. Secretaria de Educação homologa documento de implementação do novo Ensino Médio em MT. 2021. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/17140895-secretaria-de-educacao-homologa-documento-deimplementacao-do-novo-ensino-medio-em-mt>. Acesso em: 17 maio 2024.
- iii MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. Governador pede prioridade na implementação do Novo Ensino Médio. 2021. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/17812725-governador-pedeprioridade-na-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 20 maio 2024.
- iv POLITIZE!. *Quem somos?*. Disponível em: <https://www.politize.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 maio 2024.
- v POLITIZE!. *Startup: entenda o que é e quando vira unicórnio!* Por Spotlight Palestrantes. In: Politize, 2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/startup-unicornio/>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- vi FACEBOOK. Politize é uma iniciativa do nosso Talento da Educação Diego Callegari. 2017. Disponível em: https://www.facebook.com/fundacaolemann/posts/politize-%C3%A9-uma-iniciativa-do-nosso-talento-da-educa%C3%A7%C3%A3o-diego-callegari-sevoc%C3%A3o-q/1890173994376504/?locale=pt_BR. Acesso em: 25 ago. 2024.
- vii BRAZILFOUNDATION. *Quem somos?*. Disponível em: <https://brazilfoundation.org/saiba-mais/quem-somos/>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- CLIPPING CACD. *Cursos preparatórios para diplomata*. Disponível em: https://clippingcacd.com.br/#Section-Clipping_CACD. Acesso em: 20 maio 2024.
- viii COMUNITAS. *A Comunitas*. Disponível em: <https://comunitas.org.br/a-comunitas/>. Acesso em: 20 maio 2024.

Os sentidos da juventude nos manuais de sociologia escolar entre 1925 e 1942

Lucas Matheus de Lima Santos⁷

Caio dos Santos Tavares⁸

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar os sentidos atribuídos à juventude nos manuais escolares de sociologia no período entre 1925 e 1942, período em que a disciplina se manteve firme no ensino secundário nos anos finais dessa modalidade. Para realização deste empreendimento, nos valem das contribuições da análise de conteúdo nos termos de Bardin (2002) e das ferramentas oferecidas pelo software Voyant Tools. Após selecionar o corpus de pesquisa composto por dez manuais (produzidos entre 1926 e 1940), esses foram digitalizados e transformados em arquivos PDF com reconhecimento óptico. Submetendo esses arquivos ao software Voyant Tools, esta ferramenta nos permitiu localizar os descritores “jovens” e “juventudes” (nossa unidade de análise), informando a frequência da ocorrência dos termos (com número total e gráfico da presença ao longo da obra) e as unidades de contexto (capítulos e discussões em que se inserem).

Os manuais que foram analisados nesta pesquisa são os seguintes: *Introdução à Sociologia* (1926) de Pontes de Miranda; *Princípios de Sociologia* (1934) de Djacir Menezes; *Elementos de Sociologia* (1934) de Nelson Omegna; *Princípios de Sociologia* (1935) de Fernando de Azevedo; *Noções de Sociologia* (1935) de Francisca Peeters; *Synthese Sociológica* (1935) de Vicente de Miranda Reis; *Lições de Sociologia* (1937) de Achilles Archêro Junior; *Preciso de Sociologia* (1938) de Paulo Augusto; *Práticas de Sociologia* (1939) de Delgado de Carvalho; e *Programa de Sociologia* (1940) de autoria de Amaral Fontoura.

Este trabalho busca contribuir para os esforços de compreensão da história do ensino em ciências sociais no Brasil, explorando uma temática ainda pouco trabalhada, que são os jovens, público alvo destes manuais. Desde o trabalho de

⁷Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas.

⁸Secretaria de Estado de Educação de Ceará, Coordenador Regional do Projeto Professor Diretor de Turma, Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas.

Machado (1987), verifica-se um esforço de melhor compreensão da história da disciplina, pesquisas como as de Meucci (2000), Cigales (2014; 2019), Bodart e Cigales (2021), Oliveira, Cigales e Engerhoff (2021) têm contribuído para a reflexão sobre os processos de institucionalização da sociologia no Brasil. Dessa forma, nosso empreendimento busca somar a esse movimento, oferecendo uma contribuição sobre uma temática específica.

Partindo para os resultados da pesquisa, ao observarmos estes manuais em conjunto podemos perceber algumas tendências: a falta de uma conceituação de juventude; a presença tímida do tema na maioria das obras, sendo geralmente citações pontuais, sem necessariamente o tópico se dedicar ao tema; maior interesse pela temática nos manuais de sociologia católica (Fontoura e Peeters, sendo 21 e 43 ocorrência dos termos, respectivamente); quando presentes, a discussão sobre os jovens estão atreladas majoritariamente à educação e ao papel vindouro que deverão exercer na sociedade, como sujeitos a serem moldados e direcionados para a perpetuação de projetos de sociedade.

Sobre a tendência destes manuais atrelar a temática sobre os jovens à educação, podemos dialogar com Feixa (1999) que nos indica que a delimitação entre a adolescência e a infância concretizou-se com a difusão das escolas secundárias no final do século XIX, em que a nova escola responderia ao desejo de um maior rigor moral em isolar por um tempo os jovens do mundo adulto, dessa forma, percebemos que ao longo da exposição os manuais se voltam sobre os jovens como aqueles sujeitos em uma fase de transição em que precisam ser formados moralmente e profissionalmente.

Além disso, essa tendência de buscar a função da juventude para a sociedade como um grupo ainda em formação, “vindo de fora”, nos remete às contribuições de Karl Mannheim sobre o tema. O autor coloca que a prenda mais importante desse grupo para ajudar a sociedade é que não está completamente no *status quo* da ordem social, estariam ainda de fora dos conflitos da sociedade, sendo assim os pioneiros para qualquer mudança na sociedade (Mannheim, 1968). Verificamos ainda a preocupação em formar uma juventude para ocupar seu lugar na sociedade, seja na

divisão social do trabalho ou para levar o país ao progresso, sobretudo quando observamos os dois manuais que se enquadram como adeptos da sociologia católica.

A tendência dos manuais católicos darem mais atenção ao tema da juventude, pode ser explicada a partir do projeto de recristianização da sociedade objetivado pela Igreja naquele momento no Brasil. Na década de 1930 foram fundadas várias organizações de mobilização dos católicos, incluindo iniciativas para a juventude, tais como: Juventude Agrária Católica (JAC); Juventude Estudantil Católica (JEC), voltada aos estudantes secundários; Juventude Independente Católica (JIC); Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Universitária Católica (JUC), tais instituições buscavam organizar uma militância mais ampla para aglutinar a juventude à um projeto maior denominado Ação Católica (Saviani, 2021).

Em suma, esta pesquisa tem apenas como fim abrir caminho para pensar o público ao qual estes manuais se destinavam, jovens em idade do ensino secundário do período, podendo ser entendido como um ponto de partida para futuras pesquisas que busquem melhor explicar as tendências aqui apresentadas. Outro potencial caminho seria um estudo comparativo entre os sentidos atribuídos aos jovens nos manuais do primeiro período de obrigatoriedade da disciplina (1925-1942) com o segundo período iniciado em 2008 a partir da lei 11.684, buscando observar continuidades e avanços no lugar destinado a juventude no ensino de sociologia.

Palavras-chave: Jovens, Juventude, manuais escolares de sociologia.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BODART, C.; CIGALES, M. P. 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, p. 123-145, jan./mar. 2021.

CIGALES, M. P. *A sociologia católica no Brasil (1920-1940): análise sobre os manuais escolares*. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2019.

CIGALES, M. P. *A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): análise de uma instituição de ensino católica*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

FEIXA, C. De púberes, efebos, mozos y muchachos. In: FEIXA, C. *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel, 1999.

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.

MANNHEIM, K. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITTO, S. de (Org.). *Sociologia da juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 69-94.

MEUCCI, S. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Sociologia, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, A.; CIGALES, M. P.; ENGERROFF, A. M. B. Disputas e concepções de Sociologia no campo educacional brasileiro: Fernando Azevedo e Alceu Amoroso Lima. *Perspectiva*, v. 39, n. 4, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e72122>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

O que temos pesquisado sobre a História do Ensino de Sociologia? Um estado da arte no Brasil e na Argentina

Maria Eduarda Barboza da Silva⁹
Marcelo Pinheiro Cigales¹⁰

Introdução

A história do ensino de Sociologia em ganhado destaque nacional e internacional, dado que tanto a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) tem inserido o GT História da Sociologia, quanto a Associação Internacional de Sociologia (ISA) tem gerado pesquisas ao redor do Comitê 08 sobre essa temática, que reúne pesquisadores(as) de diversas partes do mundo, interessados em analisar os processos de institucionalização e rotinização da sociologia enquanto área de ensino e pesquisa.

No Brasil, a história do ensino da Sociologia tem sido cada vez mais pesquisada, dado a implementação da Lei 11.684 de 2008 que tornou o ensino de Sociologia obrigatório no ensino médio. Desde então surgiu um campo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia (Oliveira, 2023), renovando o repertório do que se sabia sobre a própria história da disciplina no país (Bodart, Cigales, 2021). No contexto da Argentina, os estudos de Pedro Blois (2017), Diego Pereyra (Cigales, Bodart e Pereyra, 2015) e Pablo Bulcourf (Cigales, Bulcourf, 2017) têm se dedicado a pensar a história da Sociologia e da Ciência Política com destaque para as instituições e agentes relevantes no processo de institucionalização dessas áreas no país vizinho.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é investigar, de forma quantitativa e qualitativa, o crescimento das pesquisas sobre a história do ensino da Sociologia no Brasil e na Argentina. Para isso, foi realizado um levantamento de teses e dissertações em bases de dados online, a fim de identificar o número de publicações sobre a temática. Em

⁹ Graduanda da Licenciatura em Sociologia na Universidade de Brasília (SOL/UnB). Bolsista PIBIC-FAPDF. (email: mariabarboza@hotmail.com)

¹⁰ Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Pesquisa financiada pela CAPES-Print (Processo 88887.974646/2024-00) e CNPq. (email: marcelo.cigales@gmail.com)

seguida, foi conduzida uma análise preliminar que considerou o número de trabalhos defendidos por período, o gênero das autorias e as instituições envolvidas. O problema de pesquisa consiste em realizar uma sociologia da história do ensino (Bourdieu, 2004; 2019), revisitando os principais marcos da história das Ciências Sociais nesses países (Miceli, 1989; 1995; Trindade, 2007). A meta é compreender a história da Sociologia a partir da contribuição do ensino para a institucionalização da disciplina em ambas as pátrias, considerando que, no Brasil, ainda há poucos estudos que destacam o papel do ensino nesse processo.

Metodologia

Este trabalho faz parte de um projeto mais amplo sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil e na Argentina, financiado pelo CNPq e pela CAPES/Print, nos seguintes editais: CAPES/Print - UnB 002/2024 (Professor visitante junior no exterior); CNPq n.º 14/2023 (Apoio a projetos internacionais de pesquisa científica, tecnológica e de inovação). Além do edital do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (2024/2025) com a bolsa de fomento FAPDF para a estudante de graduação. Neste sentido, o objetivo inicial é conhecer o que tem sido produzido em termos de trabalhos de pós-graduação nesses dois países. Para isso buscamos realizar um levantamento dos trabalhos disponibilizados em repositórios institucionais em ambos os países.

Para o Brasil, fizemos uso de artigos publicados por Bodart e Cigales (2017) e Cigales e Bodart (2024) que fazem levantamentos sobre trabalhos sobre ensino de Sociologia publicados na pós-graduação, utilizando buscadores sobre "Ensino de Sociologia", "Sociologia na escola" e "Sociologia escolar", em repositórios institucionais como o Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), além de repositórios de 28 instituições públicas e privadas de ensino com pós-graduação. Replicamos essa metodologia de coleta de dados para, a partir daí, refinar a busca sobre os trabalhos específicos da história do ensino de Sociologia. Essa coleta de dados vem sendo atualizada desde junho de 2022, sendo refinada entre os dias 06 e 07 de setembro de 2024.

Para a Argentina realizamos um levantamento semelhante, utilizando as palavras-chave "Enseñanza de la Sociología" e "Historia de la Sociología", pois outros buscadores como "Historia de la Enseñanza de la Sociología" e "Sociología histórica"

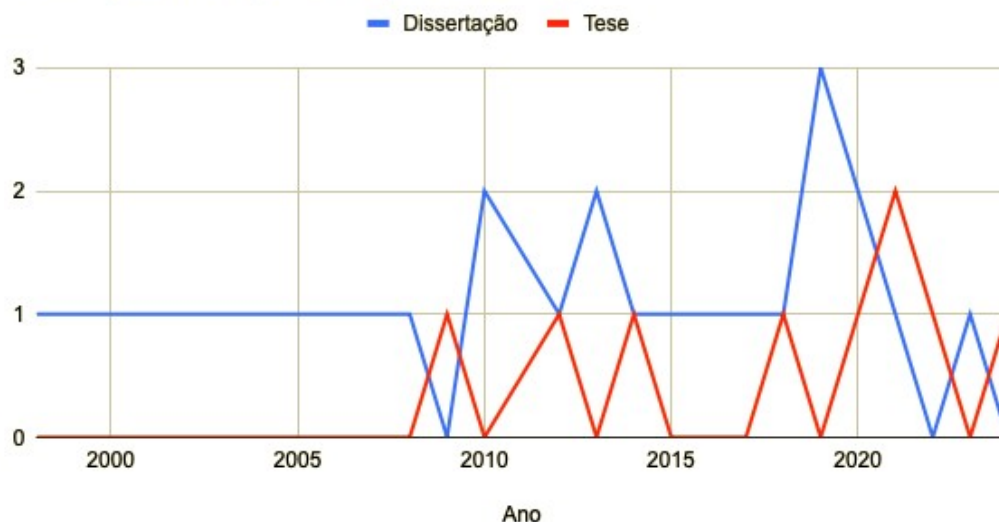
não resultaram positivos para a coleta. Os principais repositórios utilizados foram a base digital do Instituto de Investigação Gino Germani (IIGG) da Universidade de Buenos Aires (UBA), a Base de Datos Unificadas de Bibliotecas de Universidades

Nacionales (SIUBDU), complementado com a consulta a 36 Universidades Públicas e Privadas. O levantamento foi realizado entre os dias 12 e 20 de agosto de 2024.

O levantamento de dados contou ainda com uma rede de pesquisadores especialistas na história do ensino de Sociologia em ambos os países, para testar a eficiência da coleta de dados. Assim, no Brasil usamos as informações sobre os trabalhos coletadas por Cristiano Bodart e publicadas no Blog Café com Sociologia. Na Argentina, contamos com o auxílio de Diego Pereyra, que mantém uma lista atualizada sobre os trabalhos defendidos sobre a temática. Uma primeira versão dessa lista de trabalhos foi publicada no Boletim do Comitê de Pesquisa 08 (History of Sociology) da Associação Internacional de Sociologia (ISA) da qual Diego Pereyra é o atual secretário (Pereyra, 2015). É importante destacar que em ambos os casos, houve acréscimos consideráveis de trabalhos que não constavam nesses repositórios institucionais, demonstrando assim, a importância dos agentes locais para o levantamento dos dados. Na próxima seção nos dedicamos a apresentar os dados coletados.

Resultados

Na Argentina encontramos 9 Teses de doutorado e 19 Dissertações de mestrado sobre a temática da História da Sociologia, ainda devemos realizar um refinamento mais específico para recortar quais desses trabalhos se dedicam especificamente a temática da história do ensino. No entanto, podemos considerar que desde o ano de 2012 até o ano de 2024, tivemos uma continuidade na quantidade de publicações por ano, sendo que anterior a esse período há destaque para o ano de 2010 com a defesa de dois trabalhos. O trabalho mais antigo é datado de 1998, de autoria de Diego Pereyra, o qual também tem se destacado como parte da equipe que orienta sobre essa temática no caso Argentino. Sobre o período de publicações é possível observar com mais detalhes a partir do Gráfico 01, abaixo representado.

Gráfico 01: Dissertações e Teses sobre a História da Sociologia na Argentina (1998-2024)

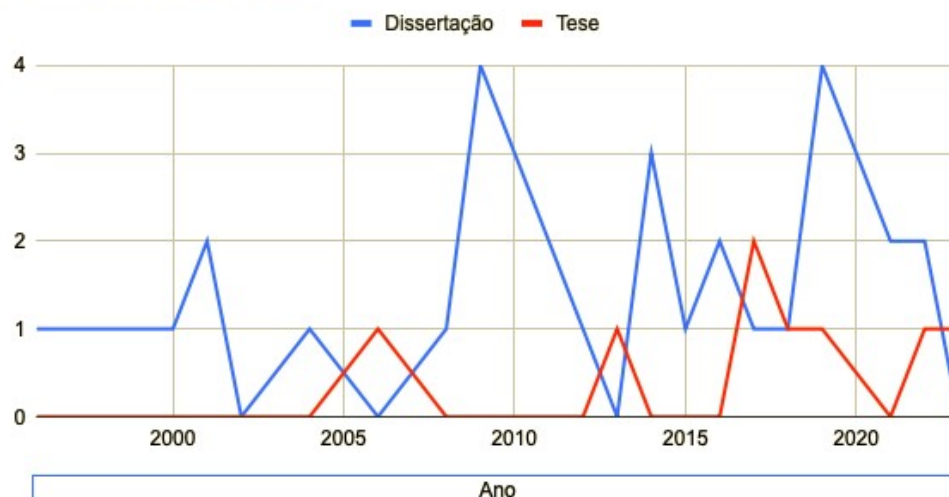
Fonte: Elaboração própria (2024).

Sobre a autoria, destacam-se 19 autores (67,9%) e 9 autoras (32,1%) demonstrando que esta é uma temática ainda bastante pesquisada por homens no caso Argentino, o que pode refletir também nas temáticas e principais figuras pesquisadas até o momento. Sobre as instituições, é importante destacar que há uma concentração em três universidades: Universidade de Buenos Aires (UBA) com 10 (35,7%), Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (Flacso) com 7 (25%) e Universidade Nacional de San Martín (UNSAM) com 6 (21,4%), seguido de outras instituições com menor número de trabalhos defendidos: Universidade Nacional de La Plata (UNLP) com 3 (10,7%), Universidade Nacional de Cuyo (UNCuyo) com 1 (3,6%) e Universidade Nacional de Misiones (UNAM) com 1 (3,6%). Essa concentração de trabalhos pode indicar que alguns grupos de pesquisa concentram essa área de investigação.

No Brasil encontramos 8 Teses de doutorado e 28 Dissertações de mestrado sobre a temática da História do Ensino de Sociologia. É importante ressaltar que neste caso, o recorte é mais específico, uma vez que a palavra-chave da busca não abarcou a história da Sociologia de forma mais ampla. Assim, temos que considerar isso futuramente, para uma análise mais precisa dos dados. Podemos considerar que a temática vem sendo pesquisada desde 1996, mas de forma mais regular a partir de 2008, com alguns anos sem defesas e outros concentrando até 5 trabalhos defendidos

como é o caso do ano de 2019, de modo que podemos observar no Gráfico 02 abaixo representado.

Gráfico 2: Dissertações e Teses sobre o Ensino de Sociologia no Brasil (1996-2023)



Fonte: Elaboração própria (2024).

Sobre a autoria, 20 (54,1%) são de autores e 16 (45,9%) de autoras, o que demonstra que assim como no caso argentino a temática vem sendo mais pesquisada por homens, ainda que com uma maior representatividade das mulheres se considerarmos o país vizinho. Comparado com a Argentina, o Brasil tem uma maior participação de instituições representadas no levantamento. Ao todo, 19 instituições estão presentes: UFRJ com 7 (18,9%), USP com 4 (10,8%), Unicamp com 3 (8,1%), UFSC com 3 (8,1%), UNESP com 3 (8,1%), UFF com 2 (5,4%), UFPR com 2 (5,4%), PUC/SP com 2 (5,4%). As demais aparecem com 1 trabalho defendido: IUPRJ, UERJ, IFSUL, FGV/RJ, UESC, UNILAB, PUC/RJ, FCLAR, UFPEL, UFAL, UNESP. Este dado também chama atenção pela expressiva participação do Sudeste e do Sul do Brasil, reforçando uma certa centralização do debate nessas regiões do país.

Considerações finais

Cientes das limitações deste estudo, buscamos realizar um levantamento preliminar dos trabalhos de pós-graduação que abordam a história do ensino de Sociologia no Brasil e na Argentina. Observamos que essa temática tem ganhado destaque em ambos os países, especialmente a partir dos anos 2010. No Brasil, há

uma predominância de pesquisas voltadas para o ensino de Sociologia e sua história na educação básica, enquanto, na Argentina, os estudos se concentram majoritariamente no ensino superior. Essa constatação foi feita a partir da análise dos títulos dos trabalhos. Também identificamos que o ambiente de pesquisa no Brasil se mostra mais consolidado, com um maior número de dissertações defendidas. Isso pode ser relacionado ao aumento das matrículas na pós-graduação nas últimas décadas e à obrigatoriedade do ensino de Sociologia na educação básica, instituída em 2008, que impulsionou as pesquisas nessa área, incluindo sua história.

No futuro, pretendemos aprofundar a análise, destacando os programas de pós-graduação, as orientações acadêmicas e realizando uma descrição mais detalhada das temáticas, metodologias, fontes e referências desses estudos. Com isso, será possível oferecer uma análise sociológica mais robusta sobre o desenvolvimento das pesquisas sobre o Ensino de Sociologia em ambos os países.

Palavras-chave: História do Ensino de Sociologia, Ensino de Sociologia, Brasil, Argentina.

Referências

BLOIS, J. P. Medio siglo de Sociología en la Argentina: ciencia, profesión y política (1957-2007). Buenos Aires: Eudeba, 2017.

BODART, C.; CIGALES, M. P. 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, C. N.; CIGALES, M. P. O ensino de Sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 28, n. 1, p. 123-145, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021000100007>.

BOURDIEU, P. Campo intelectual: um mundo à parte. In: BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 169-180.

BOURDIEU, P. Questões de Sociologia. Petrópolis: Vozes, 2019.

CIGALES, M. P. A sociologia católica no Brasil: análise sobre os manuais escolares (1920-1940). 2019. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215065/PSOP0658-T.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CIGALES, M.; BULCOURF, P. História de la Ciencia Política en América Latina: entrevista com Pablo Bulcourf. Realis, v. 7, n. 1, 2017. DOI: <https://doi.org/10.51359/2179-7501.2017.14287>.

CIGALES, M. P.; BODART, C. N. Por uma história do ensino da Sociologia: diálogos entre Brasil e Argentina. Entrevista com Diego Pereyra. Revista Café com Sociologia, v. 4, n. 3, p. 156-169, 2015.

Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/598>.

Acesso em: 21 jul. 2025.

CIGALES, M.; BODART, C. O ensino de Sociologia como tema de pesquisa na pós-graduação brasileira (1993-2021). Sociologias, Porto Alegre, 2024. No prelo.

MICELI, S. (Org.). História das ciências sociais no Brasil. v. 1. São Paulo: Sumaré/FAPESP, 1989.

MICELI, S. (Org.). História das ciências sociais no Brasil. v. 2. São Paulo: Sumaré/FAPESP, 1995.

OLIVEIRA, A. O campo do ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, v. 7, n. 1, p. 79-101, 2023. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/424>. Acesso em: 21 jul. 2025.

PEREYRA, D. Ten years teaching history of sociology in Argentina. Newsletter, Research Committee on the History of Sociology (RCHS), p. 11-15, nov. 2015.

TRINDADE, H. (Org.). As Ciências Sociais na América Latina em perspectiva comparada (1930-2005). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

História do Ensino de Sociologia na Escola Normal do Recife: A experiência docente de Gilberto Freyre (1929-1930)

Tiago Alexandre Alves Pereira¹¹

Anderson Vicente da Silva¹²

O estudo visa compreender e analisar a proposta pedagógica de Gilberto Freyre enquanto docente de Sociologia da Escola Normal do Recife (1929-1930). Para alcançar tal intuito, utilizamos a revisão bibliográfica como metodologia para investigar e discutir a abordagem teórica e metodológica do sociólogo pernambucano na elaboração de suas aulas para os discentes normalistas.

Em 1890, no início do Brasil republicano, vislumbra-se a probabilidade de a Sociologia enquanto disciplina ser legalmente implementada, a partir da reforma educacional Benjamin Constant. Nesse cenário, o caráter da sociologia estaria voltado para os valores e princípios que regem a organização da sociedade republicana.

No início de 1901, Benjamin Constant faleceu e, com isso, suas ideias, para o âmbito educacional brasileiro e para a Sociologia como disciplina, perdem força e deixam de existir com o início da reforma Epitácio Pessoa. A Sociologia nesse momento saiu do currículo antes mesmo de ser oferecida em todo o sistema nacional de educação. Epitácio Pessoa propôs uma reforma educacional que, na prática, reduziria para seis anos o curso secundário, em relação à proposta anterior, e que apresentaria um caráter especialmente preparatório para ingressar nas faculdades.

Esse perfil de educação secundária passa por uma alteração com a reforma Rocha Vaz (1925). De acordo com Feijó (2012), é na reforma Rocha Vaz que a Sociologia volta a figurar como disciplina do ensino secundário. Dessa vez, com característica mais geral e científica, preocupada com o caráter formativo dos alunos, rompendo com ideias imediatistas de ingresso ao ensino superior. Nessa conjuntura, a Sociologia torna-se disciplina obrigatória do 6º ano. Em 1928, torna-se obrigatória também nos cursos normais do Rio de Janeiro e em Pernambuco, com o apoio do sociólogo Gilberto Freyre, sendo apenas ampliada nacionalmente após a reforma de Francisco Campos.

¹¹ Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco - UPE, tiago.alvespereira@upe.br

¹² Prof. Dr. do Curso de Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco - UPE, anderson.silva@upe.br

Na tentativa de periodização do desenvolvimento da Sociologia enquanto ciência e conhecimento pedagógico, nos auxilia o bacharel em Direito, Heraldo Pessoa Souto Maior (1990). Segundo o autor, foi na Faculdade de Direito do Recife que se originou e evoluiu os estudos sociológicos em Pernambuco.

Já para Simone Meucci (2006), a experiência da Escola Normal do Recife, especialmente nos anos de 1929-1930, com a implementação da cadeira de Sociologia, é um marco não apenas para a história da Sociologia em Pernambuco, como no Brasil. Trata-se de uma das primeiras experiências de efetivação da sociologia no currículo dedicado à formação de professores.

Gilberto Freyre foi o primeiro titular da cadeira de Sociologia na Escola Normal. A proposta de Freyre indicava uma abordagem mais direta sobre o conhecimento sociológico, seus fins e meios. Havia, dessa forma, o pensamento que guiasse o conhecimento sociológico para a práxis, fornecendo ferramentas para lidar com questões do cotidiano na sociedade brasileira, na análise interpretativa daquilo que nos afeta no ambiente social. Na etapa inicial do programa, Freyre se preocupou em discutir o lugar da sociologia entre as ciências sociais, definindo o que são os fatos sociais. Destacamos também, neste primeiro momento do programa, a tentativa de estabelecer relações da Sociologia com a biologia, levando o debate da possível correlação entre os condicionamentos biológicos e sociais.

Em relação à sua compreensão teórica dos conhecimentos sociológicos, Freyre se aproximava da interpretação americana, que se caracterizava por críticas às grandes teorias do século XIX, em especial de nomes como Karl Marx e Auguste Comte. Para os estudiosos americanos, as grandes teorias não conseguiam abranger a complexidade da vida social. Faziam-se necessários métodos que percebessem os mais diversos processos formadores da vida em sociedade. No entanto, ao analisar sua proposta pedagógica para o desenvolvimento do curso na Escola Normal do Recife, podemos afirmar que ele se aproximava da escola teórica funcionalista. Temas como família, estado e o próprio estudo dos fatos sociais presentes no programa da disciplina evidenciam no docente Freyre a preocupação com ferramentas de controle e coesão social.

Na segunda parte do programa da disciplina, dedicada à explicação dos conceitos sociológicos, ressaltamos o foco de Freyre no entendimento sociológico ligado aos processos de socialização. Nessa perspectiva, o docente cita dois conceitos sociológicos: controle social e processos de socialização. Segundo Meucci (2006), controle social é um conceito que surge nos Estados Unidos. De modo geral, podemos compreender como a sociedade cria e reproduz mecanismos de autorregulação. Podemos assimilar que as análises dos estudos sociológicos de Freyre para os estudantes da escola normalista eram pautadas pelas esferas da família, do Estado e do mercado. A temática da família era de tal importância para Freyre, porque, segundo a concepção do sociólogo, é na esfera familiar que se inicia o processo de socialização. Nesse sentido, a família pode ser considerada o fundamento da sociedade.

A proposta pedagógica para o curso de Sociologia mencionado acima nos mostra o ensino de Sociologia alinhado aos ideais da escola funcionalista francesa, porém é preciso averiguar até que ponto tal plano é fruto do contexto histórico educacional do período em que foi elaborado, ou reflete o pensamento sociológico de Freyre para a educação. A pesquisa segue em andamento na perspectiva de compreender o pensamento teórico de Gilberto Freyre para o ensino de Sociologia, e na busca de perceber os caminhos que o ensino de Sociologia percorreu após as aulas lecionadas por Freyre para as normalistas da Escola Normal do Recife (1929-1930).

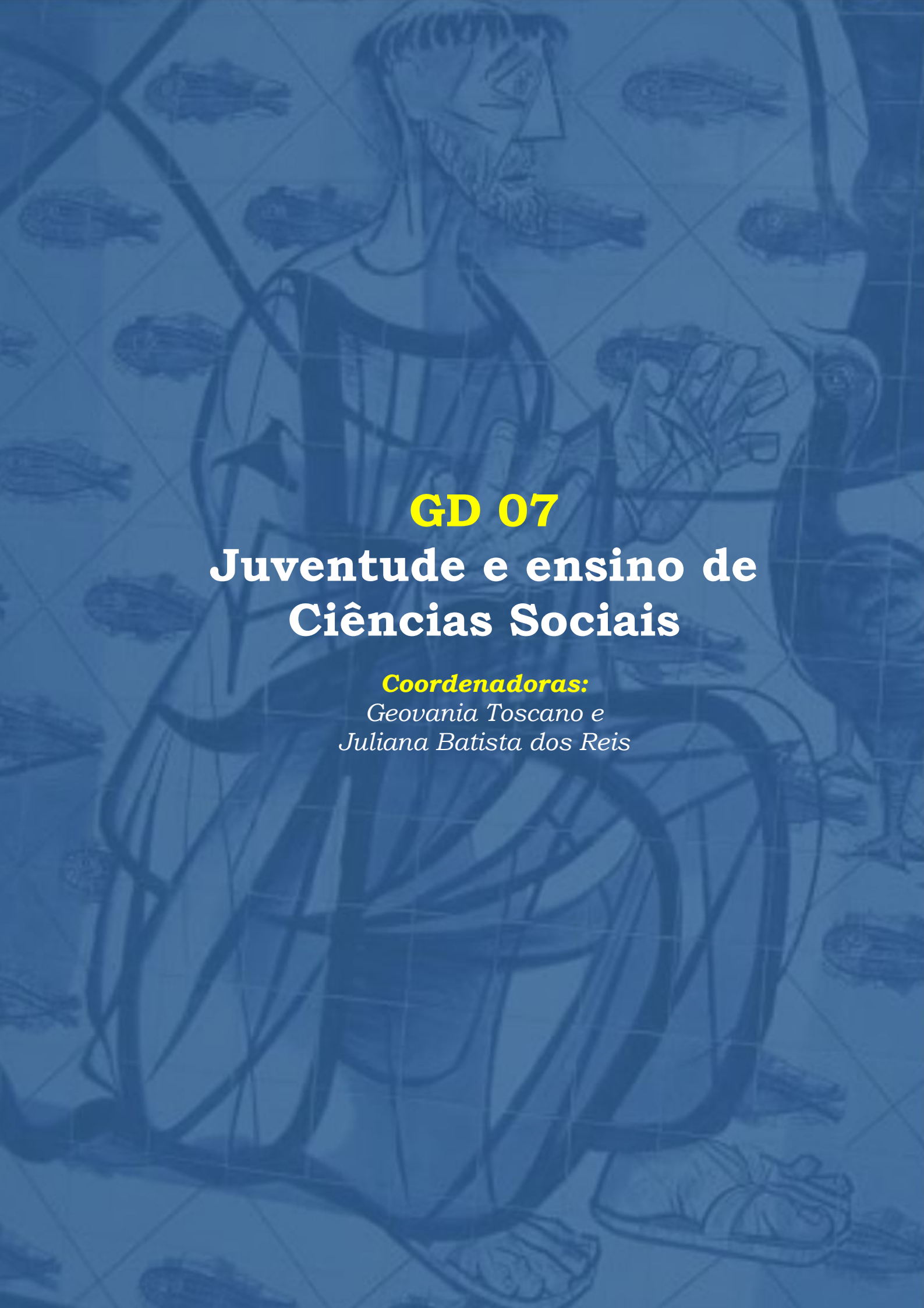
Palavras-chave: Sociologia, Ensino, Pernambuco.

Referências

FEIJÓ, F. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de Sociologia no Brasil. *Revista da Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 113-153, 2012.

MEUCCI, S. *Gilberto Freyre e a Sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico*. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SOUTO MAIOR, H. P. Para uma história da Sociologia em Pernambuco: uma tentativa de periodização. *Revista de Pós-graduação em Sociologia* – UFPE, 1990.



GD 07

Juventude e ensino de Ciências Sociais

Coordenadoras:

*Geovania Toscano e
Juliana Batista dos Reis*

Teatro e Ciências Sociais: Alianças Contra a “Invisibilidade” de Jovens*Amanda Romero Faulhaber¹**Elizabeth de Paula Pissolato²*

O teatro é uma ferramenta importante de transformação social no contexto da juventude de modo geral e particularmente dentro da escola, pois nos permite uma participação etária mais ampla de jovens, incluindo adolescentes e outros, abarcando a diversidade étnico-cultural e as diferentes classes sociais. Em resumo o fazer teatral é uma arte que possibilita construir conhecimento de variadas formas: por meio do corpo, da voz, do estado emocional, do texto ou até mesmo do silêncio.

A vivência do Teatro na sala de aula, relacionada à transmissão didática de ideias políticas, sociológicas, literárias, extrapola os limites que a sala de aula tradicional define. Ao agregar o Teatro às aulas de Sociologia, oferecemos aos alunos um recurso potente para a conquista de empoderamento rente aos dramas sociais vivenciados por eles no cotidiano. Através do teatro transformamos o conhecimento em “ato” e, assim, a construção desse conhecimento é vivenciada no corpo e nos sentidos, para além da razão.

Conforme Victor Turner (1974, 2008) o drama social é uma forma de compreensão sobre conflitos, tensões, crises e mudanças que geralmente acabam expressos em processos simbólicos e rituais, tal como um drama teatral. As fases do drama social definido por Turner, a saber: ruptura (transgressão), crise (liminaridade e communitas), ação reparadora (reconfiguração) e reintegração (reparação ou nova estrutura) podem ser comparadas com o processo de estruturação de uma peça de teatro, como uma narrativa dramática que interrompe a ordem social gerando ruptura e desencadeando eventos (cenas) que levam à reconciliação ou mudança estrutural.

Ao considerar que no contexto da juventude existem rupturas com normas sociais de identidade, gênero, política etc, os problemas sociais vivenciados nas experiências dos estudantes expostos como uma narrativa teatral conforme o conceito de drama social, podem, nesse sentido, ser uma ferramenta de transformação social,

¹ Professora da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Pós-graduanda do Mestrado Profissional em Sociologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

² Professora no Departamento de Ciências Sociais, no Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF.

de reconfiguração do “palco” da vida cotidiana dentro da trama maior da vida, fazendo emergir conflitos familiares, movimentos sociais, a busca dos jovens por visibilidade e reconhecimento nesta “performatividade” e “representação” dos conflitos e resoluções.

A atuação teatral relaciona o corpo em seu potencial visual, sonoro e físico, com luzes, figurinos, música e movimento. Aprofunda com sensibilidade, emoções, expressões, imaginação e reflexão crítica das experiências sensíveis vividas pelos jovens. Assim sendo, trabalhar com o teatro na juventude e relacioná-lo a questões sociais, aproxima e familiariza o jovem com situações corriqueiras do seu cotidiano, através de temáticas que podem ser desenvolvidas, encenadas e reelaboradas por eles.

O drama social da juventude permeia o caminho da formação de sua identidade e o corpo simultaneamente arena e instrumento para os jovens se expressarem e buscarem visibilidade. Através do corpo é possível se afirmar, transgredir as normas sociais, se comunicar com o mundo e se conectar com experiências diversas com as quais se estabelece afinidade. Portanto, a partir do corpo é possível tornar-se um sujeito capaz de agir e modificar a sociedade em que se vive.

O capitalismo e os seus processos geram problemas sociais graves, situações de opressão e desigualdade na vida dos sujeitos que o teatro, neste ponto pensado sob a ótica do Teatro do Oprimido (Boal, 1977) contribui para uma linha de fuga (Deleuze e Guattari, 1995) das situações problemáticas da vida ordinária. Nesse sentido, a arte cênica é um ato de resistência diante das opressões sofridas pela juventude e através do teatro é possível ressignificar traumas, humilhações experimentados, medos e frustrações.

As Ciências Sociais e o Teatro são duas competências que podem fazer convergir pensamentos e emoções, não só na direção de transformar emoções, mas também de aprender a pensar nos termos de um “embodiment” de que nos fala Michele Rosaldo (1984). Ou seja, um pensar que se constitui com a apreensão da pessoa de que “ela está envolvida”. (Rosaldo, 1984, p. 143)

Juntos, portanto, estes campos oferecem um espaço de reflexão, expressão e de ação com potência de transformação crítica da realidade, através dos atores envolvidos, da dimensão simbólica, das emoções, da contestação e resistência.

Apostando no que foi dito acima, o que pretendemos trazer para o debate neste Grupo de Discussão são algumas experiências com teatro e estudantes do Ensino Médio, bem como com jovens participantes de um projeto social, envolvendo duas cidades na Zona da Mata de Minas Gerais.

A partir de relatos de oficinas de teatro realizadas por uma das autoras da presente proposta, Amanda Faulhaber, professora na Escola Estadual Padre Joãozinho (Ubá) e no Projeto da Oficina das Artes em parceria com a Prefeitura da cidade de Tocantins, pretendemos refletir especialmente sobre a potencialidade do teatro ou dos jogos teatrais como instrumentos de resistências juvenis à “invisibilidade” e à “humilhação” sociais.

Partiremos da descrição das propostas das oficinas e do engajamento e participação de alguns estudantes, buscando explorar suas atuações e expressões nos exercícios de teatro propostos, bem como suas impressões e manifestações verbalizadas espontaneamente, caso tenham sido observadas. Em seguida, interessa-nos construir um diálogo entre essas experiências e a abordagem cênica tratada pelo antropólogo Luiz Eduardo Soares (2004) ao articular “invisibilidade” e criminalidade na experiência de jovens no meio urbano no Brasil. Ainda, tomando a abordagem de temas como “nojo e humilhação” em contextos urbanos, de uma perspectiva da antropologia das emoções (Rui, 2021).

Palavras-chave: teatro, corpo, juventude, drama social.

Referências

- BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- ROSALDO, M. Toward an Anthropology of Self and Feeling. In: SEWEDER, R.; LEVINE, R. (Org.). *Culture theory: essays on mind, self and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 137-157. Tradução disponível em: https://www.cchla.ufpb.br/rbse/RosaldoArt_RBSEv18n54dez2019.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.
- RUI, T. Nojo, humilhação e vergonha no cotidiano de usuários de crack em situação de rua. *Anuário Antropológico*, v. 46, n. 3, 2021.
- SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2004.
- TURNER, V. *O processo ritual: estrutura e anti-estrutura*. Petrópolis: Vozes, [1969] 1974.
- TURNER, V. *Drama, campos e metáforas*. Niterói: EdUFF, [1974] 2008.

Do campo para a sala, da sala para o campo: Propostas de abordagem para o ensino de ciências sociais através da união entre esporte e cotidiano

Emanuel de Abreu Soares³

Maysa Lannah da Silva⁴

O esporte, frequentemente reduzido ao espetáculo ao seu redor ou simples prática física, assume um papel muito mais amplo quando analisado pelas lentes das ciências sociais. Ele se transforma em um palco onde as estruturas de poder da sociedade se manifestam e se perpetuam, refletindo as dinâmicas sociais que moldam nossas vidas. Marcadores sociais como gênero, raça, classe social e orientação sexual, elementos intrínsecos à nossa identidade, exercem uma influência poderosa na maneira como o esporte é vivenciado, compreendido e regulamentado, tanto dentro como fora do ambiente escolar.

As escolas, como microcosmos da sociedade, não estão imunes a essas dinâmicas. Cabe então às ciências sociais se debruçarem na tarefa de expor e reinterpretar a multiplicidade de óticas possíveis ao tomar, muito mais que o futebol, mas o esporte como “instituição zero” (Guedes, 2023), revelando os modos nos quais ele pode perpetuar ou desafiar as desigualdades existentes na sociedade. Ao analisar o esporte em sua complexidade, podemos compreender melhor como esses marcadores moldam as experiências e oportunidades dentro e fora das quadras, campos, piscinas e salas de aula.

Isso posto, a proposta de integrar o esporte como ferramenta pedagógica no ensino das ciências sociais surge como uma oportunidade ímpar de conectar os estudantes com conceitos abstratos de forma tangível e próxima à sua realidade. Através dessa abordagem, o esporte transcende a sua função recreativa e se transforma em um poderoso instrumento para a construção de uma cidadania crítica e consciente.

³ Graduando em Ciências Sociais/Licenciatura pela Universidade de Brasília (UnB)

⁴ Graduanda em Ciências Sociais/Licenciatura pela Universidade de Brasília (UnB)

Imaginemos, por exemplo, uma atividade em sala de aula onde os alunos, a partir de notícias sobre eventos esportivos, analisam casos de racismo ou sexismo sofridos por atletas. Essa análise, guiada por teorias sociais previamente estudadas, como a interseccionalidade a partir de bell hooks e masculinidade hegemônica de Raewyn Connell, permite que os estudantes identifiquem na prática como os marcadores sociais influenciam a vida real, extrapolando os limites dos livros didáticos interdisciplinares utilizados no novo ensino médio.

Por isso, propomos nesse trabalho duas principais propostas no intento de aumentar o campo de ação das ciências sociais inserido à educação básica e seu currículo, sendo essas:

A primeira focada em realizar um levantamento bibliográfico prévio para o uso de professores de sociologia, a fim de buscar possíveis utilizações de exemplos no âmbito esportivo e sua ligação com teóricos das ciências sociais, que possam, por meio dessa interconexão, trazer a discussão sobre marcadores sociais de diferença de maneira mais acessível e contextualizada aos alunos de educação básica.

A segunda, de maneira prática, buscará expor a elaboração de uma atividade na área da pedagogia de projetos na qual os alunos da educação básica possam analisar ocorridos específicos na prática e eventos esportivos previamente expostos, pela ótica do esporte como um movimento político, possibilitando maior autonomia crítica dos alunos para exercer a identificação das dinâmicas sociais e relações de poder, ali presentes.

É crucial reconhecer os desafios inerentes a essa proposta, como a possível resistência à inclusão de temas sociais complexos no currículo escolar e a necessidade de investimentos na formação docente para que os professores se sintam seguros e preparados para abordar tais questões em sala de aula.

Apesar dos possíveis entraves, observamos a necessidade de maior interação entre os conteúdos relacionados à sociologia no novo ensino médio e o cotidiano/vivências experienciadas pelos estudantes. Por isso, com os exercícios propostos, miramos propiciar possibilidades de execução para abordagens plurais – neste caso entre as ciências sociais e o esporte -- nas quais possamos resgatar

maneiras de incentivar o olhar sociológico promovido pela disciplina de sociologia como instrumento de interpretação crítica unida à realidade dos alunos (Sarandy, 2010).

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Esporte, Interseccionalidade, Marcadores Sociais, Juventude.

Referências

GUEDES, S. L. *O futebol brasileiro: instituição zero*. São Paulo: Editora Ludopédio, 2023.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. *Espaço Acadêmico*, [s. l.], 2001-2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/>. Acesso em: 6 set. 2024.

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

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, v. 21, n. 1, p. 241–282, jan. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 6 set. 2024.

O encontro do ensino de sociologia com as identidades juvenis: autoetnografia e ficção

Gabriel Nascimento e Silva⁵

Graziele Ramos Schweig⁶

“– Agora você vai numa escola particular e vê se eles têm projeto de vida, vê se eles têm projeto de vida igual a gente. Lá eles estão estudando as matérias que a gente deveria estar estudando também, para preparar para o futuro. Esse Novo Ensino Médio só serviu para piorar as coisas.

E por que vocês acham que isso acontece? Essa diferença das escolas particulares e públicas? Essa diferença das matérias e do Novo Ensino Médio entre as escolas?

É o sistema né?! – Esse comentário de Gabriela encerrou a aula.”

O relato acima faz parte de uma crônica produzida a partir dos diários de campo de uma pesquisa em desenvolvimento. Partindo da premissa de que o texto etnográfico é uma ficção, no sentido de ser um artefato fabricado, e não como algo falso (Fonseca, 2008), a criação de crônicas demonstra ser instrumento linguístico potente na reflexão sobre diferentes fenômenos e dinâmicas sociais. Tem-se mostrado especialmente rico na análise das práticas do ensino de sociologia e sua relação com as identidades de jovens estudantes.

A proposta deste trabalho é discutir o desenvolvimento da pesquisa de pósgraduação no Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais cujo objetivo central é identificar uma pedagogia para o ensino de sociologia que dialogue com as identidades juvenis. Com esse pressuposto, também se busca explorar os usos da ficção como ferramenta de análise e produção de sentido, e compreender as aproximações possíveis entre o ensino de sociologia nos processos de constituição identitária de jovens estudantes.

⁵ Professor vinculado à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, estudante pelo Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais.

⁶ Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Antropologia Social.

Para isso, a pesquisa emprega uma metodologia qualitativa cujo procedimento metodológico é a autoetnografia. Como propósito de todo fazer etnográfico, a autoetnografia prevê a adoção de uma postura curiosa diante do mundo que consiste no exercício de estranhamento do que nos é naturalizado com o tempo - em que se faz necessário estranhar o que nos é familiar e reconhecer o familiar naquilo que nos é estranho e distante (Velho, 1978). A tarefa antropológica do estranhamento é fundamental no processo autoetnográfico, já que a experiência pessoal do pesquisador é intensamente afetada na relação com o campo e seus sujeitos. Aqui entra a dimensão autobiográfica da autoetnografia, na qual a produção do conhecimento ocorre assumindo abertamente a subjetividade do pesquisador pela narração de suas próprias experiências, percepções e afetações. Como afirma a antropóloga Fabiene Gama (2020), a produção autoetnográfica não segue um modelo padronizado e cronológico de escrita, mas obedece a um fluxo de consciência e memória do pesquisador que se caracteriza pela fluidez do pensamento, reflexividade dos processos experimentados, e pela liberdade em expressar sensações e percepções sobre as próprias experiências.

Assim, como resultados preliminares da autoetnografia, apresentaremos a produção de crônicas sociológicas do ensino de sociologia. Estas crônicas nascem como artifício linguístico da reelaboração do diário de campo, recontando situações cotidianas do ensino de sociologia cujo intuito é justamente estranhar o familiar. Nas fronteiras da escrita acadêmica e da ficção literária (Fonseca, 2008), as crônicas sociológicas buscam promover a imaginação científica.

O campo de pesquisa sobre o qual se debruça o trabalho é o ensino de sociologia, não apenas a sala de aula ou os ambientes da escola em si, mas os vários cenários que permeiam as práticas educativas. O ensino de sociologia enquanto campo se manifesta principalmente na sala de aula e parte da institucionalidade escolar, mas vaza (Schweig, 2015) para outros ambientes se multiplicando num conjunto de práticas sociais experimentadas nos diversos cantos da escola, nas redes sociais e nas conversas informais e cotidianas. Assim, o ensino de sociologia se realiza na pesquisa através da experiência docente do seu pesquisador em duas escolas mineiras distintas, em cidades diferentes e com características particulares,

entre o período de 2023 a 2024. Uma escola situada no sul do estado de Minas Gerais, num município com aproximadamente 45 mil habitantes, contando com dezesseis turmas de Ensino Médio e aproximadamente 500 estudantes; e outra escola localizada na região centro-sul da capital mineira, com uma quantidade similar de estudantes, que atende um público periférico dos bairros adjacentes.

Nessas escolas, observou-se a expressão das identidades juvenis e o diálogo que se estabelece com o ensino de sociologia, portanto se torna necessária uma compreensão teórica a respeito destes fenômenos. Abordado por diferentes correntes teóricas, o fenômeno das identidades pode ser lido como elaborações essencialmente sociais, produzidas na relação com o outro por meio do contato com a diferença, operando discursivamente elementos materiais e simbólicos disponibilizados pelo ambiente cultural em que nos situamos (Hall, 2014). Sem características biológicas ou essencialmente culturais que as defina, as identidades são construções relacionais na intersecção do indivíduo com o mundo, são constituídas simultaneamente no encontro entre diferentes sujeitos. Enquanto artigo coletivo, as identidades devem ser observadas na sua dimensão política, nos processos de construção da identidade e da diferença (Silva, 2014) em que os indivíduos não dispõem dos mesmos recursos culturais e ocupam posições desiguais da estrutura social.

Assim a pesquisa entende o jovem como sujeito social (Dayrell, 2003), como indivíduo que age sobre a realidade, e não objeto da cultura agido pelas estruturas sociais. Jovens produzem sentidos ao mundo e às próprias experiências a partir das relações que estabelecem com o meio social em que se situam, dos diferentes lugares que ocupam na estrutura social, suas características pessoais, estilos e os muitos vínculos constituídos com outros sujeitos em diferentes espaços de sociabilidade. Produzem e performam um estilo de vida que manifesta seu entendimento do mundo e de si mesmos.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, juventudes, autoetnografia, ficção.

Referências

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40–52, dez. 2003.

FONSECA, C. O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia 'em casa'. *Teoria e Cultura*, v. 2, n. 1-2, 2008.

GAMA, F. A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. *Anuário Antropológico*, v. 45, n. 2, 2020.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SCHWEIG, G. R. *Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia*. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Ciências Sociais e Educação Crítica: A Transformação Social em Capitães de Areia à Luz de Paulo Freire*Gabriela Haide Ribeiro Wivaldo⁷*

A educação é essencial para a transformação social, especialmente na visão de Paulo Freire, que defende um ensino crítico e emancipador (Freire, 1987). Na obra *Capitães da Areia* de Jorge Amado (2008), essa perspectiva é aplicada à vida de meninos de rua em Salvador, marginalizados pela sociedade. A falta de acesso à educação formal evidencia a necessidade de um ensino que capacite os indivíduos a questionar e transformar sua realidade, tornando-se sujeitos ativos no processo de mudança.

O ensino de Ciências Sociais é vital nesse contexto, pois desenvolve uma compreensão crítica da sociedade e incentiva a emancipação dos indivíduos. Através do estudo de conceitos como estratificação social, poder e ideologia, os educandos podem identificar as estruturas que perpetuam a opressão e atuar sobre elas. A educação, portanto, não é neutra; ela é uma ferramenta de libertação ou dominação, dependendo de como é conduzida (Freire, 1987).

A relevância desta pesquisa, realizada durante o terceiro período do curso de Ciências Sociais, por conta própria, reside em demonstrar como os princípios educacionais de Paulo Freire podem ser aplicados à vida dos personagens de *Capitães da Areia* (Amado, 2008). Freire propõe uma educação libertadora, que estimula a consciência crítica e a autonomia, em oposição à educação bancária, que reduz o aluno a um receptor passivo de informações (Freire, 1987). A educação libertadora, ao contrário, envolve um processo dialógico, onde o educando é chamado a refletir sobre sua própria realidade e agir para transformá-la.

No contexto dos personagens de *Capitães da Areia*, essa proposta educacional sublinha a urgência de um ensino que vá além da instrução básica. A trajetória dos meninos de rua, como Pedro Bala, pode ser vista como resultado da exclusão social.

Sem acesso a uma educação crítica, esses personagens permanecem marginalizados, incapazes de identificar as causas de sua opressão. Por outro lado,

⁷ Vínculo Institucional (Universidade Federal de Alfenas - Unifal-mg) Graduando em Ciências Sociais Licenciatura.

com o acesso a um ensino libertador, eles poderiam não apenas compreender as dinâmicas de poder que os oprimem, mas também se organizar para superá-las.

A escolha de *Capitães da Areia* como estudo de caso literário demonstra como narrativas ficcionais podem refletir problemas sociais concretos, como a exclusão educacional. Através de uma leitura crítica, seguindo a abordagem freiriana, a obra de Amado se torna um campo fértil para a discussão das consequências da marginalização e das possibilidades de transformação por meio da educação. A análise literária dos personagens pode revelar como a ausência de uma educação crítica perpetua a desigualdade e a opressão, enquanto o ensino de Ciências Sociais assim como os princípios de Freire, oferece uma saída emancipadora.

A personagem de Dora, por exemplo, poderia ter se beneficiado de uma educação que a capacitasse a entender sua posição dentro de um sistema patriarcal opressor. O ensino de Sociologia, com seu foco na compreensão das estruturas de poder, poderia permitir a ela e aos demais meninos uma leitura crítica de sua condição de marginalizados, promovendo uma conscientização que vai além do instinto de sobrevivência e se transforma em uma busca por justiça social.

Dessa forma, é inegável que a Sociologia desempenha um papel crucial ao promover uma consciência crítica que permite aos indivíduos enxergar além das aparências das desigualdades sociais e questionar as bases dessas injustiças. Conceitos como estratificação social, poder e ideologia são fundamentais para entender como as estruturas sociais são mantidas e como podem ser transformadas. Para os personagens de Amado, o acesso a esse tipo de conhecimento seria uma chave para romper o ciclo de exclusão que os aprisiona, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para identificar as causas de sua marginalização e articular formas de resistência e mudança.

A pesquisa também destaca a necessidade de formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres. Para Freire, a educação não deve ser um processo de transmissão mecânica de conhecimento, mas um meio de despertar no educando uma leitura crítica da realidade, permitindo-lhe agir de forma consciente e engajada na sociedade (Freire, 2000). No caso dos personagens de *Capitães da*

Areia, essa educação crítica poderia ter sido a força motriz para sua transformação em agentes de mudança social.

Por fim, esta pesquisa contribui para o debate sobre políticas educacionais ao enfatizar a urgência de iniciativas voltadas para populações vulneráveis. A inclusão de uma educação transformadora no currículo escolar, especialmente em áreas periféricas, é crucial para romper ciclos de pobreza e exclusão social. Políticas educacionais que promovam uma educação crítica, alinhada ao ensino de Ciências Sociais, podem ser poderosos instrumentos de transformação social, promovendo equidade e justiça. O caso dos meninos de rua de Salvador ilustra de forma vívida como uma educação que vá além da mera instrução pode alterar os rumos da vida de indivíduos marginalizados.

Em suma, o ensino de Sociologia e a educação crítica, aplicados ao contexto de Capitães da Areia, revelam-se essenciais para o empoderamento dos personagens e para a construção de uma sociedade mais justa. Um ensino libertador de Ciências Sociais, fundamentado nos princípios de Paulo Freire, é urgentemente necessário para que os "Capitães da Areia" possam questionar e desafiar as estruturas de opressão que os marginalizam, transformando-se em agentes de mudança social.

Palavras-chave: Sociologia, Paulo Freire, Educação crítica, Transformação social, educação.

Referências

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

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

AMADO, J. *Capitães da Areia*. 45. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Condição dos(as) jovens/estudantes no contexto da Covid19: a monitoria em Introdução à Sociologia na UFPB*Geovânia da Silva Toscano⁸***Introdução**

Em 2021.1 no contexto da covid-19 elaborou-se um projeto de monitoria para o acompanhamento do componente curricular Introdução à Sociologia na UFPB na cidade de João Pessoa/PB, objetivando colaborar nas aulas ministradas e dificuldades vivenciadas pelo grupo de jovens/estudantes matriculados.

Fazia um ano que a comunidade universitária convivia com o ensino remoto, muitas vezes como se estivesse no modelo presencial, em tempo e espaço diversificados que desafiavam professores a repensar o cabedal metodológico e trazer outras experiências.

Objetiva-se nesta comunicação relatar a experiência desenvolvida no projeto de monitoria em Introdução à Sociologia na UFPB envolvendo jovens/estudantes de diferentes cursos no tocante aos aspectos individuais e familiares, condições vivenciadas no contexto do ensino remoto, procurando identificar a sua condição de ser jovem em contexto pandêmico.

Especificamente, naquela ocasião, foram matriculados no componente curricular estudantes de 7 cursos: Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Filosofia, Fisioterapia, Gastronomia, Terapia Ocupacional e Tradução. Pensando nessa diversidade e na tentativa de contextualizar o programa das aulas, levantou-se as seguintes questões no projeto de monitoria: qual a origem social dos (as) estudantes? Qual a condição deles (as) com relação ao ensino remoto diante da pandemia da covid19? Quais os seus interesses e dificuldades no acompanhamento da disciplina? Partindo de tais questionamentos, criou-se diferentes estratégias: para entender as condições sociais e de saúde de cada jovem/estudante matriculado.

Metodologia

Visando alcançar tais objetivos, criou-se logo no início do semestre, juntamente com os três bolsistas da monitoria – sendo um titular e dois voluntários - um formulário

⁸ Professora do Departamento de Ciências Sociais/UFPB/João Pessoa/PB

consultivo na ferramenta virtual “Google Forms”, com as seguintes variáveis: perfil por idade, origem escolar, escolaridade do país, convívio familiar do discente, a relação discente-universidade no ensino remoto, aspecto relacionada contexto da covid19 e a relação do estudante com a sociologia.

A coleta dos dados foi realizada pela rede social whatsapp- criada para a comunicação permanente entre discentes, monitores e docente - entre os dias 29 de setembro e 06 de outubro de 2021, onde estavam os 48 discentes matriculados, obtendo-se um total de 36 respostas. Elegeu-se parte dos dados para discutir e refletir aqui nesta comunicação e relacioná-los a alguns autores indicados e estudados na disciplina, na qual dentre outros temas foram abordados: origem e percussores da sociologia, socialização, cultura, diversidade cultural, estratificação social, mudança social e identidade, corpo, saúde e sociedade e riscos, alimentação e saúde mental.

Resultados e discussões

Através do formulário foi possível realizar a análise descritiva dos jovens/estudantes da disciplina Introdução a Sociologia, período 2021.1, procurando identificar inicialmente em qual região moravam, zona rural ou urbana em diversas cidades do país em que tais estudantes estavam assistindo as aulas remotas: RJ, AM, PB, Ba, PE, RJ. Com esta pergunta pode-se criar um perfil sobre como foi a possível trajetória e chegada à universidade, com base em questões como condições de estudos distintas, visto que o Brasil é um país extremamente desigual, o que pode ser relacionado com Giddens (2012), quando este aborda a discussão sobre estratificação social, que impacta nas trajetórias de vida dos jovens (LAHIRE, 1997).

A variável da escolarização foi associada às reflexões de Durkheim (1978), quando este aborda o conceito de educação como um fato social, e reafirma o seu caráter social ao ser passada de geração a geração e o seu valor na reprodução da sociedade em cada tempo histórico, como aponta de igual modo Bourdieu (2002).

A origem escolar dos jovens matriculados na disciplina Introdução à Sociologia é uma categoria significativa para compreender as possibilidades de ingresso de estudantes advindos de diferentes escolas do ensino médio. Na figura 1, constata-se que 58.3% estudaram todo o ensino médio em escola privada, os demais, 41,7% são oriundos de escolas públicas. No tocante à escolaridade dos pais, (figura 2), corresponde

a: 41,7% com ensino superior completo, 36,1% com médio completo, 16,7% possui o fundamental incompleto e 5,6% fundamental completo. O diagnóstico nos revelou sobre acesso à internet nesta turma: 88,9% dos alunos obtêm internet banda larga, o que supostamente, esses teriam melhores condições de assistir aulas síncronas.

Figura 01: Origem escolar dos jovens/UFPB

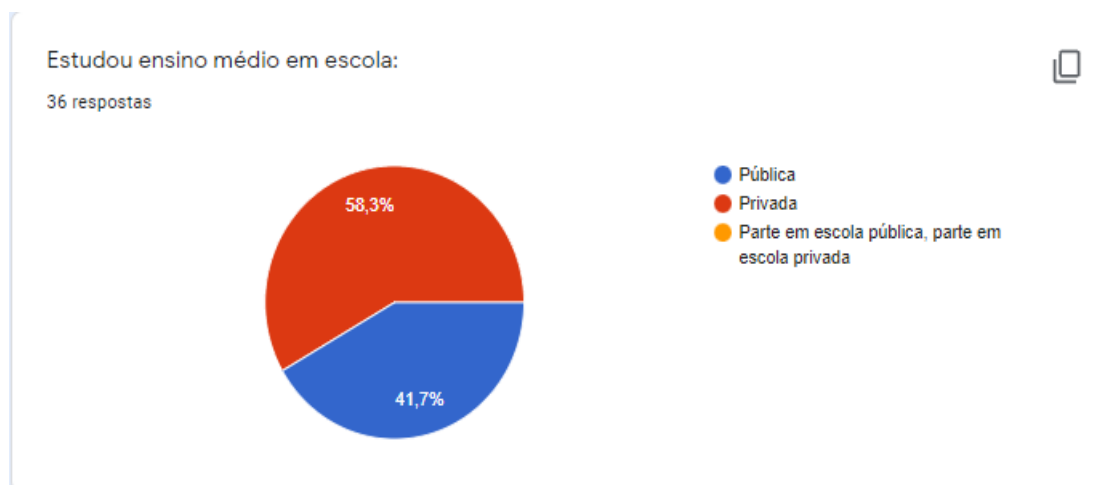
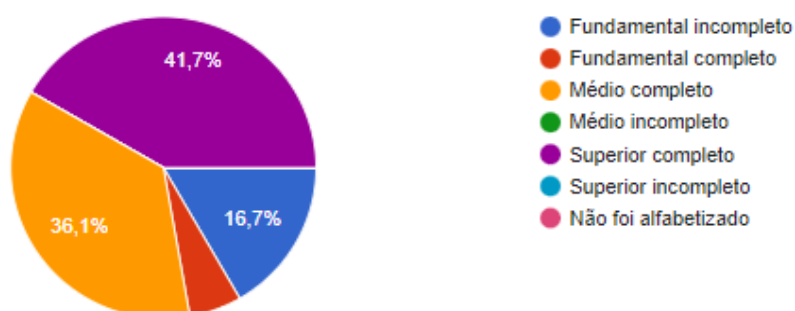


Figura 02: escolaridade dos pais dos jovens/UFPB

Qual a escolaridade de seus pais ou responsável?

36 respostas



Além das perguntas que tratam do perfil dos alunos e sua relação familiar, foram realizadas questões com a intenção de entender como os indivíduos se encontram no contexto social, cultural e político na relação jovem/discente/universidade, seja internamente na UFPB virtual ou no tocante à aspectos externos: compreender a sua condição juvenil como discente.

A proposta foi compreender como o fator psicológico de cada jovem/discente foi afetado em virtude da covid-19 e, por consequência, como se situavam em meio

ao ensino remoto. A questão abordou as dificuldades dos jovens universitários em seus estudos no período à distância, obteve-se, dentre outras, as seguintes respostas: *“ausência de ambiente adequado e silencioso”*. (Terapia Ocupacional); *“A dificuldade de concentração por falta de um ambiente próprio para o estudo”* (Fisioterapia); *“Prestar atenção nas aulas”* (Terapia Ocupacional).

Quando os discentes foram questionados, se estavam passando por um momento delicado ou vulnerável, como se sentiam em relação ao período letivo e, se perderam algum parente, amigo ou conhecido durante a pandemia da covid19, identificou-se: *“Estou com Covid”* (Terapia Ocupacional); *“Acredito que todos nós estamos passando, tanto pelo Covid com mortes de parentes e amigos como pela crise que está afetando todo mundo. Na minha casa as coisas são difíceis por esses motivos”* (Terapia ocupacional). Além do mais, foi observado nos dados que 63,9% dos 36 jovens perderam algum parente ou conhecido neste período pandêmico global. O conjunto das questões do questionário aplicado, nos permitiu ampliar a compreensão das condições psíquico-social-econômico e biológico dos estudantes, para atender a dimensão complexa da saúde, como propõe Terride (1998).

A partir do diagnóstico levantando, e em conversas com os bolsistas, no mês de setembro trabalhamos o tema saúde mental e uma psicóloga foi convidada para traçar o estágio emocional dos jovens e emitir algumas orientações para os cuidados no contexto da pandemia da covid19.

A condição juvenil na perspectiva do Dayrell (2007), nos permitiu compreender como aqueles discentes vivenciaram à sua maneira e de acordo com as circunstâncias permitidas, as dificuldades e desafios no contexto epidemiológico, cultural, econômico, social e político da pandemia.

Considerações finais

O intuito desse diagnóstico da turma de Introdução à Sociologia 2021.1 na UFPB, foi obter compreensões acerca das individualidades dos jovens/estudantes, bem como saber quais as dificuldades no âmbito acadêmico, social, saúde e familiar no contexto da covid-19.

As sugestões de como prosseguir com a forma de trabalho na plataforma remota, foram de extrema importância para alcançar o nosso objetivo, que foi o de

proporcionar alternativas metodológicas mais dinâmicas e interativas - vídeos, podcast, palestras, atividades em grupo, padlet - visando facilitar a fixação dos conteúdos e também contribuir na formação pessoal deles (as) e dos monitores.

Os resultados obtidos ajudaram a docente e os monitores a aproximar-se da realidade social e cultural da turma, sobre as suas dificuldades no ensino remoto e sobre a perda de algum familiar ou conhecido na pandemia.

Considerou-se que o conjunto de respostas da turma foi de extrema importância para planejar o desenrolar da disciplina e para a obtenção de resultados diversos com relação a aprendizagem do campo da sociologia em cursos de graduação da UFPB.

Referências

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 4. ed. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2002.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 maio 2015.

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

GIDDENS, A. *Sociologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Artmed, 2005.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as regras do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

TARRIDE, M. I. *Saúde pública: uma complexidade anunciada*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998.

Protagonismo Juvenil na Prática: Relato de Experiência da Criação de um Grêmio Estudantil

Jammerson Gomes Soares⁹

Geovânia da Silva Toscano¹⁰

Maria de Assunção Lima de Paulo¹¹

Com a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil a partir do ano de 2022, cada estado da Federação teve a flexibilidade de acrescentar ao seu currículo local disciplinas que deveriam ser lecionadas aos estudantes, estas são chamadas aqui na Paraíba de “parte diversificada”.

Um dos componentes curriculares que começou a ser introduzido nas turmas das primeiras séries do Ensino Médio, no ano de 2022, é chamada Protagonismo Juvenil. Vale destacar que ela foi acrescida no currículo escolar das chamadas escolas cidadãs integrais. Esse termo, “protagonismo juvenil”, não é novo no cotidiano das escolas aqui na Paraíba. Ele surge desde o início do modelo da ECI e ECIT no estado, onde as primeiras escolas foram fundadas no ano de 2016.

Foi disponibilizado pela secretaria de educação um manual específico para que os professores trabalhem junto aos estudantes nas aulas de protagonismo juvenil, sendo eu, professor de História na ECIT Daura Santiago Rangel, designado para lecionar componente curricular. Na Paraíba a primeira etapa de entrega do material referente às primeiras séries do ensino médio ocorreu no ano de 2022, a segunda etapa que abarca os conteúdos das segundas séries foi entregue gradualmente no ano de 2023 e os temas desenvolvidos referentes as terceiras séries foram disponibilizados no ano vigente, fechando assim o ciclo de implementação do componente curricular nas três séries do ensino médio das escolas paraibanas.

Enquanto docente de História na ECIT Daura Santiago Rangel, carregamos a compreensão de que quando falamos em protagonismo juvenil no espaço escolar, é necessário apresentar a importância do grêmio estudantil para os jovens como uma

⁹ Bacharel e Licenciando em Ciências Sociais (UFPB). Professor da ECIT Daura Santiago Rangel em João Pessoa/PB. Mestre em Sociologia (UFCG).

¹⁰ Professora Doutora em Sociologia vinculada ao Departamento de Ciências Sociais da UFPB.

¹¹ Professora Doutora em Sociologia vinculada ao Departamento de Ciências Sociais da UFCG/PROFSOCIO.

ferramenta do seu exercício de ações protagonistas enquanto sujeitos sociais. Foi pensando nesta questão, como uma problemática a ser enfrentada, que ao assumimos o componente curricular protagonismo juvenil e após ministrar o tema referente ao grêmio estudantil em sala de aula, demonstrando sua importância enquanto espaço político, participativo e decisórios para os jovens, consultei os jovens/estudantes do ensino médio se eles desejariam fundar o grêmio na escola.

Nesta comunicação apresentamos a experiência de organização do Grêmio Estudantil na ECIT Daura Santiago Rangel no ano de 2022, focando na participação dos jovens/estudantes na proposta e a colaboração docente.

Para atuar como docente no componente protagonismo juvenil tivemos acesso ao Manual entregue aos professores pela secretaria da educação. Este manual remete a um tipo de protagonismo que possui uma direta relação com aspectos empresariais de cunho neoliberal, onde os jovens são levados a superarem seus desafios imediatos por meio de métodos que os façam progredir pessoalmente em busca do sucesso tão sonhado, sendo muitas vezes esquecido ou colocado de lado a reflexão necessária sobre a conjuntura social em que estão inseridos e como estas contribuem positivamente ou negativamente na construção dos sujeitos sociais em suas diversas dinâmicas de vida.

Além disso, no referido Manual, termos como autogestão, cogestão, autoestima, entre outros, revelam-se enquanto conceitos que colocam todas as realizações dos indivíduos adquiridas na responsabilidade deles, não imputando aos governantes, ao Estado ou aos órgãos públicos o dever de providenciar o necessário para uma vida digna e de direitos. Esses termos corroboram com aquilo que dizem Boltanski e Chiapello (2009) no livro “O novo espírito do capitalismo”, quando afirmam que a partir dos anos 1990 há um movimento contra a hierarquia onde características como autonomia, competência e autogestão passam a ser levadas em extrema consideração nas relações sociais, tendo essas ideias origem em contextos empresariais.

Identificamos também que no material disponibilizado pela secretaria de educação, há somente um encontro educativo (módulo) que apresenta o grêmio estudantil e a sua relevância, algo a ser criticado devido a uma ausência de uma discussão mais robusta sobre esse tema. Sabemos o quanto esse espaço democrático

é relevante para o jovem, é nele que os estudantes poderão encontrar os meios mais viáveis para desenvolverem sua participação política e atuar para o bem da coletividade.

Por outro lado, temos a compreensão que o grêmio estudantil possibilita aos estudantes o desenvolvimento do senso crítico, capacita-os a serem criativos e forma indivíduos participativos (Luz, 1998). Também os incita a terem 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.

A ECIT Daura Santiago Rangel foi criada em 1987, localizada no bairro de José Américo e ainda não possuía um grêmio. A maioria dos estudantes das diversas turmas do ensino médio, não somente dos primeiros anos onde a disciplina iniciou a ser lecionada, concordaram com a proposta da criação do Grêmio Estudantil e como professor de História, fomos auxiliá-los em todo o processo burocrático concernente as documentações necessárias para se iniciar o estabelecimento da entidade estudantil.

Depois de confirmado o interesse dos estudantes em fundar o grêmio estudantil, sendo também a gestão da escola informada e presenciado o interesse dos alunos pela questão debatida, nos reunimos junto com o conselho de líderes, que representava suas respectivas turmas, para elaborar o documento de convocação da Assembleia Estudantil.

O documento a respeito da Assembleia foi divulgado para todos os estudantes no dia 22 de agosto de 2022, tendo como pauta os seguintes pontos: criação do grêmio estudantil; escolha do nome do grêmio; aprovação do estatuto do grêmio; composição da comissão eleitoral e data das eleições. Todos esses temas que compuseram a pauta foram debatidos antes com os representantes de cada turma, além de ter sido organizado como se daria cada detalhe da assembleia.

A Assembleia Geral dos Estudantes aconteceu no dia 25 de agosto de 2022, ela foi conduzida por uma estudante que representou o conselho de líderes. Também compôs a mesa outro estudante como secretário, um representante da gestão e a

nossa presença como representante dos professores e titular da disciplina de protagonismo juvenil. Toda a pauta foi apresentada ao corpo discente podendo eles votarem em cada um dos pontos.

A fundação do grêmio foi aprovada pelos estudantes, o nome escolhido pela maioria passou a ser “Protagonistas no Poder”, o estatuto foi aprovado, a comissão eleitoral escolhida e as datas para início das inscrições das chapas e eleição decididas. Por meio desse processo podemos perceber a execução de uma atuação democrática vivenciada pelos estudantes.

Depois de todo o processo de inscrições de chapas e campanha eleitoral, no dia 13 de setembro de 2022, a chapa eleita toma posse da diretoria do agora Grêmio Estudantil “Protagonistas no Poder”. Tivemos no início a formação de duas chapas, mas uma desistiu e somente uma continuou no processo eleitoral, sendo a nova diretoria composta por dez integrantes. Os estudantes vencedores receberam os certificados de diretores do grêmio das mãos da presidente da comissão eleitoral, participando também os professores, gestores e demais estudantes desse momento solene.

Quando pensamos no jovem enquanto um sujeito social e vivendo a sua condição juvenil “sua cultura, suas demandas e necessidades próprias” (Dayrell, 2007, P. 1107), o grêmio estudantil se apresenta como um espaço em que a sua atuação democrática e política poderá ser externalizada amplamente.

A partir da experiência implantada com a criação do Grêmio na ECIT Daura Santiago Rangel, constatamos que este continua atuando de maneira bem ativa, participando os integrantes de todas as pautas referentes à comunidade escolar objetivando representar os demais discentes. Como afirma Freire (1967) estes jovens assumem a criticidade como requisito fundamental para a fundação da mentalidade democrática. Além disto, estes jovens/estudantes críticos acerca da realidade que os circunda, exercem assim a sua liberdade democrática em questionar e ir em busca dos seus direitos enquanto cidadãos.

Esta comunicação refere-se a parte do TCC com o título “Protagonismo Juvenil em ação: a aplicação de oficinas na escola como ferramentas de formação política para integrantes do grêmio estudantil” defendido no ano de 2023 no programa de Mestrado Profissional em Sociologia (Prof socio/UFMG).

Palavras-chave: Protagonismo juvenil, participação política, grêmio estudantil.

Referências

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 jul. 2025.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LUZ, S. E. *A organização do grêmio estudantil*. São Paulo: IMESP, 1998.

Novos desafios da Educação Básica? A prática da automutilação e Tentativa de Suicídio entre jovens estudantes da Rede da Ensino Básico em São Luís/Ma

*Karlene Carvalho Marinho de Araújo*¹²

*Andrea Joana Sodré de Sousa Garcia*¹³

*Ana Carolina Torrente Pereira*¹⁴

O suicídio é um fenômeno que ocorre em todas as regiões do mundo, estima-se que, anualmente, mais de 800 mil pessoas morram por suicídio e, a cada adulto que se suicida, ao menos 20 atentam contra sua própria vida². Segundo o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde (2017, p.1) no período de 2011 a 2018 foram notificados 339.730 casos de violência autoprovoçada, dos quais 154.279 (45,4%) ocorreram na faixa etária de 15 a 29 anos, representando 6% das mortes violentas no Brasil. Este informativo apontou aumento de 10% nas taxas de suicídio entre 2011 e 2017, sendo que o maior aumento ocorreu entre 2016 e 2017.

No caso do Maranhão, de acordo com O Boletim Social - Prevenindo o Suicídio, as lesões autoprovoçadas, corresponderam a 10,3% das notificações de violência, no período de 2011 a 2017. De acordo com o documento, observou-se um aumento no número de lesões autoprovoçadas tanto no Maranhão como no Nordeste, entre 2011 a 2017. Diante desse cenário em 2019 entrou em vigor a Lei Federal 13.819/2019, a qual instituiu a Política de Nacional Prevenção da Automutilação e do Suicídio a ser implementada pela União, numa rede de cooperação entre os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Nela definiu-se violência autoprovoçada como um problema de saúde Pública. Concomitante a essas Políticas Públicas, as escolas, enquanto espaço de agregação dos chamados grupos de risco de jovens, entre 15 e 20 anos, precisaram desenvolver políticas de prevenção e debate acerca do tema.

Diante deste cenário a educação básica está diante de novos desafios relacionados a pratica da automutilação e tentativas de suicidio entre jovens estudantes.

¹² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais PPGSOC, Professora Educação Básica. karlene.carvalho@ufma.br

¹³ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais PPGSOC, professora Educação Básica. garcia.andreajoana@gmail.com

¹⁴ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais PPGSOC, professora Educação Básica. anacaina79@gmail.com

A escola se apresenta como palco de socializações; formada por agentes sociais que fazem o cotidiano escolar a partir de suas trajetórias sociais, que se constroem e se legitimam nesse ambiente. Dessa forma a escola tem funcionado como pano de fundo para a manifestação de práticas de auto violência e tentativa de suicídio praticado entre o alunado. Enquanto espaço social, a escola, se constrói a partir de uma rede de relações, onde os agentes dessa rede se apresentam, interagem e ocupam posição de extrema relevância para a construção desse espaço social. Diante da complexidade desse ambiente e de como as relações são construídas e operadas, que conflitos e adesões ensejam, são parte constituinte das questões que envolvem o ambiente escolar. Sobretudo, como os alunos, integrantes desse espaço social, têm desenvolvido transtornos emocionais que se manifestam através da violência autoprovocada, cuja frequência e impacto parecem ter afetado diretamente a organização do ambiente escolar e a prática do professor em sala de aula.

Temos observado que cada vez mais um público de menos idade na maioria dos casos, a partir dos 14 anos de idade, tornando-se um grave problema de saúde pública, que ainda é subnotificado no Brasil pelas estatísticas do Ministério da Saúde. No Brasil, questões relacionadas a comportamentos automutiladores só ganharam visibilidade como problema de saúde pública e de ordem social a partir da segunda metade dos anos 2000, período em que redes sociais e fóruns virtuais de compartilhamento de experiências autolesivas disseminaram-se rapidamente. Jogos online de risco como “Baleia Azul”, “Jogo da Asfixia”, o “Desafio da Momo”, por exemplo, “viralizaram” fazendo sucessivas vítimas em várias partes do mundo pois que, em certas circunstâncias, fomentam atos em que as pessoas –principalmente jovens – mutilam a si mesmo.

De acordo com esse estudo entre crianças e adolescentes da Polônia, os comportamentos suicidas eram preocupantes pois eles apontavam uma tendência ao aumento, não apenas lá, mas também em outros países, de grupos suicidas cada vez mais jovens. Algo que já podemos observar aqui no Brasil. Segundo o artigo *Violência autoinfligida por crianças e adolescente em um município do interior paulista*, no mundo cerca de 900 mil pessoas morrem em decorrência do suicídio, o equivalente a uma morte a cada 40 segundos e uma tentativa a cada três segundos. No ano de 2016, em nível mundial, foi dado como a segunda principal causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos.

O suicídio de crianças e adolescentes, desde a década de 80, segundo Jarosz (2005) está em constante progressão a nível mundial, o que aponta para uma intensificação de comportamentos suicidas. No Brasil, segundo o Boletim Epidemiológico (2019), no período de 2011 a 2018 foram notificados 339.730 casos de violência autoprovocadas, dos quais, 154.279 (45,4%) ocorreram na faixa etária de 15 a 29 anos. O perfil destes jovens, com notificação de violência autoprovocada, mostra que eram predominantemente brancos, (47,5%), esses jovens era majoritariamente do sexo masculino (79,0%), com 4 a 11 anos de estudo (58%,2).

Esses dados mostram como a adolescência e a juventude são fases marcadas por constantes mudanças de ordem psicológica, física e/ou social, nas quais o indivíduo passa por diversos conflitos e ambivalências. Nesse momento, adolescentes e os jovens também estão desenvolvendo estratégias para lidar com seus problemas existenciais, como compreender o sentido do viver e do morrer e, assim, os atos de autoviolência/automutilações e ideias suicidas podem aparecer como parte do processo, refletindo apenas a busca pela própria identidade

De acordo com o Boletim epidemiológico (2022) O número total de óbitos por suicídio registrados na população de adolescentes no período de 2016 a 2021 foi de 6.588. Observa-se que o suicídio foi mais frequente em adolescentes entre 15 e 19 anos (84,4%), do sexo masculino (67,9%) e em pretos/pardos (56,1%). O meio de agressão utilizado com maior frequência foi o enforcamento (76,1%) e verifica-se o domicílio como local de maior ocorrência de óbitos (63,4%). Em relação às taxas de mortalidade por suicídio, verificou-se um aumento dessas taxas entre 2016 e 2019, de 2,74 por 100 mil para 3,90 por 100 mil adolescentes. No ano de 2020, ano de início da pandemia do covid-19 no Brasil, a taxa foi de 3,82, e em 2021 foi de 4,02 por 100 mil.

Palavras-chave: Automutilação, jovens, Suicídio, Escola

Referências

BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO. Perfil epidemiológico dos casos notificados de violência autoprovocada e óbitos por suicídio entre jovens de 15 a 29 anos no Brasil, 2011 a 2018. *Ministério da Saúde*, v. 50, n. 24, set. 2019. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/BOLETIM_SOCIAL_DO_IMESC_2019.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

CÂNDIDO, F. P.; VIEIRA, M. R.; RODRIGUES, A. F. Violência autoinfligida por crianças e adolescentes em um município do interior paulista. *Revista da Sociedade Brasileira de Enfermagem Pediátrica*, v. 21, n. 2, p. 133-140, 2021.

CARVALHO, J. L.; QUEIROZ, J. B.; STEINER, P. Ciências sociais e suicídio: revisitando os clássicos e estudos atuais. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, v. 18, n. 3, p. 417-430, set./dez. 2021.

DURKHEIM, É. *O suicídio*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

EMERIQUE, R. B. Ciências sociais e educação básica: a quantas anda esse relacionamento? In: SILVA, F. I.; GONÇALVES, D. N. (Org.). *A sociologia na educação básica*. São Paulo: Cortez, 2017.

FILHO, J. L. de C. O ensino de Sociologia como problema epistemológico e sociológico. *Educação e Realidade*, jan./mar., p. 59-80.

HALBWACHS, M. Les tentatives de suicide. In: HALBWACHS, M. *Les causes du suicide*. Paris: PUF, 2002. p. 51-66. Tradução: José Benevides Queiroz.

JAROSZ, M. Tentatives de suicide d'enfants et d'adolescents. In: JAROSZ, M. *Suicides*. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 106-119. Tradução: José Benevides Queiroz.

LIMA, A. J. C. A Sociologia nas matrizes curriculares do Ensino Médio e no ENEM: temas, teorias e conceitos. In: SILVA, F. I.; GONÇALVES, D. N. (Org.). *A sociologia na educação básica*. São Paulo: Cortez, 2017.

MARX, K. *Sobre o suicídio*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

MEDEIROS, C. C. de. Habitus e corpo social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 281-300, jan./mar. 2011.

MINAYO, M. C. de S. A autoviolência, objeto da sociologia e problema de saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 421-428, 1998.

Socialização cultura e lazer: perspectiva do Ensino Médio de uma escola Pública em Belo Horizonte

*Andreia dos Santos
Kasshya Lopes Couto*

O presente artigo foi pensado a partir das experiências vivenciadas como bolsista de Iniciação à Docência no Programa de Iniciação à Docência -PIBID no curso de licenciatura em ciências sociais da PUC Minas. O PIBID é um programa criado em 2004 pelo Governo Federal e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL) que tem como objetivo a interação inicial de licenciandos com o contexto de escolas públicas.

A relevância do programa PIBID para a formação docente é significativa, pois além de incentivar a docência e as práticas de aprendizado dos alunos de licenciatura, pode-se observar que os alunos experimentam o exercício do “olhar sociológico”, exercitando práticas de pesquisa na docência e de extensão. Assim, têm-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que são o alicerce do processo de ensino superior. Por outro lado, a prática de docência vivenciada pelos alunos de licenciatura, ainda em fase inicial de aprendizado, permite que os alunos aprendam e construam um caminho seguro entre teoria e prática.

Dentro deste contexto, ao acompanhar a vivência escolar, pelo processo de observação e aplicações de metodologias tanto de ensino quanto de pesquisa, permitiu conhecer várias camadas de aprendizado por meio do que foi observado em uma escola pública em Belo Horizonte, onde as atividades de ensino de sociologia foram realizadas. Nesta escola pública, observou-se uma gama diversificada de alunos, que estudavam em uma região de classe média alta em Belo Horizonte, mas que são, majoritariamente, oriundos de comunidades periféricas, que estão próximas à escola. Durante os meses de realização das atividades do PIBID na escola, pode-se observar a quantidade de locais que oferecem cultura e lazer no entorno da escola. Logo, a questão de acesso e de apropriação dos espaços mais privilegiado de cultura, permeou as atividades realizadas e o interesse em saber mais como os alunos compreendem a relação de cultura e lazer, estando perto de um espaço em que os moradores e transeuntes circulam e frequentam com naturalidade.

A Escola Estadual Augusto de Lima está localizada na Avenida do Contorno e possui, segundo o Censo Escolar de 2023, 484 alunos matriculados desde 5º ano do fundamental ao 3º ano do ensino médio, localizada no bairro Funcionários na região centro-sul de Belo Horizonte, que possui, segundo dados da Prefeitura de Belo Horizonte, o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município e faz parte da cidade planejada, organizada a partir da necessidade de atender demandas próprias de uma capital.

Enquanto os alunos da escola advêm de regiões periféricas que, no caso da região centro-sul, é o Aglomerado da Serra que, em números de habitantes, é o maior aglomerado de vilas da capital mineira (Censo IBGE, 2000). De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (2000), o Aglomerado da Serra é uma UP (Unidade Espacial), constituída pelas seguintes vilas: Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora da Conceição, Santana do Cafezal e Marçola. Com uma população total de 33.341 habitantes. O Aglomerado é caracterizado pela Prefeitura de Belo Horizonte como área de vulnerabilidade social, ocupando a 6ª posição no Índice de Vulnerabilidade Social.

O conceito de vulnerabilidade social vai além da noção de pobreza puramente econômica, segundo Katzman e Filgueira (2006) a limitação de recursos de que as famílias dispõem são insuficientes para aproveitar as estruturas de oportunidades, acesso à bens e serviços ou atividades que incidem sobre o bem-estar domiciliar.

Além do conceito de vulnerabilidade social e para refletir sobre a questão cultural, recorremos a Bourdieu (1984), que oferece uma perspectiva para compreender as práticas dos indivíduos em um ambiente social marcado pela desigualdade. No caso em questão, a desigualdade se manifesta pela divisão entre o espaço privilegiado ocupado pela escola na cidade e o público a que ela atende. Outro aspecto desse autor é o conceito de capital cultural.

Dito isso, tem-se como pergunta norteadora, neste trabalho: como jovens alunos, em sua maioria negros advindos de umas das maiores periferias de Belo Horizonte, se em um bairro em que a maioria da sua população residente é branca e de classe média alta?

Para resposta a esse questionamento, aplicou-se um questionário aos alunos e a quantidade de respostas obtidas foi de 66 questionários no ano de 2024, quando a

pesquisa foi realizada. Os alunos da manhã foram escolhidos como os prioritários o turno da manhã possuía em torno de 407 alunos. A resposta ao questionário ficou restrita aos alunos que foram acompanhados no PIBID e as questões contidas no instrumento foram elaboradas, para que se pudesse conhecer o perfil dos alunos do turno da manhã, bem como o que eles acessam no entorno da escola em termos de lazer e cultura. Além disso, procurou-se conhecer mais sobre os hábitos de lazer e cultura desses alunos, para que pudesse, não apenas conhecê-los mais. Também como estratégia de coleta de dados compreensão do fenômeno e inquietação de pesquisa, partiu das observações realizadas na escola, durante o tempo despendido para as atividades do PIBID. Essa etapa foi muito relevante para a formação docente, uma vez que a etnografia escolar é um momento importante para aplicarmos à docência.

Em relação ao perfil dos alunos respondentes, nota-se que estão entre 15 e 19 anos, cursando entre o 1º e 3º ano do ensino médio regular matutino. Quanto à escolha da escola, 51,5% afirmaram que o motivo pelo qual escolheram estudar na escola Augusto de Lima é a escola mais perto de onde mora. Dos respondentes, 67% indicaram que moram em algum bairro do Aglomerado da Serra. Outro apontamento da pesquisa é que grande parte dos jovens são negros e de baixa renda, cerca de 71% dos alunos se consideram pretos ou pardos, contrapondo 29% brancos; 65% afirmaram que moram no Aglomerado da Serra, e 45% com renda familiar mensal entre 1 e 1,5 salários-mínimos.

Quanto ao acesso aos espaços de lazer e cultura no entorno da escola, nota-se que aproximadamente 58% dos entrevistados raramente ou nunca frequentam os espaços de lazer do bairro, tanto por falta de tempo, quanto por não considerarem atrativos. Deve-se destacar que o meio social no qual está inserida a escola é reconhecido na cidade de Belo Horizonte, como sendo característico de um bairro como de classe média, que faz divisa com bairros periféricos, como o Aglomerado da Serra. Segundo Santos (1984) as áreas definidas pela classe burguesa que, na distribuição dos espaços e as suas formas de uso no urbano, foram definidas a priori, visando facilitar a “ação do poder” no controle desses espaços.

A pesquisa realizada na Escola Estadual Augusto de Lima, expôs os contrastes vivenciados por alunos oriundos de áreas periféricas, como o Aglomerado da Serra,

em um espaço de convivência marcado por desigualdades sociais e culturais. A análise dos dados, obtidos por meio de questionários e observações, revelou que os alunos, em sua maioria jovens negros de baixa renda, possuem um acesso limitado aos espaços de lazer e cultura do entorno da escola, mesmo estando em uma região com maior oferta desses serviços. Isso reflete as barreiras socioeconômicas e culturais que permeiam suas experiências cotidianas, alinhando-se ao conceito de capital cultural de Bourdieu e à noção de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Formação inicial docente, lazer, Capital Cultural.

Referências

BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Plano Global do Aglomerado da Serra: levantamento de dados*. Belo Horizonte: [s. n.], [s. d.].

BOURDIEU, P. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

KAZTMAN, R.; FILGUEIRA, F. As normas como bem público e privado: reflexões nas fronteiras do enfoque 'ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades (Aveo)'. In: FILGUEIRA, C. H.; KAZTMAN, R. (Org.). *Resiliencia y vulnerabilidad en América Latina: cómo enfrentar los desequilibrios económicos y sociales*. Montevideu: CEPAL, 2006. p. 31-45.

SANTOS, M. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1978.

Os impactos do culto de domingo na aula de segunda: Vivências das juventudes evangélicas na escola e na igreja

Marcos Antônio Silva¹⁵

Este artigo apresenta os resultados da tese de doutorado (Silva, 2023), cujo objetivo central foi analisar as condições de escolarização de estudantes evangélicos em uma escola estadual de ensino médio localizada na periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). O estudo focou na crescente presença de jovens de crença pentecostal na sociedade brasileira (Mariano, 2013; Novaes, 2018; Cunha, 2016) e, consequentemente, nas escolas, abordando dimensões fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, como as relações interpessoais entre educadores e educandos, o currículo, as práticas pedagógicas e a sociabilidade entre os pares.

A motivação para o estudo surgiu a partir do diálogo entre minha atuação como professor de sociologia no ensino médio e a literatura sobre a relação entre juventude, religião e escola (Oliveira, 2000; Andrade, 2014; Minarelli, 2020; Spyer, 2020), onde pude observar conflitos relacionados à resistência de jovens estudantes e suas famílias pertencentes a religiões evangélicas, especialmente os de orientação pentecostal, a conteúdos curriculares que, segundo sua avaliação, contrariavam a sua fé. A partir dessas constatações, foram formuladas questões que nortearam o estudo, tais como: Quais especificidades os adeptos do pentecostalismo trazem para o espaço escolar? Como a pertença a uma igreja evangélica pentecostal influencia as relações desses estudantes com o saber oferecido pelos currículos das escolas públicas? O pertencimento religioso afeta o comportamento e as interações desses alunos com professores e colegas? Há vantagens acadêmicas associadas à participação religiosa? E, finalmente, existe um movimento de lideranças religiosas no território investigado que visa influenciar as ações adotadas por estudantes, professores e pela direção da escola?

No que diz respeito à metodologia de pesquisa, optou-se por um estudo de caso, com observação direta do cotidiano escolar e a aplicação de questionários e entrevistas

¹⁵ Professor da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), membro do Observatório da Juventude da UFMG. Possui graduação (bacharelado e licenciatura) em Ciências Sociais (FAFICH/UFMG), mestrado em Educação (FaE/UFMG) e doutorado em Educação (FaE/UFMG).

com alunos e docentes. Os procedimentos metodológicos incluíram: observação direta (cerca de 344 horas) do ambiente escolar; aplicação de questionários a 37 professores e 116 estudantes do ensino médio; realização de entrevistas com 10 estudantes evangélicos e coleta de depoimentos de 10 professores, enviados por áudio via aplicativo de mensagens, com duração entre 5 e 12 minutos.

Os resultados obtidos indicam uma alta frequência dos estudantes pentecostais às práticas religiosas, o que gerou uma concomitância entre a presença na escola e na igreja, vista por muitos como uma fonte de conflito. Depoimentos dos estudantes revelaram que as igrejas adotam estratégias para combater conhecimentos secularizados trazidos pela escola, como a orientação de "blindar a mente" dos jovens, evitando que se desviem da fé. Os professores, por sua vez, dividem-se em dois grupos principais no que diz respeito à religião no espaço escolar. Um grupo avalia que a religião é positiva, contribuindo para a disciplina e a vida dos jovens dentro e fora da escola. Outro grupo, contudo, enxerga a religiosidade como um obstáculo ao trabalho pedagógico, já que o discurso das lideranças religiosas frequentemente contradiz os conteúdos curriculares ministrados. A pesquisa também apresentou críticas à Rede de Ensino do Estado de Minas Gerais, sugerindo a necessidade de maiores investimentos na formação de professores, com foco em estratégias que garantam a laicidade do Estado e, ao mesmo tempo, respeitem a diversidade religiosa, objetivando uma convivência mais harmônica no espaço escolar.

Bibliografia

ANDRADE, M.; TEIXEIRA, P. A escola num mundo secular e religioso: poderia ser a tolerância uma alternativa? *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 36, p. 61-79, 2014.

CUNHA, L. A. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016.

MARIANO, R. Mudanças no campo religioso brasileiro no Censo 2010. *Debates do NER*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 119-137, 2013.

MINARELLI, M. N. *Educação e religiosidade evangélica nos meios populares: expectativas das famílias sobre escolarização e educação moral*. 2020. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1128975>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NOVAES, R. Juventude e religião, sinais do tempo experimentado. *Interseções*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 351-368, dez. 2018.

OLIVEIRA, H. S. de. *Jovens pentecostais e escolas noturnas: significados atribuídos às experiências escolares*. 2000. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS966HHA>. Acesso em: 19 set. 2021.

SILVA, M. A. *Religião e escola: as condições de escolarização de estudantes evangélicos em uma escola pública de ensino médio*. 2023. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SPYER, J. *O povo de Deus: quem são os evangélicos e por que eles importam*. São Paulo: Geração Editorial, 2020.

Juventude, trabalho e Neoliberalismo no Brasil do século XXI

Marcos Roberto Mesquita¹⁶

A juventude é uma categoria sociológica, uma fase de transição em direção à fase adulta. Os jovens, como todos os grupos sociais, sofrem influências dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais nos quais se inserem. No Brasil, segundo dados do Censo Demográfico 2022 do IBGE, os jovens (15 a 29 anos) representam 45,3 milhões de pessoas.

As dificuldades encontradas pelos jovens no mercado de trabalho não são uma exclusividade brasileira. A inserção dos jovens no mercado de trabalho se modificou muito nas últimas décadas e se tornou um processo bem mais complexo, o que levou a criação de novos campos de estudo para a Sociologia do Trabalho e a Sociologia da Juventude.

Os jovens estão entre os grupos mais afetados pelas transformações no mercado de trabalho nas últimas décadas e encontram dificuldades tanto para ingressar quanto para se manter no mercado de trabalho. O Neoliberalismo afeta intensamente os jovens. Há menos políticas públicas e cresce a ideia de que o jovem deve lidar com seu futuro por si só sem proteções do Estado. É a ideia de meritocracia, de empreendedor de si mesmo.

Ruggieri Neto (2012) afirma que frequentemente a juventude é percebida como um período que se situa entre a infância e a vida adulta. Ele argumenta que a juventude carrega consigo duas incertezas fundamentais: a dificuldade em estabelecer claramente o seu início e término além do fato de que o que é ser jovem varia de uma sociedade para outra a partir do contexto político, econômico e cultural de cada sociedade. Ruggieri Neto também ressalta que a ideia de juventude é mais do que uma situação biológica, pois é uma construção social.

As novas gerações de jovens já estão imersas em um mundo caracterizado pela tecnologia, pelas constantes mudanças econômicas e pela precariedade no trabalho. A lógica competitiva incentivada pelo Neoliberalismo mina os laços sociais e as formas de solidariedade entre os indivíduos. Essa lógica permeia o dia a dia dos jovens levando-os

¹⁶ Professor EBTT no Instituto Federal Catarinense (IFC) no campus Videira. Pós-doutorando em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF).

a se culpabilizarem por faltas de oportunidades e empregos, sem que haja uma crítica sobre a ausência de políticas públicas voltadas à juventude. Transforma-se num discurso de empreendedor do seu próprio esforço, sem que se perceba que deveria ter direitos garantidos pelo Estado ou qualquer tipo de consciência de classe. Pode-se então afirmar que a ideologia neoliberal molda a conduta de muitos jovens.

Além disso, Masi (2022) ressalta o aumento do número de jovens que, após concluírem seus estudos básicos, não conseguem encontrar emprego. Segundo o autor, essa situação de desemprego, pode levar esses jovens à depressão, ao desespero, ao tédio e até a desaprovação de uma sociedade estruturada em torno do trabalho. Essa conjuntura também faz com que os jovens dependam mais de suas famílias e permaneçam por mais tempo na casa dos pais, o que pode atrasar a formação de uma nova família ou até levá-los a desistir de formá-la.

Corrochano e Abramo (2016) afirmam que desde o final dos anos 1990, a juventude vem sendo alvo de políticas públicas, tornando-se objeto de atuação do Estado. Dada a condição desfavorável dos jovens no mundo do trabalho, as políticas públicas voltadas para o primeiro emprego, o retorno ao mundo do trabalho após o desemprego e a qualificação profissional tornaram-se muito importantes. Nesse contexto, Corrochano e Abramo consideram que a transição escola-trabalho se transforma em um tema central para formulação e implantação de políticas públicas.

A questão norteadora do artigo é: Por que o desemprego juvenil persiste como um grave problema do mundo do trabalho no Brasil do século XXI?

O objetivo geral é: Analisar o desemprego juvenil no Brasil das últimas décadas a partir de discussão teórica, metodológica e de análise de dados oficiais, sobretudo as pesquisas de emprego e desemprego.

Os objetivos específicos são: discutir os conceitos de juventude, trabalho, mundo do trabalho, neoliberalismo, desemprego e desemprego juvenil; caracterizar o mundo do trabalho encontrado pelos jovens brasileiros ao longo das duas últimas décadas; verificar como processos tecnológicos, como a Inteligência Artificial impactam nas carreiras dos jovens, em suas oportunidades de trabalho e se expandem o desemprego e a precarização do trabalho entre a juventude.

No que se refere à metodologia, o artigo se organizará a partir da análise bibliográfica do trabalho juvenil e do desemprego. Será realizada a discussão de dados sobre a juventude, sua situação ocupacional e o desemprego. Os dados referentes ao desemprego e a juventude terão como base o IBGE, o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos), o MTE (Ministério do Trabalho e Emprego) e a OIT, entre outras fontes e pesquisas.

Outros autores importantes para o artigo: Antunes, Pochmann, Dardot e Laval, Corrochano, Bauman, Sennett, Sposito, Novaes, Abramo, Giddens, entre

Palavras-chave: Juventude, trabalho, educação, neoliberalismo, primeiro emprego.

Referências

CORROCHANO, M. C.; ABRAMO, L. W. Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda. *Linhas Críticas*, Brasília: UNB, v. 22, n. 47, jan./abr. 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

MASI, D. de. *O trabalho no século XXI: fadiga, ócio, criatividade na sociedade pós-industrial*. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

POCHMANN, M. *A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

RUGGIERI NETO, M. T. Juventude e sociedade: fundamentos sociológicos para uma análise das políticas públicas no Brasil atual. *Organizações & Democracia*, Marília: UNESP, v. 13, n. 2, jul./dez. 2012.

Olhares Juvenis: Mapeamento Cultural e Desconstrução de Estereótipos em Maceió, Alagoas

Mayara Silva Escanhoela¹⁷

Introdução

Este trabalho resulta de uma experiência educacional vivenciada no contexto do Programa Alagoano de Ensino Integral (pAlei). A experiência em questão envolve a construção de um mapa cultural dos bairros dos estudantes na disciplina eletiva "Identidade e Cultura", que estou lecionando no ano de 2024. A motivação para esse projeto surgiu da necessidade de transformar as perspectivas negativas frequentemente associadas aos estudantes, sobretudo periféricos, e às juventudes, que muitas vezes são estigmatizadas no ambiente escolar. Nesta análise, proponho refletir, à luz das teorias da Sociologia das Juventudes, como a construção desse mapa pode permitir que os alunos revelem seus territórios a partir de seus próprios olhares, contribuindo para uma compreensão mais profunda de sua cultura e identidade, a fim de combater estereótipos na escola.

Juventudes/Reflexão Teórica

Observa-se que as escolas abriram-se para receber um novo público mas ainda não se reestruturaram internamente para criar um diálogo eficaz com os jovens e suas realidades. A juventude é frequentemente vista como uma fase de transição, em que os jovens são considerados "vir a ser" adultos. Esta perspectiva, dominante na escola, tende a ignorar a diversidade de experiências e contextos em que os jovens vivenciam sua condição juvenil (Dayrell, 2007).

Segundo Silva (2013), a discussão sobre currículo envolve mais do que o conhecimento, pois está diretamente ligada à formação da identidade. O conhecimento adquirido durante a trajetória educacional molda quem nos tornamos, tornando inseparável a relação entre currículo, identidade e subjetividade dos alunos. No caso do meu alunado, composto por estudantes majoritariamente negros,

¹⁷ Professora de Sociologia na Secretaria de Estado de Educação de Alagoas (SEDUC), Mestranda no Programa de Pós Graduação em Sociologia na Universidade Federal de Alagoas (PPGS/UFAL), Bolsista FAPEAL, e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

periféricos e pobres, considerar esses marcadores sociais da diferença é essencial ao se discutir o "direito de se saber" (Arroyo, 2014).

Em diálogo com Freire (1987), compreende-se que somente com a valorização dos saberes dos estudantes e a partir de suas realidades, ou seja, dos "temas significativos" é que deve-se constituir um "conteúdo programático" ou "currículo" nos programas de educação. Partir da realidade dos estudantes significa possibilitar a eles o direito deles "de se saber", e compreender suas trajetórias de vida. A partir desse entendimento, poderão compreender as complexidades da estrutura social de maneira significativa (Mills, 1995).

Infelizmente, em alguns contextos, a juventude é marcada por situações de desumanização, onde os jovens são "proibidos de ser" e de desenvolver plenamente suas potencialidades. Eles enfrentam opressões e violências que limitam seu potencial e seu direito de viver a juventude de maneira plena e digna (Dayrell, 2003, p. 43). Assim, é crucial reconhecer e abordar essas desigualdades para promover uma educação que reflita e responda às necessidades e realidades dos jovens.

Eletivas: um território de disputas

Os currículos do Novo Ensino Médio e dos Referenciais Curriculares Alagoanos (reCAL) para Escolas Estaduais Integrais (pAlei) são divididos em formação geral básica, itinerários formativos e atividades complementares. As disciplinas optativas devem ser escolhidas pelos estudantes, conforme suas preferências, e, apesar de a Secretaria da Educação (SEDUC) fornecer sugestões temáticas, os professores precisam criar suas próprias ementas. Como não há materiais específicos disponíveis, os docentes elaboram referências, conteúdos programáticos e materiais de apoio, submetendo tudo à supervisão e aprovação da SEDUC.

Segundo o documento (reCAL), a flexibilização curricular é uma das principais características do modelo pedagógico do Programa Alagoano de Ensino Integral. Isso permite que cada escola desenvolva um currículo adaptado às realidades e necessidades dos estudantes, promovendo um diálogo com o contexto local. Nesse sentido, as disciplinas eletivas têm o papel de incluir temáticas ausentes na formação geral básica.

Entretanto, existem desafios inerentes à implementação das Eletivas. Em teoria, essas disciplinas deveriam partir dos alunos, criando espaço para um currículo mais diverso e polifônico. Contudo, na prática, a construção das ementas ainda fica a cargo dos docentes, o que nos coloca em um "território de disputas" (Arroyo, 2013), onde prevalecem diferentes abordagens pedagógicas. A simples existência das eletivas, portanto, não garante um currículo alinhado às expectativas dos estudantes, pois isso dependerá das perspectivas, filosofias e metodologias adotadas por cada professor.

Metodologia

Este trabalho reflete minha experiência como professora de Sociologia na eletiva "Identidade e Cultura" em 2024, em uma escola estadual de Maceió. A disciplina foi criada a partir das preferências dos alunos, identificadas por questionários, e ajustada conforme as demandas pedagógicas e o catálogo de eletivas da SEDUC. Compreender o perfil dos alunos foi essencial para adaptar a abordagem pedagógica. Minha turma, composta principalmente por estudantes do bairro periférico Chã da Jaqueira, era vista pela escola como "mal comportada" ou "difícil", estereótipos frequentemente associados ao bairro. Diante disso, redirecionei a disciplina para que os alunos pudessem mostrar sua realidade, desafiando esses estigmas e conectando teoria e prática.

Inspirada no projeto "Mapeando Minha Quebrada", do professor Thales do Amaral Santos, em Belo Horizonte, propus a criação de um mapa cultural e afetivo dos bairros dos estudantes, com o objetivo de registrar pontos de interesse, reconhecer o território como parte da cultura e valorizar suas identidades, desafiando a visão preconceituosa que associa as periferias à criminalidade. Durante um bimestre, dividimos a turma em grupos para mapear os bairros, identificando ruas, becos e pontos de interesse, enquanto discutimos o conceito de cultura local. Embora inicialmente os estudantes tivessem dificuldade em ver seus territórios como produtores de cultura, ao longo do processo expandiram suas percepções sobre o que significa viver nesses espaços. Na avaliação final, reconheceram a importância prática do mapa para a comunidade, como na entrega de encomendas, além de valorizarem o conhecimento sobre a história e cultura do próprio bairro. A apresentação dos mapas para outros alunos e professores mostrou que o projeto abriu espaço para a construção de novas percepções.

Considerações Finais

Na escola, o "corpo território" (Deleuze & Guattari) dos alunos passa entrar em conflito nesse espaço dominante, permeado por poder simbólico, e por mais que eles não estejam fisicamente no bairro, são vistos como "os estudantes da Chã da Jaqueira" e passam a enfrentar estigmas e preconceitos. Os corpos dos estudantes, ao representarem seu território de origem, tornam-se alvos de estigmatização, pois carregam marcas culturais que não se ajustam facilmente ao espaço estriado, permeados por normas e expectativas como escolas ou outras instituições. A artefaria do mapa cultural foi uma experiência que buscou abrir um espaço para que começássemos a expandir as concepções sobre o que significava viver naquele lugar. Observamos que não só permitiu que os alunos mostrassem a riqueza cultural de seus bairros, mas também abriu espaço para um diálogo mais amplo sobre identidade, pertencimento e as narrativas que os cercam.

Palavras-chave: (Juventudes, Currículo, Mapas Culturais).

Referências

- ALAGOAS. *Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL) para o ensino médio*. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2021.
- ALAGOAS. *Decreto nº 40.20, de 20 de abril de 2015*. Institui o Programa Alagoano de Educação Integral. Disponível em: <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/programa-alagoano-de-ensino-integral-palei>. Acesso em: 20 set. 2023.
- ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: ARROYO, M. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 157-203.
- DAYRELL, J. et al. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: ARROYO, M. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.
- DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 1105-1128, 2007.
- DELEUZE, G. *Mil platôs*. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DIÓGENES, G. M. dos S. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop*. 1998. [Tipo de trabalho e instituição não informados].
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

O Impacto das Mídias Sociais na Formação Educacional e Subjetiva dos Jovens

*Norman Joshua Silva Mucave*¹⁸

*Victor Polizello*¹⁹

Nas discussões sobre juventude, educação e escola, é frequentemente abordado o aumento do distanciamento dos jovens com as instituições formais de ensino, e as dificuldades que apresentam diante as práticas pedagógicas e didáticas dos profissionais da educação. Sabendo que este problema surge de múltiplas relações de causalidade, este estudo se atém a discutir em especial as relações que as plataformas digitais, e mídias sociais tem na vida estudantil dos jovens, além de, compreender como as interfaces do universo digital influenciam no desenvolvimento educacional e formação subjetiva desses sujeitos.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2023 mais de 90% dos jovens entre 14 a 29 anos acessaram ou acessam as redes sociais, número maior do que a taxa de conclusão do Ensino Médio em 2021, segundo o Atlas da Violência. Estes dados refletem a inserção da tecnologia na realidade material da juventude, tanto dentro, quanto fora das instituições educacionais. Surge assim, a constante necessidade em refletirmos sobre a relação entre as redes sociais, os sujeitos e os espaços educacionais.

Imaginar o ingresso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na realidade material dos jovens é pensar também como as Tic's se inserem na realidade educacional. A inserção dos instrumentos digitais nos espaços escolares não reflete necessariamente um avanço do universo digital no espaço escolar, considerando as distâncias entre as plataformas virtuais de educação e as mídias sociais, que como visto estão quase que intrínsecas à vida dos jovens. O uso de aparelhos digitais nas salas de aula, não é capaz de adentrar aos universos pessoais que os estudantes vivem em seus smartphones e redes sociais.

¹⁸ Graduando no curso de Ciências Sociais – Licenciatura, Universidade Federal de Alfenas – MG.

¹⁹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas – MG.

A profundidade que as plataformas e mídias digitais se inseriram na vida do jovem é inegável, sendo parte da cultura juvenil. Considerando a escola com uma instituição social voltada a juventude e sua formação para vivência em sociedade, esta não pode se ver a parte da cultura jovem, como diz Candau (2008, p. 16), “as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje”. Partindo da reflexão de Candau, os universos simbólicos e inquietudes não podem ser ignoradas pelas instituições educacionais, à medida que o digital se totaliza no cotidiano juvenil, se torna cada vez mais influente na formação da subjetividade destes jovens.

Refletir sobre o dado de uso das redes sociais e conclusão do ensino médio, bem como dados sobre a evasão, nos faz pensar a importância em compreender como a presença dos jovens nas redes sociais se sobrepõe a presença dos mesmos nas instituições de ensino.

O avanço da sociedade capitalista reduziu a percepção da realidade a partir das formas existentes, “tarefa cumprida com êxito pela indústria cultural, que molda o mundo a ser apresentado segundo as conveniências de seus patrocinadores” (Crochík, 2010, p. 34), o avanço da ciência, dos mecanismos estatais, e da burocratização, fez com que o pensamento fosse “reduzido à matemática, a fórmulas, a estereótipos” (Crochík, 2010, p. 34). A regressão da cultura e a racionalidade da sociedade, faz com que a crítica não se aproxime do objeto, dificultando o reconhecimento do sujeito na cultura, afetando, conseqüentemente, seu processo subjetivo. Processo subjetivo este que na vida dos jovens é construído sob grande influência do universo digital, principalmente as redes sociais concentradas nas *big techs* (Instagram, Facebook, Twitter, WhatsApp e TikTok).

Os jovens nas redes sociais buscam de forma subjetiva se projetar enquanto sujeitos, sendo o espaço digital no qual se apresentam aos demais. Construindo suas personalidades através representações etéreas, consomem conteúdos de vidas artificiais e conseqüentemente produzem também representações artificiais de si mesmos a fim de se tornarem influentes e percebidos.

O sociólogo alemão Christoph Türcke, atenua como desenvolvimento do estado capitalista, e o avanço dos meios de comunicação, transformaram a relação do sujeito consigo mesmo e com a sociedade (através das propagandas desenfreadas e o massacre de notícias cotidianas), reconstruindo o que é ser percebido perante a nova realidade digital, segundo o autor “ter um perfil consumidor digno de nota significa ser alguém. Quem nem mesmo consegue fazer-se percebido para ter um tal perfil simplesmente não conta: não é ninguém” (Türcke, 2010, p. 41). Neste novo espectro, a subjetividade do sujeito se esvazia em um processo dialético, no qual o seu esvaziamento, é também seu preenchimento a partir da cultura exterior a ele, “que, por sinal, tanto mais fiel à realidade fica quanto menos a individualidade se diferencia de padrões de consumo” (Türcke, 2010, p. 41).

Considerando a reflexão acima, o que o sujeito busca nas plataformas não é, na verdade, nem a informação ou o diálogo, mas sim serem percebidos em sociedade. A quantidade de usuários presentes, bem como as representações simbólicas transpassadas através da comunidade e pelos *influencers*, faz com que os mesmos se sintam participantes deste universo e suas representações. Segundo Debord:

“a alienação do espectador em proveito do objecto contemplado (que é o resultado da sua própria actividade inconsciente) exprime-se assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e o seu próprio desejo. A exterioridade do espectáculo em relação ao homem que age aparece nisto, os seus próprios gestos já não são seus, mas de um outro que lhos apresenta” (Debord, 2005 p. 19)

Através desta ótica, fica claro que o advento das tecnologias digitais no espaço escolar, ao invés de aproximar os jovens das instituições formais de ensino, tem potencialmente acentuado o distanciamento desses estudantes. Enquanto as mídias sociais se consolidam como elementos centrais na formação da subjetividade juvenil, a escola, muitas vezes, falha em integrar essas novas realidades digitais de maneira significativa. O uso de tecnologias em sala de aula não é suficiente para captar a atenção dos jovens, que já estão profundamente inseridos em universos digitais complexos e altamente personalizados. Assim, há um risco crescente de que as escolas se tornem espaços cada vez mais desconectados das vivências e necessidades culturais dos alunos, resultando em uma maior evasão escolar e uma

formação educacional superficial, que não dialoga com as profundas transformações culturais e sociais que moldam a juventude contemporânea.

Este estudo é justificado pela necessidade em compreender como as tecnologias digitais, especialmente as redes sociais, estão moldando a formação subjetiva e educacional dos jovens. Diante de dados alarmantes sobre a alta adesão dos jovens às redes sociais e a baixa taxa de conclusão do ensino médio, torna-se crucial analisar as implicações dessa dinâmica para o sistema educacional. A falta de uma integração crítica e significativa entre as práticas pedagógicas e os universos digitais dos jovens pode não apenas contribuir para o aumento do distanciamento entre alunos e escola, mas também perpetuar uma formação educacional que ignora as realidades culturais e sociais dos estudantes.

Palavras-chave: Educação, Formação Subjetiva, Juventudes, Redes Sociais.

Referências

- BARÃO, M. et al. *Vozes das juventudes: Atlas das Juventudes e TALK*. Abril, 2021.
- CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CROCHÍK, J. L. A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. *Psicologia USP*, v. 21, n. 1, p. 31–46, jan. 2010.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Lisboa: Edições Antipáticas, 2005.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *PNAD Contínua: Tecnologia da Informação e Comunicação – 2019/2022/2023*. Estatísticas Sociais, 2024.
- TÜRCKE, C. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Tradução: Antonio A. S. Zuin et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

A Relação Da Juventude Com o Ensino de Ciências Sociais: Perspectivas e Projetos Na Busca Por Uma Educação Emancipadora

²⁰*Pedro Antonio da Silva Barbosa
Luiz Felipe da Silva Benevides
Rayssa Souza Balzana*

O projeto de pesquisa "A Relação Da Juventude Com o Ensino de Ciências Sociais: Perspectivas e Projetos Na Busca Por Uma Educação Emancipadora", busca compreender de forma crítica e analítica sobre a relação da juventude, enquanto categoria sociológica, e sua relação com o ensino de Ciências Sociais.

Através dessa pesquisa propõe-se discutir sobre o jovem dentro da sala de aula, e de que maneira podem-se desenvolver saberes e práticas docentes que viabilizem e criem sobre esse sujeito uma interpretação mais positiva, levando em consideração vivências e experiências, que possam agregar ainda mais na construção de uma educação emancipadora. Para tal utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, seguida por uma análise e discussão feita pelo grupo de autores, os quais se baseiam nas aulas da disciplina de Estudos Socioantropológicos da Juventude

Atualmente, existem inúmeros desafios os quais a juventude tem que enfrentar no cotidiano, principalmente no contexto escolar, onde as questões são mais severas e necessitam de um aprofundamento sobre as problemáticas que vão surgindo. De um ponto de vista sociológico, busca-se enfatizar a juventude enquanto uma categoria que possui muitas diferenças que precisam ser melhor contextualizadas, como por exemplo suas relações com a escola. Mas essa categoria sociológica possui muitas características próprias, que dão um tom de singularidade para os que a constituem, dentre as quais podemos até destacar:

As distintas condições econômicas nas quais os estudantes estão inseridos, como trabalho e renda familiar, mas também seus diferentes pertencimentos socioculturais, como o religioso, o étnico e a escolaridade dos pais" (Silva. et al, 2021, p.148).

No contexto educacional, é possível perceber ainda práticas, formas e conteúdos tradicionais, principalmente do Ensino Médio, onde este modelo é questionável, já que pode não atender as demandas atuais. No texto de Maria Aida e

²⁰ Alunos de licenciatura do Colégio Pedro II do curso Ciências Sociais

Joana Elisa, as autoras criticam duramente a pedagogia tradicional, que é ensinada em sala de aula, pois esse tipo de pedagogia não leva em consideração a construção de uma aprendizagem significativa, onde o aluno que é o portador de conhecimento. Ou seja, ainda existem professores que insistem em transmitir em sala de aula uma didática que para os alunos é ineficaz, e que demonstra com clareza que a aprendizagem está longe de ser concreta e objetiva.

O que infere tanto no ensino-aprendizagem quanto na vida dos jovens, já que o Ensino Médio pode ser um dos fatores que possuem desigualdades sociais entre a juventude. Os dados do IPEA demonstram como o nível de escolaridade influencia na diferença salarial. Segundo a pesquisa do Ipea, “retorno salarial de jovens com ensino médio completo oscila de 11% a 20%”, mostrou que os jovens que possuem o Ensino Médio Completo recebem R\$5,40 por hora trabalhada e 7,5% a mais daqueles que não finalizaram o ensino, sendo demonstrada na pesquisa o quanto que a educação hoje para muitos jovens é extremamente desigual. Se formos olhar para a juventude por um caráter de classe, existem uma definição bem objetiva, que é:

Tende a observar a juventude enquanto reflexo das diferentes particularidades das classes sociais de determinada sociedade e opõe-se à noção da juventude enquanto fenômeno unitário ou fase de vida, considerando-a uma construção derivada de variáveis sociais, políticas e econômicas. Assim, a cultura juvenil também é cultura de classe, uma vez que se observa nas práticas dos jovens resistências inexoráveis às suas condições sociais e diferenças culturais” (Silva et al, 2021, p.150).

Desse modo, ainda falando sobre a questão da educação, além do recorte de classe, podemos estabelecer uma análise a partir do gênero e da raça. Na questão de gênero, segundo um levantamento feito pela Agência Gov, meninas e mulheres representam 49,4% (23,4 milhões) das matrículas de educação básica no Brasil, de acordo com o Censo Escolar 2023. Além disso, ainda em 2023, 2,4 milhões de docentes atuaram na educação básica, sendo do total 79,5% (1,9 milhões) sendo mulheres. Ou seja, nos últimos anos tem sido expressivo o interesse e o aumento de mulheres dentro do contexto educacional, o que é muito importante no que se refere à igualdade de gênero.

Falando mais especificamente sobre raça, os marcadores não são tão favoráveis. Segundo um levantamento feito pelo Observatório da Branquitude, uma organização que estuda as desigualdades no Brasil, mostrou que escolas públicas em que a maioria dos estudantes é negra possui uma estrutura pior do que as unidades

em que a maioria das matrículas é de estudantes brancos. Ao todo, foram identificadas 12.376 escolas com maioria branca e 21.992 predominantemente negras. Apesar desse número ser bastante animador, em muitos quesitos a escola deixa a desejar, principalmente no quesito da infraestrutura, fundamental para garantir uma melhor qualidade de ensino para o aluno.

Já partindo para as considerações finais, após analisarmos o contexto em que a educação brasileira se encontra, é muito importante compreender essas diferenças e particularidades dentro desse contexto. Mas como isso ajuda a construir uma educação libertadora e emancipadora para a juventude? Para responder a essa pergunta, podemos tomar como base a Sociologia, que é uma ciência que produz um conhecimento sobre o mundo social contemporâneo e nos fornece elementos para compreender a juventude em um olhar mais amplo e objetivo.

Sendo assim, é fundamental que a escola cumpra seu objetivo enquanto instituição, fornecendo um meio adequado para o jovem se desenvolver socialmente e individualmente, criando uma relação de empatia e de bem-estar, promovendo um olhar mais cauteloso e mais humano para o aluno, aquele que faz parte do processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Juventude; Educação; Sociologia; Classe; Emancipação.

Referências

ALCÂNTARA, M. C.; FIGUEIREDO, C. Pesquisa mostra que escolas com maioria de alunos negros têm infraestrutura pior. 2024. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pesquisa-mostra-que-escolas-com-maioria-de-alunosnegros-tem-infraestrutura-pior/>. Acesso em: 7 set. 2024.

ALVES, M. A. S.; ROWER, J. E. Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de Sociologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 2, n. 2, p. 95-108, jul./dez. 2018.

DA SILVA, L. F. S. Retorno salarial de jovens com ensino médio completo oscila de 11% a 20%. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea*, 24 fev. 2023. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13537-retorno-salarial-de-jovens-com-ensino-medio-completo-oscila-de-11-a-20>. Acesso em: 7 set. 2024.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação divulga panorama das mulheres na educação básica. *Agência Gov*, 8 maio 2024. Disponível em:

<https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica>. Acesso em: 7 set. 2024.

NETA, R. V. dos S.; MELO, R. A. de. Relações entre juventudes, escola e o ensino de Sociologia em escolas baianas do ensino médio. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v. 16, n. 9, 2023.

SILVA, C. A. F. da; JUNQUEIRA, M. P.; SILVA, G. G. G. de B. Juventude e Sociologia no Ensino Médio: origens sociais, representações estudantis e possibilidades de ensino. *Teoria e Cultura*, v. 16, n. 2, set. 2021. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF.

TEIXEIRA, R. G.; OLIVEIRA, A. D. de. Juventudes e ensino de Sociologia: um diálogo necessário. *Revista Café com Sociologia*, v. 2, n. 2, p. 1-22, jul./dez. 2020.

Olhos para ver e boca para punir: a escola básica como espaço de violência simbólica*Raíssa Maia Bacos²¹*

O presente trabalho busca analisar a relação de violência simbólica em duas escolas acompanhadas em bairros de periferia da cidade de Juiz de Fora- MG. No entanto, é feito um breve apanhado histórico a respeito da pouca participação popular na política e propor uma intervenção para estas relações que estão postas no ambiente escolar de ambos os espaços analisados. O objetivo é elucidar, principalmente, as relações de violência que Charlot (2002) chama de violência *da* escola. Estas são naturalizadas neste espaço e, muitas vezes, confundidas com manutenção da ordem. Charlot (2002), portanto, destaca três tipos de violência e nomeia como violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola. Aqui, trabalharemos, principalmente, com a última a partir da observação participante.

A instituição, como responsável pela formação social do cidadão, se mostra como um espaço de reprodução de opressão, principalmente por parte da escola, com o silenciamento constante de suas vozes ou formas de expressão.

As regras impostas, sem o devido trabalho de conscientização a respeito da existência, promove entre os estudantes o sentimento de burla-las a qualquer custo. A falta de referência na instituição como um espaço democrático e verdadeiramente participativo, pertencente aos sujeitos analisados, pode ocasionar na evasão escolar, excesso de pedidos de transferência e/ou até baixo rendimento na parte pedagógica.

Afinal, qual é o real papel da escola? Até que ponto as identidades dos estudantes são ou não respeitadas? Como bem elabora Dubet (2004), o que é uma escola justa? A participação ou não dos estudantes nos processos decisórios pode impactar em seus respectivos rendimentos escolares?

Autores como Dubet (2004) e Charlot (2002) são nomes principais para debater a questão da violência na escola em todos os aspectos que esta pesquisa se propõe,

²¹ Mestranda no ProfSocio- Universidade Federal de Juiz de Fora e professora de Sociologia na SEE-MG.

pois as faces que o tema se manifesta são múltiplos e exigem um caráter cuidadoso para não cometer injustiças nas análises.

A escola, em sua essência, é um espaço de marcação de poder e hierarquização das relações. Por sua vez, é preciso identificar as consequências desta verticalização entre os funcionários da escola (professores, equipe gestora, funcionários terceirizados) e os estudantes. Ao que se apresenta ao longo destes anos de observação é que existe uma informal rivalidade entre adolescentes x adultos e estes adultos reproduzem as relações de opressão que sofreram no período de sua permanência na escola enquanto estudantes.

É importante diferenciar as relações autoritárias das relações de autoridade que se compõem na escola. A construção de autoridade, a partir da proposta de intervenção existente nesta pesquisa, vem de um processo de conscientização das funções tanto de estudantes quanto de funcionários. Entretanto, esbarramos com a fluidez que são as relações sociais e precisamos acolher as influências culturais de cada grupo ou até mesmo de cada indivíduo ao lidar com algo que modifica um formato de relações, muitas vezes, já cristalizado.

Como proposta de intervenção, serão trabalhadas diversas oficinas a respeito das interações sociais e de formação de um grêmio estudantil, em que será possível a elaboração do desenvolvimento democrático e mais participativo dos estudantes na construção do ambiente escolar.

A intervenção de formação do grêmio estudantil vem com o intuito de dar luz a um movimento já existente entre estudantes desde os anos 1930 e vem se enfraquecendo nos últimos anos. A desmobilização dentro do espaço escolar também é resultado de um desinteresse de questões políticas fora da escola.

Referências

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, n. 8, p. 432–443, 2002.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1988.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS – UBES. *História*. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/memoria/historia/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Temas sensíveis na Educação Básica: Algumas considerações para sua abordagem pela Sociologia Escolar

Raquel Almeida Moreira²²

O presente resumo apresenta um recorte das investigações iniciais que permeiam nosso projeto de pesquisa de Mestrado, atualmente em andamento, que visa a produção de um material didático que possa contribuir para a prática pedagógica de educadoras e educadores que intencionem abordar temas considerados difíceis, sensíveis e desafiadores nas aulas de Sociologia, no contexto da Educação Básica.

Nesse sentido, procedeu-se à investigação acerca de como a escola e a Sociologia Escolar, têm contemplado temas outrora referidos como “tabus sociais” e que atualmente podem ser encontrados, nas diversas áreas de conhecimento, por nomenclaturas como: difíceis, sensíveis, vivos, desafiadores e polêmicos. Observou-se que outras disciplinas – institucionalizadas bem menos tardiamente que a Sociologia – como a História, há muito já se propõem a investigar os desafios que permeiam a abordagem de temas sensíveis, bem como a função social desta disciplina na escola.

Tais considerações podem ser observadas, por exemplo, nas pesquisas de Carmem Zeli de Vargas Gil e Jonas Camargo Eugênio (2018), que dentre outros aspectos, destacam que apesar dos ataques que por vezes sofrem as(os) educadoras(es), é sabido “que a educação voltada para o exercício da cidadania ativa impõe, necessariamente, o estudo de temas sensíveis e controversos que ultrapassam a mera inclusão dos problemas do tempo presente[...]” (Gil, Camargo, 2018, p.143).

As pesquisas em andamento parecem indicar que, apesar dos inúmeros desafios que se impõe à sua implementação na práxis escolar, temas desafiadores têm aparecido com maior frequência nas produções acadêmicas e até mesmo na própria literatura infanto-juvenil recente que tem, na contramão da tradicional, se voltado para a abordagem cada vez mais crescente de temas incômodos. Neste contexto, tais temas que usualmente estavam restritos ao público adulto, têm sido chamados também de “fraturantes”, como cunhou a pesquisadora portuguesa Ana Margarida Ramos.

²² Professora da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Mestranda do ProfSocio – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Apesar da Sociologia produzida na academia se debruçar sobre uma infinidade de temas que podem se enquadrar no que se entende como difíceis, bem como a própria problematização do que seria efetivamente um tema difícil – Por que? Difícil para quem? Em qual contexto? – também lhe seja algo inerente; observa-se que a princípio as pesquisas ligadas ao ensino de tais temas no âmbito da Sociologia Escolar, tendem a se ater à temas específicos, não à sugestões e diretrizes mais amplas para a abordagem de qualquer tema desafiador, a exemplo do supracitado a respeito da disciplina História. Ademais, o levantamento bibliográfico sugere, no que tange a associação do ensino de Sociologia com temas tabus, que os resultados tendem a ser majoritariamente sobre questões de gênero e sexualidade, e em menor medida sobre drogas ou Religião.

Acerca deste último tema, podemos citar a pesquisa de Fabrício Roberto Costa Oliveira e Mauro Rocha Baptista (2023), que se propuseram a investigar a perspectiva das(os) próprias(os) educadoras(es) acerca dos desafios encontrados em sua abordagem pela disciplina de Sociologia, que é ainda hoje, frequentemente alvo de desvalorização, ameaças e questionamentos. Os autores (2023, p. 8) evidenciam como as(os) professoras(es) encontram-se portanto em um contexto no qual têm que lidar diariamente com conflitos, com a própria necessidade de evidenciar a importância da Sociologia na vida da(o) estudante, bem como destacam que além disso, “debates nas escolas sobre questões como religião, raça, gênero, desigualdades e outros temas fundamentais à sociologia encontraram sérios limites de aceitação”.

Mediante a percepção de que inúmeros são os desafios que se impõem ao debate acerca de temas sensíveis nas aulas de Sociologia, apesar dela ser lócus privilegiado para a abordagem científica e crítica de tais temas, o levantamento bibliográfico da presente pesquisa também está voltado para os aparatos legais que subsidiam a abordagem deles no contexto escolar, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os “Temas Transversais”, também denominados como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que curiosamente pretendem-se contemporâneos, quando na verdade carregam um lamentável retrocesso no que se refere à retirada do termo “orientação sexual”, que já figurava neles desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, do ano de 1996, quando havia apenas seis eixos.

Atualmente ampliados para quinze temas, distribuídos em seis macro-áreas, nota-se que neles não constam os termos “orientação sexual” e “gênero”, este também suprimido da BNCC, em decorrência de interesses de grupos conservadores que, como podemos observar na vergonhosa “reforma da reforma” do “novíssimo” Ensino Médio, cada vez mais vem exercendo sua influência sobre elementos fundamentais da educação brasileira. Em um país em que repetidamente ignoram-se as recomendações e demandas daquelas(es) que fazem e estudam o contexto da educação, e é o setor empresarial que orquestra grandes – sucateamentos – mudanças na Educação Básica, torna-se evidente porque a Sociologia e o ensino acerca de temas que problematizam convenções morais vigentes, são alvos de tantas ameaças.

Mediante a intenção de investigar como a Sociologia Escolar tem se estabelecido frente a estes e tantos outros desafios que se impõem à abordagem de temas desafiadores, as conclusões parciais a que nossa pesquisa tem nos conduzido, parecem indicar que para além de se amparar em uma educação voltada para os Direitos Humanos, pesquisas sobre a Sociologia Escolar também têm, neste contexto, se debruçado sobre a necessidade de se abordar a temática da violência.

Embora nem todos os temas considerados tabus estejam ligados à alguma forma de violência, estudos no âmbito da Sociologia da Violência e das Conflitualidades, como os realizados por Amurabi Oliveira e Rosimeri Aquino da Silva (2020) têm, em nossa concepção, contribuído enormemente para o debate. Ao destacar a importância da centralidade da temática da violência no currículo de Sociologia, é evidenciado como (2020, p. 237) o ensino de Ciências Sociais “lida com um duplo desafio no nível epistemológico e didático: pois ao mesmo tempo em que introduz o debate acerca de tais temáticas”, as questões ligadas à violência em si “também aparecem como pano de fundo das aulas, na medida em que remetem à realidade imediata dos estudantes”.

Tendo em vista que o Ensino Regular constitui-se no segmento educacional para o qual, a priori, intencionamos destinar o material pedagógico a ser produzido, é portanto, imprescindível abarcar investigações acerca da juventude em nossas pesquisas, a exemplo dos profícuos debates proposto por Juarez Dayrell acerca da multiplicidade de dimensões do que é ser jovem no Brasil atual e das complexidades e tensões que permeiam seus igualmente múltiplos processos de socialização. Nesse contexto, o autor

nos alerta sobre a importância da escuta e do diálogo com as(os) jovens, para não incorrer, por exemplo, no equívoco de basear nossa proposta político-pedagógica “em uma leitura própria que os professores fazem da realidade e dos problemas vividos pelos jovens alunos, mas sem considerá-los, eles que seriam os principais beneficiários, como interlocutores válidos no processo da sua elaboração.” (Dayrell, 2007, p.1124).

Intencionamos para tal, pesquisar também, para além de autoras(es) mais reconhecidas(os) como as(os) elencadas(os) aqui, aquelas(es) professoras(es) que compartilharam suas experiências, suas perspectivas didático-metodológicas e reflexões acerca do ensino de temas difíceis no contexto da Sociologia Escolar. Tal intento decorre da concepção de que tal qual os clássicos, conhecer, difundir e aprender também com a experiência de quem está em sala de aula, é do mesmo modo, imprescindível para um debate que é essencialmente dialógico, posto que é dessa troca de saberes e experiências, que será viável propor um material que possa contribuir de alguma maneira para subsidiar e inspirar as práticas pedagógicas de educadoras(es) que não se isentam de abordar temas difíceis nas aulas de Sociologia. Tal material será pautado pela pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani, na pedagogia engajada de bell hooks, na dialógica de Paulo Freire, dentre outras inspirações.

Pois afinal, talvez elas(es) o façam, mesmo frente a tantas dificuldades, dentre outras motivações, por perceber como nós, que dentre os temas sensíveis e pouco abordados, há alguns que tratam de aspectos que colocam em risco a dignidade humana das(os) alunas(os) de tal maneira, que configuram-se em fatores que ameaçam efetivamente suas próprias vidas. De modo que, como um nome a mais no já demasiadamente extenso rol de nomenclaturas destinadas à tais temas, como elencamos aqui; poderíamos acrescentar que para além de sensíveis e difíceis, alguns temas – como aborto, estupro, automutilação, suicídio, dependência química, dentre diversos outros – são pois, na verdade, temas urgentes.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Sociologia Escolar, Temas sensíveis, Tabus.

Referências

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

GIL, C. Z. de V.; CAMARGO, J. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

OLIVEIRA, F. R. C.; BAPTISTA, M. R. Os desafios da temática de Religião no Ensino de Sociologia: uma perspectiva das professoras e professores. *Atos de Pesquisa em Educação*, [S. l.], v. 18, 2023.

SILVA, R. A. da; OLIVEIRA, A. A Sociologia das Conflitualidades na Educação Básica. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 232–244, 2020.

Intervenções Pedagógicas nas aulas de Sociologia na Educação Básica em Parauapebas/PA: desafios da rotina escolar da juventude de periferia na “Capital do Minério”

Thaize Bianca Figueiredo de Souza²³

Tiese Rodrigues Teixeira Junior²⁴

A cidade de Parauapebas, no Pará, destaca-se mundialmente como um dos maiores centros de extração de minério, principalmente ferro, cobre, bauxita entre outros. Por esse motivo, não só na Amazônia, mas por muitos a cidade é conhecida como “Capital do minério”.

O presente trabalho destaca as atividades extracurriculares, que abordam a Sociologia, relacionando-a aos impactos sociais da mineração na região de Parauapebas/PA, assim como busca identificar possíveis desafios que afetam no processo de ensino-aprendizagem dos discentes da rede estadual, além de elementos da formação de uma identidade dessa população que hoje compõe o ensino médio, na segunda série do ensino médio regular, que dada a emancipação recente do município de Parauapebas, constituem na maioria dos casos como a primeira geração em suas respectivas famílias de nascidos na cidade.

Esse estudo reafirma que a dinâmica da escola, assim como a maneira como o docente compreende e direciona o ensino de sociologia transforma não só a visão do discente quanto ao componente curricular, mas também amplia a possibilidade de produção de conhecimento conforme aponta Handfas, *et al.* (2012).

Seguindo esse viés de provocação da curiosidade do aluno e a possibilidade de produção de conhecimento SÁ (2000) destaca que os sujeitos da pesquisa passam por um processo de aprendizagem polissêmico, em que há um caminho além do “conhecer por conhecer”, pois considera o imaginário social como elemento essencial tanto para dar sentido quanto para formar uma identidade de indivíduos conscientes da sua realidade e com senso crítico para compreender o mundo a sua volta.

²³ Professora de Sociologia (Secretaria de Estado de Educação do Pará, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Sociologia- PROFSOCIO), Bolsista de Produtividade do CNPq, Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará

²⁴ Docente da Faculdade de Ciências da Educação da UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA) e Doutor em Ciências pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará

Esse estudo portanto, não pretende apontar um modelo de ensino de Sociologia na educação básica, porém pretende fazer reflexões sobre as experiências observadas no ensino médio regular da rede estadual de ensino do Pará, pela primeira vez, inteiramente sob os moldes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em um contexto social de uma escola com vulnerabilidades e potencialidades a serem identificadas.

A revisão bibliográfica foi feita para evidenciar o ensino conceitual da Sociologia, orientando a produção de conhecimento e novos conhecedores. A coleta de dados, ocorreu com alunos da segunda série do ensino médio da rede estadual, na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Luís Magno de Araújo, escola periférica, cujo público, na maioria dos casos é composto pelos filhos da classe operária da região de mineração.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados entre os alunos com perfil de vulnerabilidade social, regularmente matriculados na segunda série do ensino médio na escola supra-citada. A abordagem feita se deu ao decorrer dos meses de maio e junho do ano corrente, a partir da participação dos sujeitos nas aulas de Sociologia, com intervenções pedagógicas elaboradas a partir de aulas expositivas de conceitos sociológicos, aula de campo com visita à área de exploração mineral, na Serra de Carajás, além da leitura de autores que tratam sobre o processo de formação histórico-social do município e de literatura amazônica.

Entende-se a partir de Franco (2012) que as intervenções pedagógicas são ferramentas importantes, dotadas de intencionalidade que propõe uma ou mais ações conscientes e participativas para orientar a formação contínua e dialética de um sujeito que possa pensar a realidade social que o cerca. Neste sentido, as intervenções visavam estimular a criatividade e o senso crítico, a partir da base conceitual de Sociologia e leitura de produções de autores amazônidas.

A elaboração das intervenções iniciaram no mês de março desse ano, a partir da possibilidade de visita à Floresta Nacional de Carajás, cujo acesso é restrito, em razão da exploração de minério de ferro e outros metais. A partir disso, foram pensados encontros com os alunos, durante o calendário letivo para em primeiro

momento os alunos conhecessem o processo de formação histórica e social do município de Parauapebas.

A temática amazônica dentro da educação básica ainda é pouco trabalhada a partir do estímulo a leitura de autores da própria região, como observado por Teixeira Jr (2022). Nesse sentido, há um risco de não dar a oportunidade dos sujeitos da pesquisa para perceber a realidade social a sua volta e refletir criticamente sobre esse contexto.

Foram observados maior curiosidade e interesse em conhecer a formação histórica e social do município, sobretudo após a autorização da mineradora da região autorizar a visita da Floresta Nacional de Carajás, onde há áreas de exploração de diversos minérios com manganês, cobre e ferro. Isso, reforça a ideia de Hall (2003) quanto a importância da cultura e das representações na construção de uma identidade e na produção de conhecimento.

Os alunos foram incentivados a produzir após a aula de campo, materiais iconográficos como vídeos, fotos e comunicações orais que comporam uma mostra científica que ocorreu na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Luís Magno.

A intervenção pedagógica realizada demonstrou ser válida no sentido de incentivar a curiosidade do alunado, a pesquisa, a inclusão de pares nem sempre óbvios, sobretudo na valorização do próprio contexto social que os cerca. Ademais, não é comum em Parauapebas, no ensino médio que sejam trabalhados em sala de aula autores amazônicos de modo a facilitar a aprendizagem de conteúdos curriculares do ensino médio.

Podemos observar que o uso de autores amazônicos facilitou a aprendizagem, haja vista que a mostra científica demonstrou muito empenho, interesse e esforço por parte dos sujeitos da pesquisa em apresentar os resultados das produções. A satisfação e o entusiasmo nas apresentações corroboram para a polissemia do contexto escolar Sá (2000).

A cultura, conforme Hall (2003) mostra-se como elemento compartilhado que influencia na produção de conhecimento e identidade. Neste sentido, essa intervenção se mostrou de grande relevância para a compreensão cultural.

Os “desacreditados” Goffman (1980), produziram ciência, apesar de todas as limitações pessoais e institucionais. O que nos traz uma perspectiva de possibilidades

e descobertas no contexto escolar que se mostram eficientes pela insistência, resistência daqueles que acreditam em uma aprendizagem significativa com valores humanos e sociais.

Palavras-chave: Sociologia, Ensino, Juventude

Referências

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 247, p. 534–551, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 21 jul. 2025.

GARCIA SALES, B. A.; AMORIM E SÁ, S. M. Imagens artesanais e percepções ambientais: etnografia com jovens escolares em uma região do entorno do Parque Estadual do Utinga (Pará, Brasil). *Cuadernos de Antropología Social*, v. 47, p. 123-141, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180955946008>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. Formação dos professores de Sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, A. (Org.). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HARVEY, D. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARCUSE, H. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

SÁ, S. M. de A. O imaginário social sobre a Amazônia: antropologia dos conhecedores. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 6, supl., p. 889–900, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-59702000000500007>. Acesso em: 21 jul. 2025.

PARÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio*. Vol. II. Belém: SEDUC/PA, 2021.

SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução: Laura Teixeira Motta. Revisão técnica: Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TEIXEIRA JÚNIOR, T. Ditos e escritos sobre os estudos amazônicos, no ensino básico, do estado do Pará. *Revista de História Bilros: História(s), Sociedade(s) e Cultura(s)*, v. 4, n. 7, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/bilros/article/view/7642>. Acesso em: 2 jul. 2024.

O Impacto das Mídias Sociais na Formação Educacional e Subjetiva dos Jovens

Norman Joshua Silva Mucave²⁵

Victor Polizello²⁶

Nas discussões sobre juventude, educação e escola, é frequentemente abordado o aumento do distanciamento dos jovens com as instituições formais de ensino, e as dificuldades que apresentam diante as práticas pedagógicas e didáticas dos profissionais da educação. Sabendo que este problema surge de múltiplas relações de causalidade, este estudo se atém a discutir em especial as relações que as plataformas digitais, e mídias sociais tem na vida estudantil dos jovens, além de, compreender como as interfaces do universo digital influenciam no desenvolvimento educacional e formação subjetiva desses sujeitos.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2023 mais de 90% dos jovens entre 14 a 29 anos acessaram ou acessam as redes sociais, número maior do que a taxa de conclusão do Ensino Médio em 2021, segundo o Atlas da Violência. Estes dados refletem a inserção da tecnologia na realidade material da juventude, tanto dentro, quanto fora das instituições educacionais. Surge assim, a constante necessidade em refletirmos sobre a relação entre as redes sociais, os sujeitos e os espaços educacionais.

Imaginar o ingresso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na realidade material dos jovens é pensar também como as Tic's se inserem na realidade educacional. A inserção dos instrumentos digitais nos espaços escolares não reflete necessariamente um avanço do universo digital no espaço escolar, considerando as distâncias entre as plataformas virtuais de educação e as mídias sociais, que como visto estão quase que intrínsecas à vida dos jovens. O uso de aparelhos digitais nas salas de aula, não é capaz de adentrar aos universos pessoais que os estudantes vivem em seus smartphones e redes sociais.

²⁵ Graduando no curso de Ciências Sociais – Licenciatura, Universidade Federal de Alfenas – MG.

²⁶ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas – MG.

A profundidade que as plataformas e mídias digitais se inseriram na vida do jovem é inegável, sendo parte da cultura juvenil. Considerando a escola com uma instituição social voltada a juventude e sua formação para vivência em sociedade, esta não pode se ver a parte da cultura jovem, como diz Candau (2008, p. 16), “as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje”. Partindo da reflexão de Candau, os universos simbólicos e inquietudes não podem ser ignoradas pelas instituições educacionais, à medida que o digital se totaliza no cotidiano juvenil, se torna cada vez mais influente na formação da subjetividade destes jovens.

Refletir sobre o dado de uso das redes sociais e conclusão do ensino médio, bem como dados sobre a evasão, nos faz pensar a importância em compreender como a presença dos jovens nas redes sociais se sobrepõe a presença dos mesmos nas instituições de ensino.

O avanço da sociedade capitalista reduziu a percepção da realidade a partir das formas existentes, “tarefa cumprida com êxito pela indústria cultural, que molda o mundo a ser apresentado segundo as conveniências de seus patrocinadores” (CROCHÍK, 2010, p. 34), o avanço da ciência, dos mecanismos estatais, e da burocratização, fez com que o pensamento fosse “reduzido à matemática, a fórmulas, a estereótipos” (CROCHÍK, 2010, p. 34). A regressão da cultura e a racionalidade da sociedade, faz com que a crítica não se aproxime do objeto, dificultando o reconhecimento do sujeito na cultura, afetando, conseqüentemente, seu processo subjetivo. Processo subjetivo este que na vida dos jovens é construído sob grande influência do universo digital, principalmente as redes sociais concentradas nas *big techs* (Instagram, Facebook, Twitter, WhatsApp e TikTok).

Os jovens nas redes sociais buscam de forma subjetiva se projetar enquanto sujeitos, sendo o espaço digital no qual se apresentam aos demais. Construindo suas personalidades através representações etéreas, consomem conteúdos de vidas artificiais e conseqüentemente produzem também representações artificiais de si mesmos a fim de se tornarem influentes e percebidos.

O sociólogo alemão Christoph TÜRCKE, atenua como desenvolvimento do estado capitalista, e o avanço dos meios de comunicação, transformaram a relação do sujeito consigo mesmo e com a sociedade (através das propagandas desenfreadas e o massacre de notícias cotidianas), reconstruindo o que é ser percebido perante a nova realidade digital, segundo o autor “ter um perfil consumidor digno de nota significa ser alguém. Quem nem mesmo consegue fazer-se percebido para ter um tal perfil simplesmente não conta: não é ninguém” (TÜRCKE, 2010, p. 41). Neste novo espectro, a subjetividade do sujeito se esvazia em um processo dialético, no qual o seu esvaziamento, é também seu preenchimento a partir da cultura exterior a ele, “que, por sinal, tanto mais fiel à realidade fica quanto menos a individualidade se diferencia de padrões de consumo” (TÜRCKE, 2010, p. 41).

Considerando a reflexão acima, o que o sujeito busca nas plataformas não é, na verdade, nem a informação ou o diálogo, mas sim serem percebidos em sociedade. A quantidade de usuários presentes, bem como as representações simbólicas transpassadas através da comunidade e pelos *influencers*, faz com que os mesmos se sintam participantes deste universo e suas representações. Segundo Debord:

“a alienação do espectador em proveito do objecto contemplado (que é o resultado da sua própria actividade inconsciente) exprime-se assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e o seu próprio desejo. A exterioridade do espectáculo em relação ao homem que age aparece nisto, os seus próprios gestos já não são seus, mas de um outro que lhos apresenta” (DEBORD, 2005 p. 19)

Através desta ótica, fica claro que o advento das tecnologias digitais no espaço escolar, ao invés de aproximar os jovens das instituições formais de ensino, tem potencialmente acentuado o distanciamento desses estudantes. Enquanto as mídias sociais se consolidam como elementos centrais na formação da subjetividade juvenil, a escola, muitas vezes, falha em integrar essas novas realidades digitais de maneira significativa. O uso de tecnologias em sala de aula não é suficiente para captar a atenção dos jovens, que já estão profundamente inseridos em universos digitais complexos e altamente personalizados. Assim, há um risco crescente de que as escolas se tornem espaços cada vez mais desconectados das vivências e necessidades culturais dos alunos, resultando em uma maior evasão escolar e uma

formação educacional superficial, que não dialoga com as profundas transformações culturais e sociais que moldam a juventude contemporânea.

Este estudo é justificado pela necessidade em compreender como as tecnologias digitais, especialmente as redes sociais, estão moldando a formação subjetiva e educacional dos jovens. Diante de dados alarmantes sobre a alta adesão dos jovens às redes sociais e a baixa taxa de conclusão do ensino médio, torna-se crucial analisar as implicações dessa dinâmica para o sistema educacional. A falta de uma integração crítica e significativa entre as práticas pedagógicas e os universos digitais dos jovens pode não apenas contribuir para o aumento do distanciamento entre alunos e escola, mas também perpetuar uma formação educacional que ignora as realidades culturais e sociais dos estudantes.

Palavras-chave: Educação, Formação Subjetiva, Juventudes, Redes Sociais.

Referências

BARÃO, M. et al. Vozes das Juventudes: Atlas das Juventudes e TALK. Abril, 2021.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CROCHÍK, J. L. A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. Psicologia USP, v. 21, n. 1, p. 31–46, jan. 2010.

DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. Lisboa: Edições Antipáticas, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua: tecnologia da informação e comunicação – 2019/2022/2023. Estatísticas Sociais, 2024.

TÜRCKE, C. Sociedade excitada: filosofia da sensação. Tradução: Antonio A. S. Zuin et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

“Diálogos Contemporâneos das Juventudes”: explorando o componente curricular eletivo e suas possibilidades de aprofundamento de conceitos sociológicos

Vanessa Souza Pereira²⁷

O objetivo do trabalho é apresentar o conjunto de decisões e estratégias pedagógicas utilizadas para desenvolver a disciplina eletiva “Diálogos Contemporâneos das Juventudes” do Novo Ensino Médio (NEM) do currículo da rede estadual de Santa Catarina. Em um contexto de reestruturação curricular, mudanças na configuração das disciplinas do Ensino Médio, alterações de carga horária e formato, essa foi uma das disciplinas da parte optativa do currículo a serem ministradas por professores da área de Ciências Humanas. Assim, este trabalho pretende sintetizar as decisões sobre conteúdos, metodologias, dinâmicas e avaliações do componente curricular, a fim de estabelecer um diálogo a respeito dos movimentos necessários para adaptação às novas estruturas curriculares, sem perder de vista os objetos do conhecimento da Sociologia.

No trabalho serão apresentados os objetivos do componente curricular, os objetos do conhecimento trabalhados, algumas das dinâmicas utilizadas para desenvolver os conteúdos, as avaliações realizadas e as autoavaliações dos estudantes sobre o processo, além de uma reflexão sobre as mudanças realizadas a cada ano letivo e as configurações do Novo Ensino Médio em Santa Catarina nos últimos três anos.

A escola onde se desenvolveram as atividades relatadas está localizada em uma área periférica de Palhoça, município da Grande Florianópolis. A construção do plano de ensino do componente curricular na escola levou em consideração a proposta curricular catarinense e os interesses dos estudantes das turmas envolvidas (todas de 1º ano do NEM). Uma das estratégias para a tomada de decisão sobre os conteúdos a serem trabalhados foi articular os temas com os conteúdos de Sociologia, que no primeiro ano do Ensino Médio se referem às relações sociais, interdependência, instituições sociais e cultura.

²⁷ Bacharela e Licenciada em Ciências Sociais, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora da rede estadual de Santa Catarina (SED-SC).

A disciplina “Diálogos Contemporâneos das Juventudes” é um componente curricular do Novo Ensino Médio do currículo catarinense, dentre 52 Componentes Curriculares Eletivos constituídos a partir de pesquisas com jovens e comunidades de 120 escolas-piloto na implantação do NEM em SC (Santa Catarina, 2021). Os estudantes votam as que gostariam de cursar e as mais votadas são semestralmente oferecidas às turmas. Conforme o documento orientador para a construção dos componentes eletivos, “a ideia central do componente é estimular a pesquisa e a discussão aprofundada sobre problemas, desafios e características dos diferentes grupos juvenis, ajudando-os a refletir de forma crítica sobre os estereótipos que a sociedade impõe sobre os(as) adolescentes.” (Santa Catarina, 2021, p. 47). Dessa forma, o componente apresenta possibilidades de reorganização e aprofundamento de objetos do conhecimento de Ciências Humanas, mas, especialmente, da disciplina de Sociologia.

Inicialmente, em 2022, as disciplinas eletivas eram semestrais, com mudança de componente no meio do ano. A partir de 2024, o currículo do NEM em Santa Catarina sofreu modificações referentes à administração da carga horária dos componentes curriculares, adotando o sistema de carga horária presencial (CHP) e carga horária não presencial (CHNP) (Santa Catarina, 2023). Assim, os componentes curriculares eletivos passaram a ser compostos de uma hora/aula presencial e uma hora/aula não presencial, ministrados de forma contínua ao longo do ano, o que demandou novas adaptações.

A disciplina foi desenvolvida nos turnos matutino, vespertino e noturno, com detalhes adaptados a cada turma com suas particularidades. As unidades temáticas e objetos do conhecimento abordados na disciplina ofereceram uma reflexão sobre as complexidades da experiência juvenil na contemporaneidade. A adolescência e as juventudes foram exploradas como fases críticas de formação de identidades, nas quais os jovens constroem suas percepções de si e do mundo, frequentemente influenciados por estereótipos e estigmas sociais (Goffman, 1963). Assim, buscou-se analisar como a perspectiva dramatúrgica de Goffman (1985) pode ser aplicada para entender as interações sociais, os comportamentos e as identidades nas situações do dia a dia.

As relações de gênero e os papéis sociais foram discutidos para entender como as expectativas culturais moldam as vivências dos jovens, enquanto a interseção entre

juventude e violência revela os desafios enfrentados por esses grupos em contextos de insegurança, sobretudo nas periferias urbanas, onde a escola em questão está localizada. A relação entre juventude e trabalho foi analisada à luz das recentes transformações no mercado de trabalho, destacando as novas demandas, oportunidades e desafios para os jovens. Além disso, as culturas digitais e as mídias sociais são temas que aparecem frequentemente em sala de aula e permitem que os estudantes reflitam sobre a confiabilidade da informação, o impacto das fake news e da desinformação, bem como as dinâmicas de interação no espaço virtual. Questões como crimes cibernéticos, cyberbullying e violências online foram abordadas para conscientizar os jovens sobre os riscos e responsabilidades no ambiente digital. Esses temas, interligados, promovem diálogos sobre as realidades contemporâneas que moldam a vida dos jovens, incentivando uma reflexão crítica e engajada.

Os métodos de avaliação se deram a partir de atividades e dinâmicas em aula, cujos conteúdos foram organizados em blocos de conteúdos com parte expositivo-dialogada (presencial) e parte prática e de pesquisa (presencial e não presencial). Quando a disciplina foi trabalhada semestralmente (em 2022 e 2023), foram realizados trabalhos de culminância no final do semestre, como um fechamento da disciplina. Nessas ocasiões, realizamos a construção de campanhas para turmas de 6º a 9º ano com pesquisa sobre os temas trabalhados. A campanha com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental consistiu na construção de material informativo e uma apresentação para estudantes mais jovens e também adolescentes, a respeito dos temas e conceitos trabalhados no componente. Os estudantes mais novos foram convidados à sala do 1º ano do Ensino Médio para ouvirem sobre os temas trabalhados a partir da voz de seus pares.

Uma atividade de destaque foi a análise de dados do Atlas da Violência (IPEA, 2023), a partir dos quais os jovens puderam perceber como diferentes populações sofrem os efeitos da violência e como os jovens são especialmente vulneráveis nesse sentido. Para ilustrar as causas do maior número de homicídios entre homens jovens, foi abordada a construção das masculinidades no contexto brasileiro e mundial, por meio de documentários e leituras. Ao longo de toda a disciplina, foi trabalhada a

questão das diversas vulnerabilidades dessa população e a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para a proteção social da juventude.

Outra atividade em destaque foi a respeito da juventude em outras épocas, a construção da ideia de infância, adolescência e juventude ao longo da história e suas configurações atuais. Para tanto, os estudantes entrevistaram pessoas de diferentes gerações e compararam os dados e narrativas a respeito de como viveram suas juventudes, a fim de analisar como os jovens interagem em outros momentos históricos e contextos sociais.

Tratando-se de uma disciplina nova no currículo do Ensino Médio, foram necessárias criações e ajustes recorrentes. No entanto, considerando os objetos de conhecimento da Sociologia, houve a possibilidade de reorganizar os temas entre as disciplinas e utilizar a disciplina eletiva como uma oportunidade de desenvolvimento estudos de Sociologia das Juventudes e aprofundamento de temas sociológicos, que, na disciplina da formação geral básica, muitas vezes são trabalhados mais rapidamente, diante de outros temas que são priorizados por estarem mais presentes em avaliações de larga escala. A condução da disciplina permitiu perceber que os estudos sobre as juventudes podem e devem ser feitos também pelas próprias juventudes no espaço escolar e que essa disciplina eletiva se tornou um espaço privilegiado para o desenvolvimento do interesse dos jovens pelas temáticas propostas.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Juventudes, Metodologias de ensino-aprendizagem.

Referências

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 5 set. 2024.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução: Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução: Mathias Lambert. [S. l.]: [s. n.], 2004. Publicação original: 1963.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Atlas da violência 2023*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/250/atlas-da-violencia-2023>. Acesso em: 5 set. 2024.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Currículo base do ensino médio do território catarinense: Caderno 4 – Componentes curriculares eletivos: construindo*

e *ampliando saberes*. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: abr. 2023.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Matrizes do Novo Ensino Médio*. 2023. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/matrizes>. Acesso em: ago. 2024.

A Escola em Movimento: Inserção de Temáticas Emergentes no Ensino de Sociologia e o Papel das Juventudes

*Rafael Neves da Costa²⁸
Vitória Pereira Kaizer²⁹*

O presente resumo tem por objetivo explorar as novas temáticas exigidas pelas juventudes nas salas de aula, especialmente em resposta às mudanças e movimentos sociais que afetam tanto os jovens quanto a sociedade como um todo. O trabalho é parte de uma pesquisa recém iniciada, a partir do trabalho final de uma disciplina, e tem como metodologia uma revisão crítica da literatura existente e a análise de dados provenientes de relatórios e pesquisas sobre juventude e desigualdade.

É fato que a sociedade contemporânea possui um ritmo acelerado de mudanças, avanços tecnológicos, crises socioeconômicas e novos movimentos sociais e, portanto, exige uma constante reavaliação das estruturas sociais e psicológicas e das instituições. Assim, a escola, enquanto reflexo da sociedade e um guia para a formação dos indivíduos, não é imune a tal necessidade de transformação

Nesse sentido, a inserção de novos temas nos currículos educacionais é uma demanda constante, que reflete as transformações sociais e as exigências contemporâneas por uma educação que esteja em sintonia com os desafios do tempo em que se insere. Contudo, vale ressaltar que a adaptação curricular não acontece de maneira arbitrária, mas alicerçada em teorias e práticas pedagógicas que buscam compreender o papel da educação na formação de sujeitos não somente críticos, mas também conscientes de seu papel e de sua posição na sociedade.

A necessidade de incluir novas temáticas no currículo se torna ainda mais urgente quando consideramos os emergentes debates da sociedade contemporânea, a partir de movimentos sociais como o movimento negro, o movimento indígena, o movimento LGBTQIA+ e o movimento feminista, por exemplo. Logo, fica evidente a necessidade de discutir determinados temas que historicamente foram silenciados e marginalizados nos currículos e no ambiente escolar, como um todo.

²⁸ Universidade Federal de Juiz de Fora, Bacharel em Ciências Humanas e Graduando em Ciências Sociais.

²⁹ Universidade Federal de Juiz de Fora, Bacharela em Ciências Humanas e Graduanda em Ciências Sociais.

Segundo Arroyo (2013), os estudantes de hoje são outros, são aqueles que há pouco tiveram acesso ao Ensino Fundamental, de setores populares da sociedade e, sendo outros, também há a necessidade de pensar em novos sistemas, que não os tradicionais, de ordenamento, avaliação, didática e processos pedagógicos e de ensino-aprendizagem. O autor também entende que os currículos foram pensados para diferentes jovens, que não eram melhores nem piores do que os jovens de hoje, apenas diferentes, “outros”.

Alicerçado nas ideias de Melucci & Fabbrini (1992 *apud* Dayrell, 2003), Dayrell (2003) faz uma reflexão acerca dos processos de transformação que ocorrem durante o período da juventude. Assim, o autor entende que, apesar de constituir um determinado momento da vida, a juventude não é algo apenas passageiro, mas detém uma importância em si mesma, influenciada pelo meio social em que cada indivíduo está inserido e sendo parte do processo de formação dos sujeitos, estando presente ao longo de suas vidas.

Para além de ressaltar que existem juventudes, no plural, isto é, diversas formas de ser jovem, o autor também reflete sobre as desigualdades e oportunidades que o meio social oferece – ou não – a esses jovens ao longo de tal processo de constituição como sujeitos. Assim, chama atenção para os contextos de desumanização, onde os sujeitos são impedidos de exercer de forma integral sua condição enquanto ser humano e, portanto, se constroem dentro dos que lhes é acessível, a partir do que conseguem dispor.

Tomando como referência o pensamento de Charlot (2000), o autor entende que “O homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere” (Dayrell, 2003, p. 43)

Entre os novos temas que têm ganhado destaque nos currículos no Brasil, a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura dos povos afrodescendentes, introduzida pela Lei 10.639/2003, representa um marco importante. Nesse contexto, essa legislação pode ser vista como um passo crucial no combate ao racismo estrutural e a outros preconceitos profundamente enraizados na sociedade brasileira, também ajudando na desconstrução da ideia falaciosa, amplamente aceita até a década de 1950, de que o Brasil vivia uma democracia racial e estava livre de preconceitos raciais.

Andrea Lopes (2022) faz um debate a respeito da sub-representação de intelectuais negros na academia e sobre a mudança do campo sociológico, especialmente na Sociologia das Relações Étnico-raciais ao longo dos anos. A autora chama a atenção para a grande desigualdade educacional presente no país, a qual coloca pessoas negras e pobres em posições contrastantes em relação às pessoas brancas no campo intelectual, o qual possui poucos intelectuais negros, em comparação aos brancos, seguindo a lógica racista brasileira.

Com isso, a autora defende a necessidade das cotas raciais, por exemplo, argumentando que a partir da diversificação do ambiente universitário, um primeiro impacto é o aumento da produção intelectual sobre relações raciais, isto é, a interpretação é de que há um “racismo acadêmico” que se caracteriza pela subrepresentação de professores negros nas universidades. Portanto, a adoção das ações afirmativas apresenta alterações no campo científico, permitindo que mais estudantes e, conseqüentemente, mais professores negros entrem nas universidades e, no mesmo sentido, mais produções intelectuais dentro deste campo sejam produzidas.

Segundo o relatório do “Atlas das Juventudes” (2021), um processo educativo de qualidade é também o ponto de partida para que os jovens identifiquem os seus interesses, ampliem seus horizontes e desenvolvam as capacidades para contribuir à melhora social. Ou seja, é necessário mecanismos para universalizar a educação no país através de uma perspectiva da equidade, possibilitando que o campo escolar e o acadêmico sejam ocupados e modificados por aqueles que foram excluídos desse processo.

Segundo uma pesquisa do “Observatório da juventude na Ibero-América” (2021), que investigou as impressões dos jovens brasileiros a respeito da perspectiva de futuro, os principais medos citados por eles são segurança (49%), destruição do meio ambiente (47%), de não ter trabalho no futuro (40%), ser atingido por bala perdida (37%), ficar endividado (34%), sofrer violência sexual (29%) e perder o atual emprego (23%). Sobre o que mais incomoda os jovens, o quesito “racismo, machismo e outras formas de opressão” ficou em segundo lugar, com 57%; e “a desigualdade entre ricos e pobres” com 54%.

Além disso, dados a respeito das juventudes LGBTQIA+ e os ambientes escolar e universitário apresentam um cenário importante a ser discutido. Segundo o

“Atlas das Juventudes”, na realização da pesquisa, os estudantes LGBTQIA+ tinham duas vezes mais probabilidade de ter faltado à escola no último mês se sofreram níveis mais elevados de agressão relacionada à sua orientação sexual (58,9% comparados com 23,7% entre os/as que sofreram menos agressão) ou expressão de gênero (51,9% comparados com 25,5%).

A partir dos dados supracitados é possível concluir que as juventudes brasileiras possuem diversas demandas que abordam diferentes questões, apresentando-se como uma parcela da população com perspectivas e capacidades de mudanças escolares, tanto no campo intelectual quanto na própria realidade social do país. Logo, é de extrema importância que o debate sobre juventude e educação seja realizado considerando esses anseios que são, inúmeras vezes, levados para a escola e para dentro das salas de aula, encontrando maior espaço nas aulas de Sociologia, mas sem encontrar uma inclusão nos currículos, mesmo apresentando potencial de gerar resultados significativos no combate às diversas desigualdades no Brasil.

Palavras-chave: Juventudes, Currículo Escolar, Ensino de Sociologia.

Referências

ARROYO, M. Adolescentes e jovens: seu lugar nos currículos. In: ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 1 set. 2024.

COSTA, A. Ações afirmativas e transformações no campo intelectual: uma reflexão. *Revista Educação e Sociedade*, v. 43, Campinas, 2022.

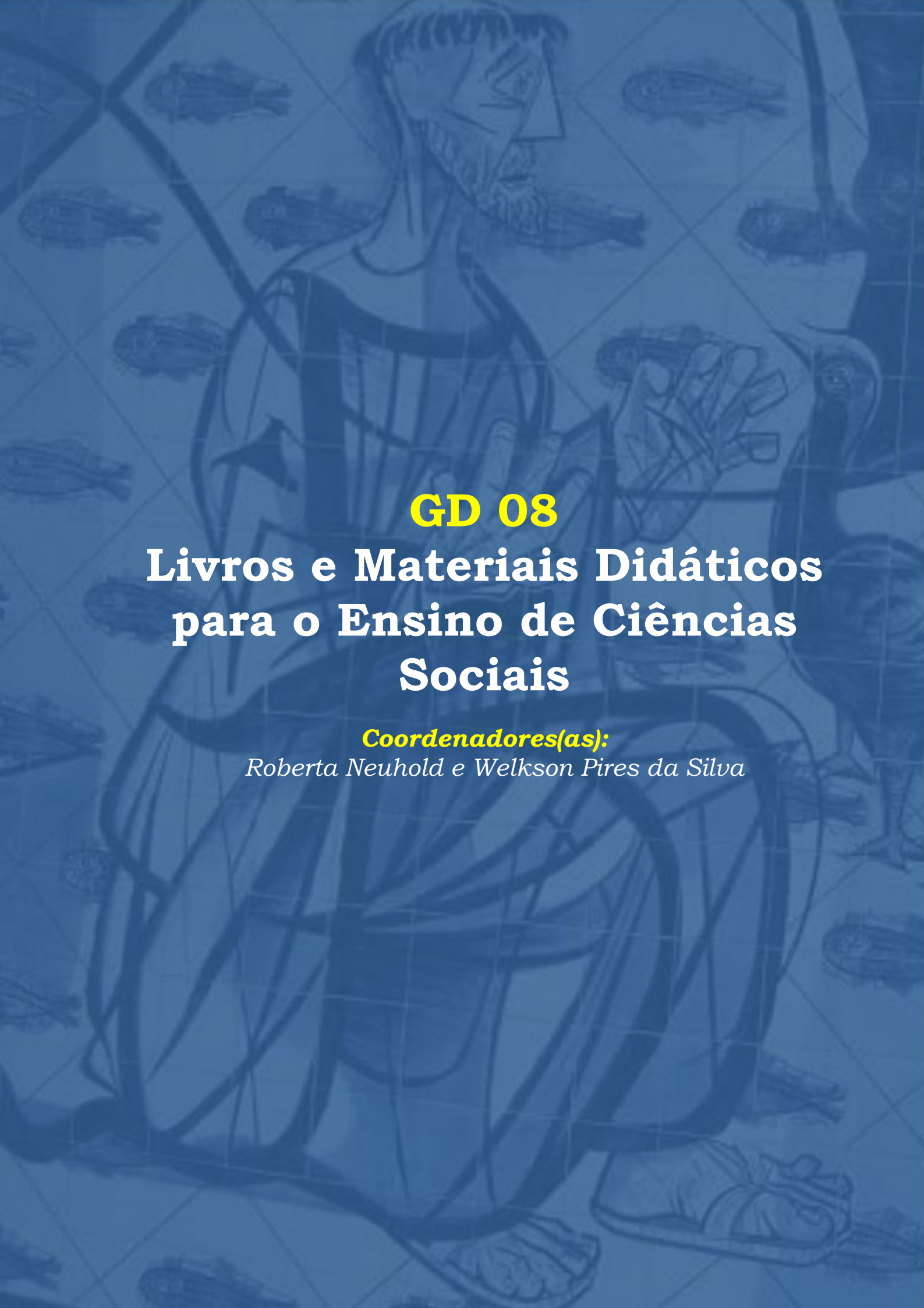
DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS; TALK INC; INSTITUTO VEREDAS. *Atlas das Juventudes*. 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/11/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-2021-COMPLETO.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FUNDAÇÃO SM. *Pesquisa Juventudes no Brasil 2021: um retrato das múltiplas juventudes existentes no Brasil*. Observatório da Juventude na Ibero-América, 2021. Disponível em:

<https://oji.fundacion-sm.org/pt-br/noticias-ptbr/pesquisa-juventudes-no-brasil-2021-um-retrato-das-multiplas-juventudes-existent-no-brasil/>. Acesso em: 30 ago. 2024.



GD 08

**Livros e Materiais Didáticos
para o Ensino de Ciências
Sociais**

Coordenadores(as):

Roberta Neuhold e Welkson Pires da Silva

A aula de Sociologia virou slide: Reforma do Ensino Médio e plataformização

Josefa Alexandrina Silva¹
Ana Paula Corti²

O trabalho apresenta uma análise crítica do material de sociologia da matriz curricular em vigor em 2023 na rede estadual paulista, quando, de maneira compulsória e desrespeitando a autonomia docente, a Seduc-SP introduziu os slides digitais nas salas de aula. Para obrigar os professores a utilizarem o material, os diretores e coordenadores foram orientados a assistir as aulas dos professores e elaborar relatórios avaliativos para os órgãos centrais. Além disso, a Seduc-SP vinculou os conteúdos dos slides ao Provão Paulista³, como forma de impor aos professores o currículo prescrito (Sacristàn, 1998).

O Estado de São Paulo foi o precursor da Reforma do Ensino Médio no país, sendo o primeiro a implantar o novo currículo em 2021, ainda durante a pandemia de Covid-19. Foi uma implementação aligeirada e unilateral, realizada num período em que as escolas estavam fechadas, impossibilitando o envolvimento e a participação dos professores. Os impactos da Reforma no ensino de sociologia são visíveis, com a redução significativa do número de aulas, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 1. Sociologia no Ensino Médio Paulista

Antes da Lei 13.415/2017- Novo Ensino Médio	2021	2024
1ª. Série – 2 aulas	1ª. Série - 2 aulas	1ª. Série – 0
2ª. Série – 2 aulas	2ª. Série – 2 aulas	2ª. Série – 2
3ª. Série – 2 aulas	3ª. Série – 0 aulas	3ª. Série – 0
Total: 6 aulas	Total: 4 aulas	Total: 2 aulas

Fonte: Nota da ABECS-SP. Contra o apagamento da Sociologia no Currículo Paulista para 2024

A implementação do NEM em São Paulo tem sido acompanhada de um intenso processo de plataformização do ensino. Em 2023 a Seduc-SP passou a exigir que os professores aplicassem aulas prontas provenientes de uma plataforma online, em formatos de slides digitais. O material possui autoria desconhecida, apresenta diversos erros e baixa qualidade técnica e pedagógica (Rede Escola Pública e Universidade, 2023). Ao mesmo tempo, o governo paulista anunciou sua saída do Programa Nacional

¹ Pesquisadora do Grupo de Estudos de Juventude – UNIFAL-MG; Secretária da ABECS

² Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus São Paulo.

³ Criado em 2023, o Provão Paulista é um sistema de avaliação aplicado aos estudantes da rede estadual para ingresso nas universidades estaduais paulistas.

do Livro Didático (PNLD) que seria substituído pela adoção dos slides⁴.

Diante desse cenário, a Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais- ABECS- Unidade Regional SP, tomou a iniciativa de constituir um grupo professores de sociologia, da rede estadual e do ensino superior, que juntos produziram uma leitura e uma análise crítica dos slides de sociologia. Assim, em contraposição à tendência dos reformadores de reduzir o papel dos professores, a iniciativa visou promover o diálogo sobre o lugar do ensino das Ciências Sociais no atual currículo, envolvendo professores nesse processo de reflexão.

Os slides foram disponibilizados parcialmente ao longo do ano letivo de 2023, por isso nossa análise se circunscreveu aos slides disponibilizados à época: 8 aulas do 1º ano e 9 aulas do 2º ano, totalizando 346 slides elaborados pela Seduc-SP para o 4º bimestre.

Compreendemos os slides como documentos oficiais que registram a política curricular constituindo fonte de informação primária sobre a concepção da Seduc-SP sobre o ensino de sociologia. Como documento, expressa os princípios, regras e valores que regem o ensino em sua fase atual (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998).

Para a análise documental foi elaborado um roteiro com questões direcionadas aos temas e conceitos abordados, as metodologias e recursos apresentados, a forma de apresentação das aulas e os pressupostos do ensino de sociologia. A elaboração do roteiro teve como referência os critérios científicos e pedagógicos utilizados para análise dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem garantido um elevado padrão de qualidade para os livros didáticos no país.

Digitalização do ensino e o aluno passivo-receptor

A imposição do uso dos slides pela Seduc-SP estabeleceu um modelo de gestão de sala de aula que subtrai o debate de ideias na escola, impossibilitando a reflexão sobre os problemas sociais, um caminho encontrado pelos tecnocratas para manter a sociologia sob controle nas escolas. Desse modo, os slides atuam para o encolhimento dos processos pedagógicos, buscando eliminar as práticas de diálogo e troca de saberes, com redução do espaço de formação do pensamento crítico.

⁴ O anúncio do governo paulista teve repercussão negativa já que o PNLD é financiado pelo governo federal sem custo para os cofres estaduais e consiste em material que passa por criteriosa avaliação governamental. Assim, a decisão foi revertida na Justiça em resposta à uma ação popular protocolada por parlamentares do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

O material parece considerar que o estudante possui um papel passivo de ouvinte nas aulas. O uso de recursos digitais como os slides não altera, por si mesmo, o perfil conteudista da abordagem que poderia ser feito utilizando a lousa, por exemplo. O material utiliza uma linguagem mais próxima da internet e do ambiente digital, com frases curtas, fragmentadas, superficiais e desconectadas, que são um entrave para que os estudantes desenvolvam o pensamento conceitual que exige maior nível de abstração e leituras mais longas, com exercícios de interpretação e análise.

O método dos slides parece reservar ao estudante, na sala de aula, o mesmo papel do usuário das mídias digitais e redes sociais: uma condição de receptor majoritariamente passivo e uma lógica de “engajamento” com os conteúdos. Assim, a aula passa a ser uma espécie de simulacro das redes sociais, reforçando a experiência dos estudantes como consumidores das mídias digitais, clientes de canais de entretenimento que devem ter linguagem rápida, capaz de prender a atenção dos usuários. É notória a tentativa de trazer para a escola a lógica da “economia da atenção” praticada na internet e voltada à venda de bens e serviços sob controle de grandes conglomerados do mercado. Esse enfoque do aluno como consumidor é extremamente problemático pois a relação mercantil não é a base da relação pedagógica, que está assentada em outros pressupostos como a relação de confiança e reciprocidade. Diferente do consumidor ao entrar numa loja, o estudante não sabe totalmente o que quer ou o que precisa quando chega na escola e na sala de aula, sendo uma parte importante do processo de escolarização a apropriação de novos conhecimentos e experiências e o encontro com a alteridade (Biesta, 2017).

Os exercícios, em muitos casos, se restringem a procurar a alternativa incorreta em um conjunto de frases – o que não estimula a formação do raciocínio crítico e da argumentação. O material também parece supor certa irrelevância do docente enquanto sujeito da relação pedagógica, como se os slides pudessem, sozinhos, produzir a aprendizagem necessária, o que expressa uma orientação tecnicista retrógrada e denota a intencionalidade de tornar o professor substituível ou até mesmo, desnecessário.

Uma vez que o material se torna compulsório para docentes, pode-se estar induzindo um tipo de aula exclusivamente expositiva, tradicional, que “deposita” conteúdos nos estudantes, reiterando uma prática de ensino antiquada. Isso seria um

retrocesso em relação às metodologias baseadas no diálogo, no debate e troca de ideias, na leitura e interpretação de textos (ausentes do material) tão necessários à aprendizagem e à construção do pensamento sociológico.

Por fim, entendemos que o uso dos slides por profissionais comprometidos com uma práxis pedagógica emancipatória deve ser submetido à uma apropriação crítica e criativa, que produza subversões e transgressões num currículo que não pode ser considerado legítimo nem aceitável já que nega frontalmente as teorias e metodologias das ciências sociais e os pressupostos epistemológicos do ensino de sociologia.

A autoria desconhecida do material é outro entrave que levanta suspeições e consiste em uma péssima prática da Seduc-SP, uma vez que a fonte e a autoria das ideias é um princípio legal e ético fundamental, flagrantemente desrespeitado pela autoridade pública. A resistência dos professores de sociologia às ilegalidades, ao abuso de poder, à usurpação do direito dos alunos aos conhecimentos científicos não é apenas legítima como a afirmação da ética docente e do vínculo pedagógico.⁵

Palavras-chave: ensino de sociologia; reforma do ensino médio; ensino médio

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – ABECS. Contra o apagamento da Sociologia no Currículo Paulista para 2024. 2023. Disponível em: https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Nota_ABECS_nov%202023.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

BIESTA, G. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE – REPU. Substituição de livros do PNLD por slides digitais na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 15 ago. 2023. Disponível em: <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SACRISTÁN, G. J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

⁵ Agradecemos aos professores e professoras da rede estadual de ensino de São Paulo que participaram da recuperação, leitura e análise dos slides de Sociologia da Seduc-SP. Seus nomes foram omitidos em razão do assédio moral e da perseguição que tem sido imposta aos professores da rede estadual de ensino paulista.

“Sociologia em movimento” - Uma análise acerca da significação da circulação do livro didático*Elazir Cristina Silva da Veiga⁶**Luiz Gustavo Silva da Fonseca⁷*

O trabalho em questão tem como objetivo uma breve análise do livro Sociologia em movimento. — 2. ed. — São Paulo: Moderna, 2016, por meio das dimensões analíticas propostas por Meucci (2020). A fim de compreender o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) como uma política pública, as obras produzidas a partir de suas diretrizes e as significações de sua produção, na hierarquização do conhecimento, escolha de conteúdo e contexto social.

A educação é um direito do cidadão, assim, torna-se obrigação do Estado garantir a democratização de seu acesso. O livro didático tem por finalidade atender as necessidades educacionais e democratizar o acesso à educação dos estudantes. Contudo, “o mercado do livro didático, desde que se constituíram os sistemas nacionais de ensino, conta com a participação do Estado” (Silva, 2012), para satisfazer as suas necessidades de valor de troca se insere a indústria cultural, no sentido em que produz massificação da cultura a fim da obtenção de lucros, isto é, sua forma de reprodução na sociedade capitalista perde o seu sentido pedagógico para entrar na lógica de produção.

Meucci (2020) analisa as dimensões pedagógicas, políticas, comerciais e sociais do livro didático. Propõe elaborar uma metodologia para os livros didáticos do ponto de vista da sociologia, através de uma investigação sobre a circulação das ideias e uma maior compreensão dos sociológicos no Brasil a partir da produção dos livros escolares inspirada na sociologia configuracional de Norbert Elias (1994), a fim de compreender os processos construtivos e a definição de um campo de conhecimento.

A autora questiona o sentido da sociologia na escola no período pós democratização, entendendo que os livros podem explicar uma relação entre escola, mercado, sociedade e Estado, assim define fronteiras disciplinares para compreender as operações no processo social da circulação dos livros didáticos, que apesar de

⁶ Universidade Federal de Juiz de Fora e graduanda em Ciências Sociais.

⁷ Universidade Federal de Juiz de Fora e graduando em Ciências Sociais.

serem caracterizadas individualmente devem ser lidas como uma operação processual, são elas: Sistematização, Institucionalização e Rotinização.

A sistematização estabelece a articulação entre os produtores e os receptores do conhecimento e as agências e agentes que se articulam para a produção do campo de conhecimento, a institucionalização define uma estrutura para a organização e apresentação do conteúdo e por fim a rotinação que se relaciona aos dois processos anteriores, por meio da articulação dos agentes para a circulação do campo de conhecimento.

Sobre a sistematização é interessante citar que, neste PNLD, somente as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes foram obrigatoriamente organizadas em volumes únicos abrangendo os três anos (anos depois, na reforma do Novo Ensino Médio estas disciplinas foram diluídas dentro dos livros didáticos e perderam sua obrigatoriedade como disciplina). As outras disciplinas, como consta o edital, teriam um formato diferente: As obras didáticas de Língua Portuguesa, Matemática, História,

Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna Inglês e Língua Estrangeira Moderna Espanhol deverão obrigatoriamente ser organizadas por ano e em coleção.

Este fator acabou fazendo com que o conteúdo fosse um pouco mais diluído nestas matérias, enquanto cada um dos anos das outras disciplinas contou com um limite, em média, de 288 páginas, a obra de sociologia teve um limite de 400 páginas para os 3 anos do Ensino Médio. O livro foi produzido por professores da área da Ciências Sociais, todos com experiência na rede básica de ensino.

Uma outra curiosidade envolvendo as obras destas três disciplinas é que elas foram “consumíveis”, ou seja, “aquele que permanece, em caráter permanente, com o estudante, sendo desnecessária sua devolução à escola após o fim do período letivo correspondente.” (EDITAL PNLD 2018).

Em relação ao processo de institucionalização, acerca da definição de temas, fundamentos, linguagem e visibilidade da forma como o conteúdo é entregue, o livro analisado conta com 6 unidades, um total de 15 capítulos, apresentando os temas e as discussões históricas e contemporâneas por meio da relação do debate proposto pela Sociologia enquanto disciplina com as demandas e com o contexto social da juventude.

Obra mais adotada pelas escolas públicas de todo o Brasil, Sociologia em Movimento é reconhecida por seu diálogo constante com a atualidade. É elogiada

por propor uma abordagem que conecta o cotidiano às teorias sociológicas clássicas e contemporâneas e, a partir de recortes da realidade, estimular a construção de um conhecimento coletivo em que os saberes e as práticas de professores e alunos são constantemente favorecidos (Moderna, 2018).

O PNLD determina em seu edital as especificações técnicas para a produção do livro didático e os princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao ensino médio, em que definem uma padronização e institucionalização do livro desde o modelo de gramatura do papel, conteúdo e qualidade dos livros, assim como preza pelo uso da escrita polifônica, uso de filmes, obras literárias, matérias jornalísticas e fotos (Meucci, 2020) em uma tentativa de aproximar o leitor com o conteúdo.

O livro didático analisado aponta desde seu início a forma como o livro se apresenta, destaca sua organização por meio dos seguintes tópicos: Abertura da unidade, Abertura do capítulo, Cronologia, Saiba mais, Considerações sociológicas, Interfaces, Glossário, Direito à cidade, Quem escreveu sobre isso, Atividades, Indicações e Movimentação, destaques que servem de condutores para a apresentação do tema central de cada unidade e os capítulos que o compõem, estes que são introduzidos por meio de uma sintetização sobre os objetivos e seus conteúdos, destaca-se a utilização de recursos midiáticos como meio de conexão com o tema, o livro criou um padrão que mobiliza o conteúdo da Ciências Sociais ao mesmo tempo que trabalha com a interdisciplinaridade das Ciências Humanas.

No que diz respeito à terceira operação metodológica de análise, a rotinização, iremos avaliar a validade da obra em relação ao tempo, se cumpre os requisitos propostos pelo Edital PNLD, no sentido dos critérios de sua escolha, circulação e distribuição. Considerando o ano de publicação do Livro, que foi realizado em 2016, questionando o conteúdo apresentado, sua atualidade, se há um período de validade do conhecimento, compreendendo também o contexto social e político, logo, seu conteúdo pode ser influenciado por essas demandas gerando uma hierarquia no conhecimento, por fim, visa analisar as dimensões históricas e simbólicas proposta por esse processo operatório.

A guisa de conclusão, o trabalho se faz necessário por abordar uma proposta metodológica relativamente recente, no que diz respeito à análise de livros didáticos. Esmiuçar a obra “Sociologia em Movimento” nos parece essencial neste sentido, uma vez que foi amplamente utilizada pelos educadores no Brasil. Acreditamos ainda que

ela sirva de base para professores até os dias atuais, pois foi a última com um conteúdo integralmente sociológico, diferente do edital do PNLD 2021 que apresentou uma proposta diferente, que apesar de apresentar uma abordagem interdisciplinar, o conteúdo sociológico é diluído dentro das obras.

Referências

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EDITORA MODERNA. *Sociologia em movimento*. Disponível em: <https://pnld2018.moderna.com.br/-/sociologia-em-movimento>. Acesso em: 21 jul. 2025.

MEUCCI, S. Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma proposição teórico-metodológica. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, 2020.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Editais PNLD 2018*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

SILVA, A. et al. *Sociologia em movimento*. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

O Ensino Médio Paulista entre 2007 e 2020: marcas da noção de competências⁸

Kassiano César de Souza Baptista⁹
Cláudia Valentina Assumpção Galian¹⁰

Ao longo da história inúmeros pensadores se debruçaram sobre a educação, no geral, e sobre os conteúdos e saberes que devem ser selecionados para a formação das novas gerações, aquelas que “estão iniciando o seu processo de socialização no mundo e serão encarregadas, indubitavelmente, de darem continuidade ao legado humano no planeta Terra” (Arendt, 2016, p. 133).

O filósofo marxista István Mészáros, ao abordar a teoria da alienação na obra do pensador alemão Karl Marx, associando-a à crise da educação na sociedade capitalista, durante a primeira metade do século XX, e às suas imbricações na educação como um todo, e na escolar, em particular, e nos “processos de produção e reprodução dos valores sociais necessários à manutenção da estrutura dessa sociedade” (Mészáros, 2006, p. 263-264). É nesse contexto de tensão entre adaptação à sociedade capitalista contemporânea e transformação dessa ordem social que a pedagogia das competências se insere nas reformas curriculares das escolas brasileiras, particularmente do Ensino Médio, a partir da década de 1990, nas três esferas governamentais. Sendo assim, investigar os documentos curriculares paulistas, concebidos à luz da *noção de competências (NC)*, pode nos trazer pistas para entender a operacionalização desta noção nos currículos escolares, bem como os seus impactos na formação das futuras gerações.

A presente pesquisa se insere no campo de estudos sobre o currículo, aliado à sociologia da educação, a partir de uma abordagem crítica. Essa parte será dividida em dois momentos do aporte teórico da pesquisa: fundamentá-la dentro do campo de

⁸ Esse resumo expandido é parte da pesquisa de mestrado realizada pelos pesquisadores. Ver: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-06092023-101054/pt-br.php>.

⁹ Vínculo Institucional: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC/SP. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Ver: <http://lattes.cnpq.br/0640428882325028>.

¹⁰ Vínculo Institucional: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Ver: <http://lattes.cnpq.br/7792809476729230>.

estudos do currículo e dentro do campo de pesquisa dos estudos da NC, especificamente associadas ao currículo, articulando-os ao levantamento bibliográfico feito.

Sobre o primeiro ponto, a abordagem teórica está alicerçada na perspectiva ampla do “currículo em processo” defendida por Gimeno Sacristán (2000a; 2000b), na qual o autor afirma que há vários níveis de seleção e de recontextualização do currículo, desde a “prescrição oficial” dos conteúdos a serem ensinados nas escolas, passando pelo planejamento, desenvolvimento de materiais de ensino e pela organização do currículo feita dentro do contexto de cada escola, até chegar no “currículo em ação” e na “avaliação da aprendizagem”, realizada pelos agentes internos ou externos à escola (Gimeno Sacristán, 2000a, p. 139).

Outro aporte teórico estrutural para esta pesquisa está nas formulações do também sociólogo do currículo, Michael Young, referentes ao currículo e ao conhecimento ensinado nas escolas. Tematizando a respeito da pergunta “para que servem as escolas?”, Young afirma: “Quanto às escolas, sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer inalterada durante séculos” (Young, 2007, p. 1288). O autor diferencia, basicamente, dois tipos de conhecimento:

“conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso” (Ibid., 1294).

Pelo impacto das suas ideias nas reformas curriculares brasileiras dos últimos trinta anos, as contribuições do sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999, 2000, 2005 e 2013) sobre a estruturação dos documentos curriculares da educação básica, com base no prisma no desenvolvimento de competências, sobre a relação entre competências, conhecimentos escolares e educação para a vida e sobre a relação entre a NC e a cidadania serão analisadas mais profundamente; bem como, a partir das análises de Silva (2008), Ricardo (2010) e Amaral (2016), traçar considerações críticas acerca dos impactos e limites do seu pensamento educacional.

O objeto desta pesquisa, a noção de competências nos documentos curriculares da Secretaria da educação do estado de São Paulo para o Ensino Médio, entre 2007 e 2020, foi abordado sob a ótica metodológica da análise de conteúdo e da análise documental, conforme as elaborações de Azanha (2011), Bardin (2016) e de Bourdieu e Wacquant (1995). Com isso, as fontes documentais basilares da pesquisa são os dois

currículos da Secretaria da Educação do estado de São Paulo: Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP - 2010) e Currículo Paulista (CP - 2020).

Os objetivos da pesquisa foram: Identificar o(s) uso(s) da *NC* nos documentos curriculares da Secretaria da educação do estado de São Paulo, voltados para o Ensino

Médio, discutindo os significados dessas escolhas curriculares para a formação dos estudantes e para o acesso, por parte destes, ao conhecimentos escolares; Comparar as abordagens adotadas para a *NC* nos documentos curriculares, reconhecendo continuidades, aprofundamentos e eventuais rupturas; e, Articular a análise comparativa dos dois documentos paulistas com aquilo que a produção acadêmica vem pesquisando sobre o tema. Como resultado da pesquisa, ver o quadro abaixo:

CONTINUIDADES	APROFUNDAMENTOS
✓ Valorização da autonomia dos estudantes; ✓ <i>Noção de competências</i> como organizadora do currículo; ✓ Mobilização de conteúdos, metodologias e saberes no enfrentamento de situações- problema; ✓ Valorização dos aprendizados para a vida; ✓ Estabelecimento de relação com o que se afirma no Relatório Delors (1996).	✓ Grande ênfase na ideia de <i>Protagonismo juvenil</i> e na construção de <i>Projeto de vida</i> pelos estudantes (CP); ✓ Deslocamento de uma ideia de <i>Formação integral</i> (COESP) para a de <i>Educação integral</i> (CP); ✓ Troca das menções aos <i>Conhecimentos disciplinares</i> (COESP) para <i>Objetos de conhecimento</i> (CP); ✓ Valorização das <i>competências socioemocionais</i> (CSE) como eixos estruturadores, balizadores do currículo (CP); ✓ A ideia de <i>aprender a ser livre</i> (COESP) é aprofundada com a ênfase no desenvolvimento de <i>competências socioemocionais</i> (CSE).

Fonte: Elaboração própria.

Acreditamos que identificar continuidades e aprofundamentos no tratamento dado à *NC*, do *COESP* ao *CP*, contribui com elementos importantes para eventuais discussões sobre as políticas educacionais nacionais para o Ensino Médio e a sua relação com as políticas curriculares do estado de São Paulo – e vice-versa. Entre esses elementos estão os que se articulam com as transformações profundas na economia e na sociedade brasileira sob a égide do neoliberalismo e a sua progressiva apropriação nos discursos e práticas voltadas à educação básica brasileira, desde a década de 1990.

Palavras-chave: Ensino Médio, Competências, Conhecimentos, Currículo, Estado de São Paulo.

Referências

- AMARAL, M. F. *Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- AZANHA, J. M. P. Abstracionismo pedagógico. In: AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. *Respuestas: por uma antropologia reflexiva*. México: Grijalbo, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000a.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o currículo*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000b.
- MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PERRENOUD, P. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- RICARDO, É. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyixR37Ch/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.
- SÃO PAULO. *Currículo Paulista: etapa ensino médio*. São Paulo: SEDUC, 2020.
- SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.
- SILVA, M. R. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

Arte na escola básica: relato de experiência sobre produção de obra literária de apoio à docência na área de Ciências Humanas*Márcio Kleber Moraes Pessoa¹¹*

Este texto visa a apresentar uma experiência de produção de obra literária de apoio à docência na área de Ciências Humanas na escola básica. O autor foi professor da rede estadual de educação básica do Ceará por 11 anos, lecionando principalmente o componente curricular de Sociologia, mas, também, o de História.

Essa experiência contribuiu de forma determinante para a produção do material didático ora relatado, visto que o saber experiencial (Tardif, 2010) adquirido permitiu a problematização acerca da pouca oferta de materiais didáticos de suporte à docência na área de Ciências Humanas, mas, principalmente, no componente de Sociologia, disciplina que possui um histórico na educação básica nacional marcado por ausências e presenças (Oliveira, 2013), o que pode ter contribuído para o cenário apresentado anteriormente.

Dito isso, o autor criou uma obra literária visando a contribuir com a docência na escola básica, intitulada Jéssica e Pedro. O texto conta a história de duas crianças – uma branca e outra negra – que estudam na mesma escola: Arco-Íris, um pequeno estabelecimento privado que fica localizado na cidade de Fortaleza, capital do Ceará.

Jéssica é de uma família de classe média baixa, sua mãe é professora daquela escola e seu pai é um contador em uma empresa de transportes. Pedro é de uma família pobre, sua mãe é dona de casa e seu pai é porteiro da escola, o que lhe garante o benefício de estudar na Arco-Íris. Esse benefício traz contratempos para Pedro, visto ser o único aluno negro da escola e, por isso, ter de conviver com situações singulares ali.

O texto foi criado com o objetivo de desenvolver temas que contribuíssem com a docência na área de Ciências Humanas na escola básica, por meio do desenvolvimento da “imaginação sociológica” (Wright Mills, 2009) de discentes, contribuindo, assim, para que possam fazer relações entre suas biografias e a história de sua sociedade. No mesmo sentido, Bauman (2015) destaca que sociologia e arte se complementam, “pertencem ao mesmo ramo de negócios” (Bauman, 2015, p. 24).

¹¹ Sociólogo, doutor em Sociologia e Professor do curso de Ciências Sociais e do Mestrado Profissional de Sociologia (Profsocio) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dito isso, o objetivo do autor foi contribuir para um diálogo efetivo entre arte e ciência, fomentando a leitura literária concomitantemente ao letramento científico.

Logo, a obra literária conta com situações envolvendo temas caros para as Ciências Humanas. Assim, a obra literária é dividida em cinco capítulos, em que cada um possui um tema central. O primeiro aborda a desigualdade de gênero. O segundo destaca o racismo e a desigualdade racial. O terceiro tem como mote a LGBTfobia. O quarto foca na aporofobia e na desigualdade econômica. Já o último capítulo apresenta um desfecho para a história.

O apoio direto à docência está presente na Parte 2 do livro, intitulada Problematizando. Nesta seção, os temas relacionados a cada capítulo da obra literária são discutidos à luz de teorias científicas. Assim, há mais quatro capítulos discutindo os temas presentes nos primeiro quatro capítulos da obra literária.

Cada capítulo da seção “Problematizando” ainda indica recursos para que as pessoas docentes possam trabalhar em sala de aula, tais como: filmes, documentários, podcasts, imagens, músicas, peça teatral, livros ou dados estatísticos. Além disso, há duas sugestões de atividade para cada capítulo: uma tradicional e uma diversificada.

O livro também destaca orientações para as pessoas docentes da escola básica: formas de uso do livro e prefácios (do autor e da professora Doutora Danyelle Nilin Gonçalves, Coordenadora Nacional do Profsocio e professora da Universidade Federal do Ceará).

O livro foi aceito para publicação em uma editora de universidade pública e tem previsão de publicação impressa e em e-book para o mês de dezembro de 2024. A distribuição será gratuita e a intenção é que seja o mais disseminado possível para que contribua com a docência na escola básica.

Palavras-chave: Arte na escola básica; Literatura; Material didático; Ciências Humanas.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Para que serve a sociologia?* Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

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

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

WRIGHT MILLS, C. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

A música e desenho como ferramenta didática em uma oficina de ensino para estudantes de 1º ano do ensino médio*Mateus Henrique Araújo Viana¹²**Maria Isabel Silva Bezerra Linhares¹³*

O presente trabalho trata-se de uma experiência pedagógica de um conjunto de quatro oficinas de ensino, realizadas em uma turma de 1º ano na Escola de Ensino Médio Professora Rosa Martins Camelo Melo, localizada na cidade de Ibiapina, no estado do Ceará, distante a 303 km da capital, Fortaleza. Através da lei 10. 693/03 da Constituição Federal, ficou estabelecido que instituições brasileiras de ensino implementariam em seu currículo o ensino da história africana e da cultura afrobrasileira. Em interface a essas diretrizes curriculares, a escola, na qual realizou-se essa atividade, estabelece que as temáticas prescritas nessa lei sejam trabalhadas nos componentes eletivos de ciências humanas nas turmas de 1º ano. Com a implementação do novo ensino médio, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) passou a ofertar, em seu catálogo de componentes eletivos, disciplinas para se trabalhar a cultura afro-brasileira. Nesse sentido, as reflexões de ambas as culturas para a formação da identidade brasileira incluem o estudo de sua história, a luta e reivindicação pelos direitos fundamentais na sociedade brasileira e a suas principais características materiais e simbólicas. Além de ser professor de Sociologia nessa instituição, eu leciono o componente eletivo denominado: *Memória e Cultura Afrobrasileira e Indígena*. Antes da realização dessas quatro ações pedagógicas, realizei desde o início do ano letivo de 2023, debates em torno cultura tida como “popular” no sentido da pluralidade de manifestações, destacando os diversos sentidos em torno dessa construção social.

¹² Aluno do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSÓCIO) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor de Sociologia na EEM Professora Rosa Martins Camelo Melo, Ibiapina/CE SEDUC-CREDE 05. Graduação no curso de Licenciatura em Ciências Sociais (UVA).

¹³ Professora Adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) – Sobral. Professora do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSÓCIO); Pesquisadora do Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC) - Pós-doutorado em Estudos Culturais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PACC-UFRJ); Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Culturas Juvenis (GEPECJU), Pesquisadora do Laboratório Trabalho, Educação, Gênero e Subjetividades (LATEGS).

No segundo semestre letivo de 2023, conduzi a eletiva para a reflexão sobre os povos tradicionais, povos indígenas e quilombolas. Nas últimas aulas do mesmo ano, realizei esta oficina de ensino no mês de novembro de 2023, constituindo a culminância do projeto. Para a realização dessa oficina, propus como temática na eletiva, *“Elementos da cultura afro e indígena: representatividade, história e consciência negra”*. A proposta de ensino baseada em oficinas pedagógicas, nesse contexto, pode contribuir para o engajamento dos alunos na temática, além de fugir do formato tradicional de ensino, para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a formação integral dos estudantes e para a valorização da diversidade cultural presente na sociedade brasileira. A partir dessas questões, segue abaixo uma descrição sobre essa experiência docente. Deve-se considerar que este trabalho representa apenas um recorte do que foi realizado durante ano letivo, mas que, a realização dessas oficinas foi realizada nas últimas quatro aulas de novembro de 2023.

Métodos e técnicas utilizados

Para a realização das oficinas, estabeleceu-se algumas estratégias para realizar a atividade: escolher a turma, o tempo a forma de realizar as oficinas. A turma escolhida foi o 1º ano “D”, porque poderia ser realizada em três aulas seguidas (caso fosse necessário), pois de acordo com o horário, a aula de sociologia antecedia a aula do componente eletivo (que são duas aulas). Com a turma de 1º ano “D”, do turno da tarde, composta por 29 alunos, realizei a seguinte sequência de aulas, de modo a articular a história, os conceitos e a importância da cultura afro-indígena no Brasil, a oficina sustenta-se nos seguintes roteiros:

Aula 1: Contextualização Histórica sobre a Consciência Negra e a cultura indígena. (Atividade de musicalização) (1 hora). A primeira oficina ocorreu em duas aulas (1h), em dois momentos: no ato inicial, realizei uma contextualização histórica abrangente apresentando elementos da cultura afro e indígena. Essa exposição foi realizada com o uso de um retroprojektor para apresentação de slides. Foi apresentado o conceito de cultura, tal como é abordado no livro didático, levantamentos históricos como o contato entre o colonizador e os povos que já viviam no que hoje é o continente sul-americano, desde os períodos anteriores à escravidão até as lutas por liberdade

e igualdade no Brasil. Os estudantes tiveram a oportunidade de compreender esse processo e os impactos históricos desses eventos, no que diz respeito a formação da identidade afro-brasileira e indígena. Logo após, no segundo momento da oficina, foi solicitado aos alunos que eles se dividissem em grupos, para a atividade seguinte. Para esse momento, dividi a turma em 5 grupos e entreguei a letra de música impressa para cada equipe de forma aleatória. As músicas eram: *Olhos coloridos*, da cantora Sandra de Sá; *Respeitem meus cabelos, brancos*, do Chico César; *A carne*, de Elza Soares; *Cota não é esmola*, de Bia Ferreira; *A dança*, de Chico César. Nesse momento, cada equipe ouviu a música da respectiva a sua equipe (em 15 minutos), para realizarmos uma roda de conversa, fazendo uma articulação entre a exposição teórica e as suas impressões as músicas. Nesse momento, as equipes teriam que apresentar aos versos e redigir um pequeno texto relacionando a música com alguma crítica social. Alguns alunos, fizeram um texto e teve uma integrante do 1º ano que fez a sua interpretação da música e forma de desenho, que nesse caso, foi retratado uma crítica social sobre o “padrão de cabelo” que é internalizado na sociedade. Os materiais usados foram: Datashow, caixa de som, papel e músicas impressas.

Aula 2: Produção de mapas mentais ou poesias (50 minutos): Na segunda aula, introduziu-se a técnica de elaboração de mapas mentais, como uma ferramenta para organizar e consolidar o conhecimento adquirido ao longo da aula anterior. Os alunos recorreram essa técnica para representar visualmente as conexões entre a música, a história e a expressão artística da cultura afro-brasileira e indígena. Referida atividade proporcionou uma visão integrada do conteúdo, estimulando a reflexão e as considerações do aprendizado de forma ilustrada (Materiais usados: Papel A4, lápis de cor, régua e giz de cera).

Aula 3: Produção de Desenhos sobre a Cultura Afro e Indígena (50 minutos) A terceira aula será prática e criativa. Os estudantes foram estimulados a expressar suas percepções e conhecimentos adquiridos por meio da produção de desenhos que retratassem elementos significativos da cultura afro. Foram estimulados a utilizar diferentes técnicas e estilos artísticos, promovendo a expressão individual e a valorização da diversidade presente na cultura afro-brasileira (Materiais usados: Papel A4, lápis de cor, tinta guache e cartolina).

Aula 4: Apresentação dos Desenhos e painel cultural (1 hora). Na última aula da sequência didática, os alunos tiveram oportunidade de compartilhar e apresentar seus desenhos à turma. Este momento favoreceu a autoexpressão e a confiança dos estudantes, e também permitiu que todos apreciassem a riqueza e a diversidade das interpretações artísticas sobre a cultura afro. A discussão foi mediada, para que os alunos pudessem compartilhar as expressões de seus desenhos, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso. Essa sequência didática buscou não apenas informar, mas também promover a valorização de ambas as culturas, registrando-a como parte integrante da identidade nacional. Ao integrar música, história e expressão artística, os alunos são incentivados a desenvolver uma compreensão mais profunda e sensível da riqueza cultural que permeia a sociedade brasileira (Materiais usados: Papel A4, lápis de cor, tinta guache e cartolina).

Conclusões parciais ou finais

A proposta de ensino baseada em oficinas pedagógicas pode contribuir para o engajamento dos alunos, para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a formação integral dos estudantes e para a valorização da diversidade cultural presente na sociedade brasileira. No entanto, é importante destacar que a implementação de uma proposta de ensino baseada em oficinas pedagógicas requer planejamento, organização e acompanhamento cuidadosos por parte dos professores, a fim de garantir a efetividade e a qualidade do processo educativo. Cabe nessa reflexão uma crítica a determinadas práticas educativas tradicionais, as quais inviabilizam a participação ativa dos sujeitos envolvidos, alimentando assim, o que Paulo Freire define como uma educação bancária (1987). Brandão (2013), argumenta que as formas de compreensão, adaptação e ação no meio social, a partir das quais produzimos nossas leituras do mundo, podem ser entendidas como processos educativos. Assim sendo, a Educação possui inúmeras faces, com diferentes processos e sentidos. Nesse sentido, “A educação é, como outras, uma fração dos modos de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura e sua sociedade” (Brandão; 2013, p. 6). Tal percepção está ancorada na ideia de que a educação não está somente na escola, mas, em muitos aspectos da vida dos indivíduos. No ambiente escolar, Lins (2011)

nos mostra que a Arte como parte da matriz comum curricular, é usada apenas para um saber que está ancorada pelo viés da sociedade capitalista ou, como Duarte Jr. tece uma crítica acerca do ofício dela, o subjetivo é algo “inútil”, pois não possui nenhum “valor” técnico em relação ao mercado. Em análise, as oficinas de ensino podem ser consideradas um exercício de autonomia, além disso, a música e o desenho podem servir de aportes inovadores para pensar o sujeito como centro da atividade pedagógica, proporcionando um espaço de experiências significativas no ambiente escolar, além de desconstruir algumas narrativas e estereótipos.

Referências

BRANDÃO, Carlos Henrique. *O que é educação*. 57. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2013.

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

LINS, Claudia; ANTUNES, Maisa. *A arte e a educação*. Juazeiro: Fonte Viva, 2001.

Desvendando a Sociologia Escolar: Percepções dos Estudantes sobre os Materiais Didáticos no Ensino Médio nas Escolas de Fortaleza-CE

Mayara Tâmea Santos Soares¹⁴

Newton Malveira Freire¹⁵

A presença da Sociologia no currículo da educação básica brasileira, especialmente nas escolas públicas estaduais do Ceará, é resultado de uma trajetória de avanços, principalmente após a Lei Nº 11.684/2008, que tornou obrigatória a disciplina no ensino médio. No entanto, a avaliação sobre o impacto e a qualidade do ensino da referida unidade curricular, particularmente sob a perspectiva dos estudantes, ainda é um campo de estudo com menos dados disponíveis.

O trabalho aqui apresentado corresponde a um excerto de dissertação de mestrado realizado em 2022, e tem por objetivo basilar entender como os estudantes percebem a Sociologia em vários aspectos, como currículo, metodologia de ensino, avaliação e material didático. Para tanto, discutiremos os achados da pesquisa com foco na avaliação dos materiais didáticos usados no ensino da disciplina nas escolas públicas estaduais de Fortaleza.

O ensino de Sociologia no Ceará

A Sociologia passou a integrar o currículo das escolas cearenses de forma gradativa a partir de 2004, mas só se tornou obrigatória com a Lei Nº 11.684/2008. Estudos como o de Bodart e Tavares (2020) mostram que apenas 8% dos artigos publicados em periódicos brasileiros sobre Sociologia escolar focam na temática do ensino no Brasil, com um percentual ainda menor voltado ao contexto do estado.

Rocha (2013) observa que a presença da Sociologia no Ceará, a partir da década de 1980, deu-se de modo intermitente, inicialmente mediante uma seleção promovida pela Secretaria da Educação estadual. Durante a administração de Tasso Jereissati (1999-2002), um concurso público para professores incluiu a disciplina nas chamadas

¹⁴ Secretaria da Educação do Ceará, Mestre em Ensino de Sociologia pelo ProfSocio, Universidade Federal do Ceará.

¹⁵ Secretaria da Educação do Ceará, Mestre em Ensino de Sociologia pelo ProfSocio, Universidade Federal do Ceará, doutorando em Sociologia pela Universidade do Minho - UMinho (PT).

para as escolas, mas, em virtude da ausência de obrigatoriedade no currículo do ensino básico, as oportunidades restringiam-se a uma única aula semanal de 50 minutos em uma ou duas séries, sem recursos didáticos específicos. Conforme levantamento de Souza Filho (2016), realizado em 2015, os docentes enfrentavam grandes dificuldades para ensinar Sociologia devido à falta de formação especializada na área. Esse quadro se manteve marcadamente durante os governos de Lúcio Alcântara (2003-2006) e Cid Gomes (2007-2010).

O percurso da implementação da disciplina no Ceará enfrentou vários desafios, desde a falta de professores qualificados até a ausência de materiais didáticos específicos. A introdução da Sociologia no PNLD de 2012, contudo, refletiu a ampliação do reconhecimento da importância da Sociologia como disciplina fundamental para a formação crítica dos estudantes.

Metodologia

As decisões relacionadas à escolha metodológica desta pesquisa envolvem a adoção de um método exploratório, utilizando questionários online. Essa técnica é justificada pelo fato de que a faixa etária dos respondentes é relativamente homogênea, facilitando a associação com variáveis como gênero, raça e composição familiar. Além disso, o método permite a geração automática de um banco de dados, com transferência rápida e simplificada das informações (Faleiros, 2016).

O recorte da pesquisa foca nos(as) estudantes da 3ª série do Ensino Médio de Fortaleza, abrangendo um universo de pouco mais de 100.000 alunos matriculados no ano letivo de 2021. A escolha dessa população se deve ao fato de que esses(as) jovens já tiveram contato com a disciplina de Sociologia por pelo menos dois anos, o que os(as) torna um perfil ideal para a análise, considerando que a Sociologia faz parte de sua trajetória escolar. Além disso, a região de Fortaleza é significativa, pois concentra o maior número de escolas do estado, incluindo três tipologias relevantes para essa investigação: escolas profissionais, escolas em tempo integral e escolas regulares. Atualmente, há 151 escolas em Fortaleza, organizadas em seis regionais e três superintendências centrais (SEFOR 1, 2 e 3), conforme a estrutura da SEDUC. É importante ressaltar que, apesar das mudanças na legislação educacional nos últimos anos, o ensino médio da rede pública no Ceará, em 2021, não sofreu alterações

significativas em relação ao livro didático e à carga horária das aulas. Os dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE, indicam que 115.385 estudantes estavam matriculados no ano de referência da pesquisa, em escolas dessas tipologias.

Percepção dos estudantes sobre os materiais didáticos

Rocha (2013) observa que a presença da Sociologia no Ceará, a partir da década de 1980, deu-se de modo intermitente, inicialmente mediante uma seleção promovida pela Secretaria da Educação estadual. Durante a administração de Tasso Jereissati (1999-2002), um concurso público para professores incluiu a disciplina nas chamadas para as escolas, mas, em virtude da ausência de obrigatoriedade no currículo do ensino básico, as oportunidades restringiam-se a uma única aula semanal de 50 minutos em uma ou duas séries, sem recursos didáticos específicos. Conforme levantamento de Souza Filho (2016), realizado em 2015, os docentes enfrentavam grandes dificuldades para ensinar Sociologia devido à falta de formação especializada na área. Esse quadro se manteve marcadamente durante os governos de Lúcio Alcântara (2003-2006) e Cid Gomes (2007-2010).

Além disso, quando questionados sobre a relevância dos conteúdos abordados nos livros em relação ao cotidiano, 71,4% dos estudantes responderam positivamente. Esse dado revela que, apesar das limitações, os materiais didáticos de Sociologia têm conseguido estabelecer uma conexão significativa entre os conceitos sociológicos e a realidade vivida pelos respondentes.

Embora a maioria dos(as) estudantes demonstre aceitação em relação a esses materiais, eles não são necessariamente a opção mais procurada no momento de estudo. No entanto, apenas 11% dos estudantes indicaram o livro didático como sua principal fonte de estudo, preferindo outras ferramentas de aprendizado. Esse dado aponta para a necessidade de repensar o papel dos livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem, considerando o uso crescente de outras formas de mediação pedagógica, como recursos digitais e metodologias ativas.

Considerações finais

A Sociologia, enquanto componente curricular no ensino médio, tem enfrentado desafios tanto em termos de sua implementação quanto na percepção dos estudantes

sobre o material didático utilizado. No contexto cearense, a disciplina ainda está se consolidando, com avanços notáveis, mas também com a necessidade de adaptações para melhor atender às necessidades estudantis.

Nessa perspectiva, a pesquisa destaca a importância de continuar monitorando e avaliando o impacto dos materiais didáticos, especialmente à luz das recentes mudanças promovidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio. Esses novos cenários exigem um olhar atento para garantir que a Sociologia continue cumprindo seu papel formativo, auxiliando os educandos a compreender e interpretar os fatos sociais em que estão inseridos.

O estudo também sugere que, embora os livros didáticos de Sociologia sejam amplamente aceitos, há uma necessidade crescente de diversificar as metodologias de ensino e os recursos utilizados em sala de aula.

Palavras-chave: Sociologia, Ensino Médio, Materiais Didáticos, Percepção dos Estudantes, Livro Didático.

Referências

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Quando o assunto é Sociologia Escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 51, n. 1, p. 353–396, 2020.

FALEIROS, Fabiana *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto & Contexto – Enfermagem*, v. 25, n. 4, p. 1–6, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPxx7LT78W3JBTdpjf/?lang=en>. Acesso em: 24 jul. 2021.

ROCHA, Cláudio C. T. *Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de Sociologia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOUZA FILHO, José Anchieta de. *A prática docente e o currículo no ensino de sociologia em Fortaleza/CE*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

SocioLudo: uma proposta de jogo didático para o ensino de Sociologia na educação básica*Ricardo Cesar Rocha da Costa¹⁶**Maria Alice Vitoreti Oliveira¹⁷**Julia Almeida Brito¹⁸*

A produção do jogo didático SocioLudo faz parte do Projeto de Extensão *Produção de Jogos Didáticos para a Sociologia no Ensino Médio*, aprovado no âmbito do Edital Integrado 02/2023, do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). O projeto tem como um de seus objetivos a viabilização institucional da produção de Jogos Didáticos para a disciplina, em parceria com o Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Sob o ponto de vista teórico, o projeto defende a compreensão dos jogos didáticos como uma atividade inovadora e mobilizadora na formação dos estudantes de ensino médio. Ao mesmo tempo, se coloca na perspectiva de fortalecimento do papel exercido pela sociologia na educação pública, no contexto das últimas contrarreformas, como uma forma de enfrentamento e resistência à aprovação e implantação do chamado “Novo Ensino Médio” – NEM, a partir do Governo Temer, em 2017. Além de contribuir para a formação acadêmica e extensionista dos estudantes do campus, o projeto pretende estabelecer e construir parcerias político-pedagógicas com docentes de escolas públicas, para que o material didático a ser produzido possa ser utilizado nas comunidades periféricas onde se localizam as redes de ensino.

O SocioLudo é o primeiro produto deste projeto de extensão, encontrando-se em sua fase final de desenvolvimento: trata-se de uma adaptação do Ludo, um jogo tradicional de tabuleiro, como uma ferramenta didática para a apreensão de conceitos e categorias básicas da disciplina, assim como a compreensão de fenômenos das Ciências Sociais que compõem os conteúdos curriculares das escolas. A parceria do

¹⁶ Instituto Federal do Rio de Janeiro, *Campus Arraial do Cabo*, professor de Sociologia, mestre em Ciência Política (UFF) e doutor em Serviço Social (UERJ).

¹⁷ Instituto Federal do Rio de Janeiro, *Campus Arraial do Cabo*, estudante do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente (bolsista PIBEX Jr.).

¹⁸ Instituto Federal do Rio de Janeiro, *Campus Arraial do Cabo*, estudante do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente (voluntária PIBEX).

projeto com o LabES/UFRJ proporcionou o contato com estudantes dos cursos de Design Industrial e de Comunicação Visual Design da universidade, responsáveis pela elaboração de um projeto gráfico inovador para a viabilização desse jogo didático como seu produto final.

A proposta de elaboração de jogos didáticos voltados para o ensino de Sociologia na Educação Básica é parte de um processo de resgate e reafirmação da disciplina que apresenta um percurso bastante recente. Podemos dizer de que se trata da construção de uma metodologia inovadora de ensino-aprendizagem que ainda não se encontra disseminada a nível nacional no campo acadêmico de estudos das Ciências Sociais.

O retorno da Sociologia à Educação Básica foi uma conquista histórica recente, ocorrida a partir da aprovação da Lei nº 11.684, de 2008, que alterou o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Esta se tratava de uma luta histórica que, antes da sua vitória, em 2008, apresentara diversas iniciativas de mobilização por parte de professores/as e estudantes de licenciaturas, assim como de sindicatos, associações de sociólogos e instituições acadêmicas voltadas para a pesquisa no campo das Ciências Sociais (cf., por exemplo, Conterato, 2006). No entanto, esse processo de reintrodução da disciplina sofreu um grande revés com a aprovação do “Novo Ensino Médio” no período do Governo Temer, em 2017, que, no contexto de empresariamento da educação (Medeiros, 2021), retirou mais uma vez a obrigatoriedade da presença da sociologia no Ensino Médio – assim como praticamente todas as disciplinas, com exceção de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Trata-se, em nosso entendimento, de uma contrarreforma da educação, pelo seu caráter regressivo em relação ao ensino médio para jovens que estudam nas escolas públicas, como demonstram diversos estudiosos do campo da Educação (cf., por exemplo, entre tantos outros pesquisadores, Frigotto, 2021).

No caso específico da Sociologia, nesse contexto de resistência ao golpe e ao NEM, no estado do Rio de Janeiro, em 08 de outubro de 2019, foi realizada, no Colégio Estadual Antônio Prado Junior, na Praça da Bandeira, a I Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro, organizada pelo Laboratório de Ensino de Sociologia

Florestan Fernandes (LabES), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pela Unidade Regional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). Apesar da tradição de realização de jogos e olimpíadas de conhecimento por diversas disciplinas, principalmente no âmbito do Ensino Médio, esse foi um evento inédito no país para a disciplina sociologia na Educação Básica, obtendo ampla repercussão nacional no campo das Ciências Sociais, considerando o subcampo do Ensino de Sociologia. O encontro reuniu diversos docentes que lecionam Sociologia no Ensino Médio, que compareceram com estudantes selecionados previamente em suas escolas para a participação no evento. No período anterior ao encontro, quando a iniciativa foi anunciada e as inscrições foram abertas à participação de docentes da disciplina, a Olimpíada contou com 57 equipes inscritas, de 16 municípios distintos. No total, a Olimpíada contabilizou, na data da sua realização, cerca de 230 participantes, entre estudantes e docentes, incluindo também membros da organização e convidados (cf. Esteves, 2020, p. 264-265).

Ainda nesse contexto histórico de resistência político-pedagógica da disciplina, e em função da repercussão positiva e revigorante provocada pela realização do evento pioneiro de 2019, citado acima, o LabES/UFRJ e diversas escolas que se mobilizaram naquele momento organizaram a realização da 2ª Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro, com etapas que ocorreram entre os meses de abril e junho de 2023. Numa dinâmica distinta do evento anterior, desta vez a olimpíada ocorreu de forma descentralizada no estado, com uma fase de classificação à final que ocorreu em cinco escolas e espaços geográficos distintos, localizados na cidade do Rio de Janeiro – o CEFET Celso Suckow da Fonseca, no Maracanã, na Zona Norte, e o Colégio Pedro II, Unidade Realengo, na Zona Oeste, além de três municípios representando regiões geográficas fluminenses, em campi do IFRJ: Arraial do Cabo, na Região dos Lagos; Nilópolis, na Baixada Fluminense; e Engenheiro Paulo de Frontin, no Sul Fluminense. Nesse processo foram mobilizadas inicialmente mais de cem equipes, de dezenas de escolas

A realização de jogos didáticos na Educação Básica, em qualquer área do conhecimento, deve ser entendida essencialmente como “um suporte para a realização do processo de ensino-aprendizagem” (Rogério, 2020, p. 191), fazendo uso de atividades

lúdicas voltadas para a apreensão de conteúdos didáticos específicos. Nesse sentido, a iniciativa de realização da Olimpíada de Sociologia, citada acima, apresentou essa mesma dimensão de contribuição para o processo de ensino-aprendizagem através da realização de um torneio competitivo envolvendo diversas escolas, mas apresentando um perfil colaborativo entre estudantes e professores das equipes intraescolas, organizadas para esse fim (cf. Maçaira et al., 2021).

Entendemos que a realização deste projeto de extensão deve ser entendida também numa perspectiva de contribuir efetivamente para reafirmar a relevância do saber sociológico para a formação humana numa perspectiva crítica. Assim como a iniciativa de realização da Olimpíada demonstrou ter sido uma grande oportunidade para mobilizar docentes e adolescentes e jovens estudantes em torno da disciplina, entendemos que a possibilidade do recurso a metodologias lúdicas e inovadoras pode configurar parâmetros diferenciados e prazerosos de acesso ao conhecimento acadêmico produzido pelas Ciências Sociais.

Palavras-chave: material didático; jogos pedagógicos; sociologia no ensino médio; educação pública.

Referências

CONTERATO, Santo (org.). *A profissão de sociólogo e a sociologia no ensino médio*. Rio de Janeiro: APSEJ, 2006.

ESTEVES, Thiago de J. O ensino de sociologia e as Olimpíadas de Sociologia. In: BRUNETTA, Antonio A.; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo P. (orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 264–268.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O "novo ensino médio": traição à juventude que frequenta a escola pública. *Portal do SINTEP-MT*, 10 nov. 2021. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_artigos/o-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-que-frequenta-a-escola-publica/i:1092. Acesso em: 28 mai. 2023.

MAÇAIRA, Julia P.; CARVALHO, Ana P.; AZEVEDO, Gustavo Cravo. Ensino de Ciências Sociais por meio de jogos didáticos: ludicidade, extensão e formação docente. In: *ANAIS do 20º Congresso Brasileiro de Sociologia*. Comunicação no Comitê de Pesquisa 18 – Ensino de Sociologia, Belém, PA, 12 a 17 jul. 2021.

MEDEIROS, Janiara L. *A Reforma do Ensino Médio: estudo crítico da Lei nº 13.415/2017* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

ROGÉRIO, Radamés M. O ensino de sociologia e os jogos didáticos. In: BRUNETTA, Antonio A.; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo P. (orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 191–195.

O uso de Livro Didático do Novo Ensino Médio por alunos da rede pública em Juiz de Fora - Minas Gerais

Tiago Gomes Campos¹⁹

Janderson Alves Sauma²⁰

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira²¹

O presente resumo integra o conjunto de pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia (Grupees), da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. O objetivo deste trabalho é traçar um perfil do uso dos Livros Didáticos a partir dos alunos do Novo Ensino Médio em algumas escolas da rede pública na cidade de Juiz de Fora.

A consolidação da lei nº 11. 684 de 2 de junho de 2008, que alterava a lei nº 9.394 e instituiu a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, é considerada um marco na pesquisa educacional em Ciências Sociais. A inclusão da disciplina na etapa final da educação básica permitiu que a Sociologia passasse a vigorar como matéria escolar presente nos editais do PNLD.

Neste aspecto, a inclusão da disciplina no edital do PNLD de 2012 também é vista como um marco para o ensino de Ciências Sociais. Até então, a grande referência das análises didáticas partia de Simone Meucci (2011) e sua investigação dos Manuais Didáticos de Sociologia da década de 1930. A inclusão da disciplina de Sociologia no edital da política pública abriu portas para obras didáticas como Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Tomazi, e Sociologia em Movimento, de Afrânio Silva *et al.*, dentre outras obras que passaram pelo crivo da avaliação pedagógica de conteúdo.

Deste modo, após o ano de 2012 tivemos uma virada de chave na pesquisa com Materiais Didáticos. A Manualística (Badanelli, 2020; Escolano, 2017) no Brasil, por exemplo, passou a possuir um arcabouço de análise, já que estas obras eram um avanço na historiografia da disciplina. Desta forma, o estudo da Manualística poderia

¹⁹ Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduando em Ciências Sociais.

²⁰ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutorando em Educação.

²¹ Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutora em Educação.

atravessar o campo da investigação de manuais propostos para jovens secundaristas ou escolas privadas e agora teria obras didáticas em que pudessem produzir uma Sistematização, Institucionalização e Rotinização (Meucci, 2020).

Isto posto, a mudança sofrida pelo PNLD/2021 após a inclusão do Novo Ensino Médio (NEM) passa a ser um novo enfoque das pesquisas com Livros Didáticos no Brasil. Uma das mudanças substanciais das obras didáticas passou a ser a sua Interdisciplinaridade, em prol de uma adequação aos Itinerários Formativos exigidos pelo NEM.

Em vista disso, este resumo tem como premissa um olhar atento a dados produzidos por alunos de Licenciatura em Ciências Sociais, na disciplina de Ensino de Sociologia I, no ano de 2023. A pesquisa adotou a metodologia *Survey* e foi realizada em 8 escolas da rede pública na cidade, contando com a participação de 131 estudantes do Ensino Médio. Desta forma, destacamos abaixo alguns dados obtidos pelo questionário e possíveis considerações acerca dos mesmos.

Em um primeiro momento, podemos destacar a distribuição das obras didáticas para os alunos. Este é um ponto central na política do PNLD, a qual estabelece que todos os alunos de escola pública devem receber o exemplar do Livro Didático. Dessa forma, os dados tabulados apresentam que 53,5% dos estudantes disseram concordar que receberam os materiais. Contudo, é mister o questionamento acerca dos 62 alunos que responderam não terem recebido seus livros. Entendemos como uma resposta a esta questão o fato de algumas escolas disponibilizarem as obras na biblioteca para uso do estudante. Quando a pesquisa destaca que 58,8% concordam que os Livros Didáticos, quando não distribuídos, ficam à disposição nas bibliotecas, percebemos que os alunos não consideram que isto seja uma forma de distribuição.

Ainda dentro do uso e distribuição dos Livros Didáticos, identificamos que 83,2% dos alunos discordam que os professores utilizam obras do Novo Ensino Médio em sala de aula. Consideramos uma possível negação destes professores para com o material recebido pela escola. Esta resistência do não uso pode estar atrelada ao fato de os professores atuantes neste momento não possuírem formação continuada que pense uma didática interdisciplinar de sua disciplina. Um material didático que não apresenta os conteúdos específicos em capítulos, mas sim em uma transdisciplinaridade, acaba por muitas vezes afastar o professor destas obras. A

necessidade de refletir sobre a interdisciplinaridade dos livros didáticos do NEM se mostra basilar também quando os estudantes, em ampla maioria (70,2%) discordam que os professores de uma mesma área do conhecimento combinem uma melhor forma de usar os livros didáticos.

Considerando a problemática do uso ou não destes materiais didáticos em ambiente escolar, revela-se também a questão do interesse dos estudantes com estas obras. Dos entrevistados, apenas 35,2% concordam haver um interesse nesses materiais. Desta forma, o próprio interesse pouco numeroso entre os alunos para com estes livros pode estar ligado ao não uso dos professores, bem como a não compreensão, por parte dos estudantes, destas mudanças que os Livros Didáticos sofreram. Ainda dentro desta questão, 32,8% nem concordam e nem discordam do interesse com esses objetos.

Em virtude dos dados entrepostos neste resumo, concluímos que os novos Livros Didáticos de Ciências Humanas não têm tido satisfatória receptividade nas escolas analisadas. Os professores preferem não utilizar estas obras possivelmente por resistência, por não compreenderem a sua aplicação ou em razão da utilização ser inviável na prática do cotidiano escolar. Quanto à visão dos estudantes, estes materiais, mesmo possuindo uma diagramação que busca atrair a atenção deste grupo, não produziram um efeito de uma maioria afirmativamente interessada no material. Os alunos entendem que a escola possui estas obras, mas há um expressivo desinteresse nestes livros.

Além disso, destacamos aqui outra problemática. Estes manuais foram pensados de forma a fortalecer uma interdisciplinaridade entre as componentes curriculares, todavia, parece ter surtido um efeito contrário, muito possivelmente pela falta de diálogo entre os professores, bem como a falta de formação continuada que vise uma atitude interdisciplinar do professor, e, ainda, pela inviabilidade da aplicação prática nas condições atuais da realidade escolar e do trabalho docente.

Em consonância com Harvey (2008), na obra *Condição Pós-moderna*, é possível compreender que para a manutenção do capitalismo é necessário que ocorram regulamentações, que em suma se referem a elaboração de documentos que legitimem e fortaleçam a continuidade do Capital. Neste sentido, é coerente pensar criticamente na

reestruturação dos materiais didáticos por meio das modificações no PNLD/2021 como sendo uma maneira de limitar o conhecimento crítico, sistematicamente organizado e claro, por meio de uma interdisciplinaridade que, ao fim e ao cabo, fragiliza o aprofundamento de discussões em distintas áreas do conhecimento, podendo contribuir, ainda, para a relativização das particularidades de cada disciplina.

Para concluir, além das disposições acima, a clara divisão entre os estudantes que discordam, concordam ou são indiferentes quanto aos Livros Didáticos atuais serem interessantes, pois são interdisciplinares, revela-nos a necessidade de pensar a quão atrativa de fato é esta perspectiva que, em suma, visa dialogar disciplinas. Revela-nos a necessidade de pensar se tal diálogo entre disciplinas não tem, ao fim e ao cabo, restringido o acesso àquele que deve ser o principal interlocutor desta conversa, isto é, aquele a quem o conteúdo deve alcançar, o estudante. Neste sentido, percebemos que a mudança produzida pelo PNLD produziu um efeito contrário àquele esperado, acarretando até mesmo no desinteresse do professorado.

Palavras-chave: Livro Didático, Análise Quantitativa, Estudantes, Novo Ensino Médio.

Referências

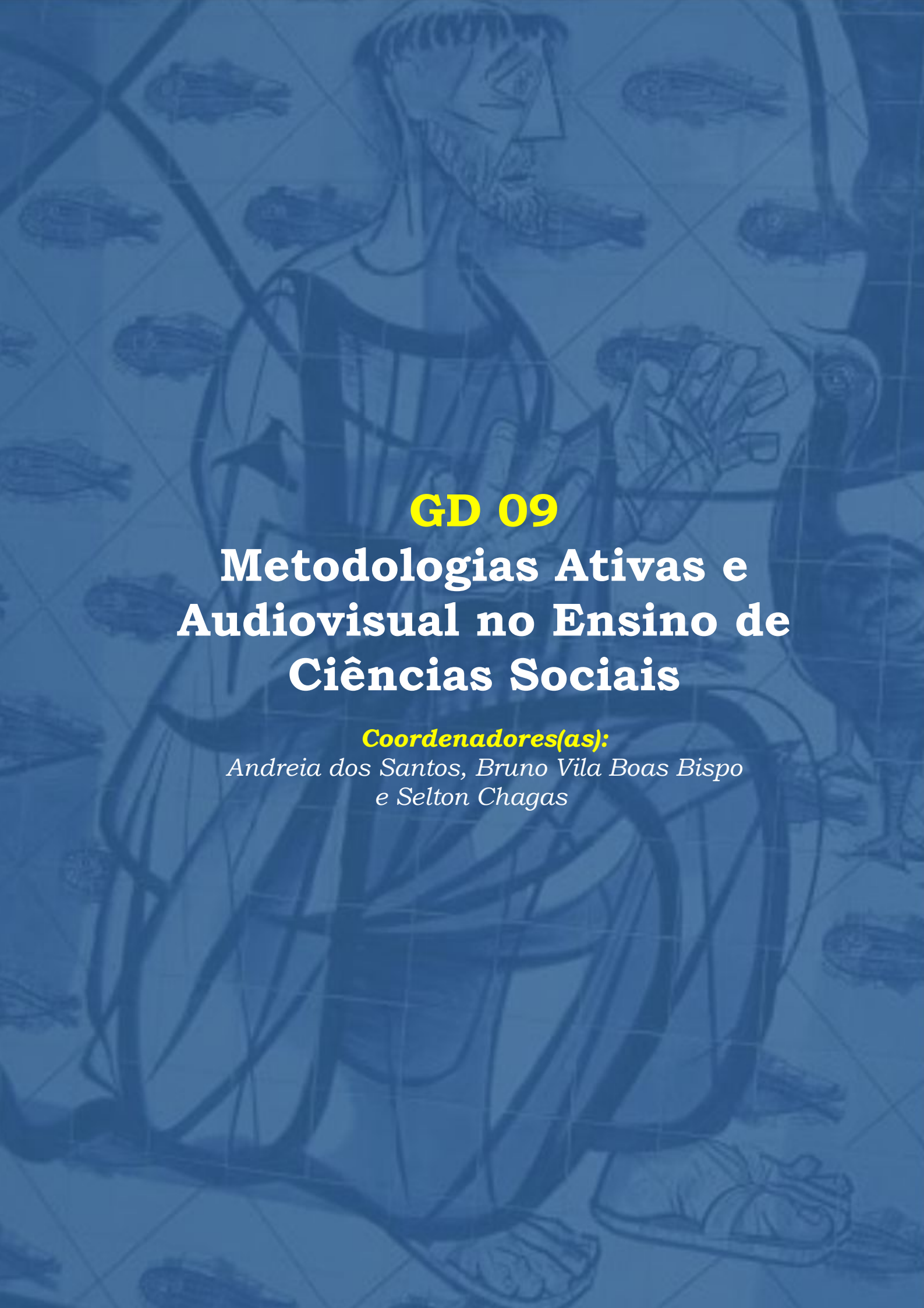
BADANELLI, Ana. As imagens e suas interpretações nos textos escolares espanhóis. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, n. 1, 2020.

ESCOLANO, Agustín. A manualística na Espanha: duas décadas de pesquisa. *Educação e Fronteiras On-line*, v. 7, n. 20, 2017.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MEUCCI, Simone. Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma proposição teórico-metodológica. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, n. 1, 2020.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. 2000. 122 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.



GD 09

Metodologias Ativas e Audiovisual no Ensino de Ciências Sociais

Coordenadores(as):

*Andreia dos Santos, Bruno Vila Boas Bispo
e Selton Chagas*

Design Thinking: uma abordagem didática para o ensino de Sociologia no Ensino Médio

Allan da Silva¹

Elias Gomes²

O ensino tradicional no Brasil tem mostrado dificuldades em engajar e motivar os estudantes, especialmente no Ensino Médio, no qual muitos jovens se sentem desconectados dos métodos convencionais. Charlot (1996) argumenta que, para que o aprendizado seja eficaz, as atividades escolares precisam ser significativas e prazerosas. Oliveira (2017) complementa, apontando que o currículo atual, frequentemente, não ressoa com as realidades e as expectativas dos educandos, resultando em desinteresse e indiferença. Diante disso, metodologias ativas, como o *Design Thinking (DT)*, são propostas didáticas que podem contribuir para um aprendizado mais dinâmico e conectado às necessidades contemporâneas dos estudantes que cursam o Ensino Médio. Assim, este estudo justifica-se pela necessidade de conhecer ferramentas didáticas que facilitem o ensino de Sociologia na Educação Básica por isso, o seu objetivo é identificar os princípios que fundamentam a abordagem do *Design Thinking*.

Rocha (2018) define o *Design Thinking* como uma abordagem inspirada na maneira em que os designers desenvolvem a resolução de problemas a partir das necessidades humanas. O DT é uma abordagem que se fundamenta em quatro princípios essenciais: empatia, colaboração, criatividade e otimismo. Segundo Rocha, a empatia permite uma conexão profunda com os sentimentos e as ideias dos outros; a criatividade é inerente à natureza humana e é estimulada pelo DT; a colaboração reúne a diversidade de experiências dos indivíduos, ampliando as possibilidades de solução; e o otimismo é vital para enfrentar desafios e criar um ambiente colaborativo. Desse modo, o DT é estruturado em cinco etapas interrelacionadas: descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução. Na descoberta, busca-se entender o problema por meio do diálogo; na interpretação, o problema é delimitado;

¹ Professor da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. Pós-graduando do Mestrado Profissional em Sociologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

² Sociólogo e professor da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Mestrado Profissional em Sociologia da UFJF.

na ideação, são geradas diversas soluções; na experimentação, cria-se um protótipo das ideias mais viáveis; e na evolução, o protótipo é testado e ajustado.

Uma intervenção pedagógica baseada no *Design Thinking* na disciplina de Sociologia no Ensino Médio pode ser uma alternativa aos modelos tradicionais de ensino, que muitas vezes não conseguem engajar os estudantes. É importante reconhecer que existem diversas maneiras de ensinar e aprender, e nenhuma é necessariamente superior a outra, mas todas fazem parte de uma visão pedagógica ampla e plural. Com isso, espera-se que a introdução do DT como metodologia ativa aumente o engajamento dos estudantes, permitindo um entendimento mais profundo dos conteúdos sociológicos e conectando-os às suas vivências. Isso pode ajudar a recuperar o prazer de aprender, tornando as atividades mais significativas e relevantes.

Em suma, este estudo busca contribuir para a discussão sobre a necessidade de experimentar diferentes abordagens didáticas no ensino de Sociologia, especialmente diante do desinteresse e resistência ao aprendizado frequentemente observados.

Palavras-chave: *Design Thinking*, Ensino Médio, Sociologia.

Referências

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. 2. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 15–35.

OLIVEIRA, Dalta Motta. *A prática pedagógica dos professores de sociologia: entre a teoria e a prática*. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

ROCHA, Julciane. *Design Thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação*. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

Do laboratório para a sala de aula: Aplicação o jogo Mercado da Vida no ensino de Sociologia

Ana Carolina Chaves Fonseca³

Tamiris Priscila Fiares⁴

O empenho de buscar metodologias de ensino que ampliem o envolvimento dos alunos e promovam a aprendizagem ativa é um desafio contínuo na docência. Inseridas nesse contexto, as metodologias ativas, como o uso da gamificação, têm ganhado destaque por oferecerem uma abordagem interativa e envolvente. Neste trabalho, apresentamos o desenvolvimento e a aplicação do jogo de cartas “Mercado da Vida” criado por nós, na PUC Minas durante uma aula da disciplina Laboratório de Metodologias Ativas no Ensino de Sociologia, com o objetivo de facilitar o entendimento acerca das desigualdades de raça, gênero e classe.

A ideia surgiu como parte das atividades da disciplina, por meio dela fomos instigadas a criar uma ferramenta pedagógica inovadora e aplicá-la na escola onde estávamos estagiando, Escola Estadual Maestro Villa Lobos. O jogo possui 15 personagens com perfis de classe, raça e gêneros diversos, cada personagem tem um salário fixo para passar o mês e lidar com as adversidades que as cartas que tirassem pudessem oferecer no decorrer da partida. O grupo que finalizasse a partida com mais cartas de adversidades positivas de acordo com seu personagem e mais dinheiro era o vencedor.

Outro ponto importante é destacar que a gamificação tem a capacidade de promover a motivação e o engajamento dos alunos por meio da aplicação de elementos característicos de jogos em contextos relacionados a disciplina e conceitos aplicados na sala de aula. A compreensão da gamificação destaca a importância de elementos como narrativa, sistema de *feedbacks*, recompensas, competição, cooperação na promoção do envolvimento e da motivação dos envolvidos (Santos, 2020).

A gamificação, conforme definida por Murr e Ferrari (2020), consiste no uso desses elementos de jogo em atividades não relacionadas a jogos, com o intuito de estimular a motivação, o engajamento, o domínio e a progressão nas tarefas propostas. Essa abordagem visa criar experiências mais atrativas e significativas,

³ Aluna de Graduação em Ciências Sociais na PUC MINAS.

⁴ Aluna de Pós-Graduação em Ciências Humanas: Sociologia, História e Filosofia na PUC RS.

tornando o processo de aprendizagem ou realização de tarefas mais envolvente e eficaz. Além do mais, a gamificação não se limita à simples transposição de jogos para outros contextos, mas sim à adaptação de elementos que tornam os jogos tão cativantes, como a estrutura, a estética e a forma de raciocinar presentes. Ao incorporar esses elementos, a gamificação busca motivar ações, promover aprendizagens e resolver problemas, utilizando estratégias que despertam o interesse e a participação ativa dos discentes.

Para o desenvolvimento das aulas que sucederam o jogo, foi aplicado o plano curricular cedida pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, nas aulas desenvolvidas foram utilizadas a temática Território e Fronteira, trabalhando a Competência 2 da BNCC, trabalhando com as habilidades EM13CHS201 e EM13CHS206, pontos que buscam analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, que colaboram para o raciocínio geográfico (Secretaria de Educação De Minas Gerais, 2024).

A metodologia foi aplicada na temática de Desigualdade Social, fenômeno intrínseco às relações sociais e está presente em todas as sociedades ao redor do mundo, atribuindo posições desiguais aos indivíduos, seja por razões econômicas, de gênero, cor, crença ou filiação a determinados grupos sociais. Essa forma de desigualdade não apenas prejudica e limita o status social dos afetados, mas também restringe seu acesso a direitos fundamentais, tais como educação e saúde de qualidade, propriedade, emprego, moradia adequada, transporte acessível, entre outros. O cerne da desigualdade reside no acesso desigual aos direitos básicos e, sobretudo, nas oportunidades disponíveis para os diferentes estratos sociais. Conforme observado por Rosseau (1762), a desigualdade tende a se perpetuar e se agravar ao longo do tempo, nesse contexto, indivíduos pertencentes a grupos sociais e econômicos privilegiados usufruem de acesso preferencial a recursos educacionais de qualidade, instituições de ensino superior renomadas e, por conseguinte, oportunidades de emprego vantajosas. Os objetivos da aplicação da metodologia ativa de gamificação e do jogo "Mercado da Vida" são claros e direcionados para o aprimoramento do entendimento dos alunos sobre a complexidade das disparidades socioeconômicas presentes na sociedade contemporânea. Através da simulação de

situações da vida real em um contexto de jogo, buscou-se proporcionar uma experiência imersiva, na qual os alunos puderam vivenciar as consequências diretas das diferentes oportunidades e recursos disponíveis para indivíduos de diversas classes sociais. Este processo não apenas incentivou a reflexão crítica sobre as causas subjacentes da desigualdade, mas também estimulou o desenvolvimento de habilidades de tomada de decisão estratégica, à medida que os alunos foram desafiados a gerenciar recursos limitados e a enfrentar diferentes situações adversas no ambiente simulado de mercado. Além disso, o jogo ofereceu uma oportunidade única para a promoção da empatia e da conscientização, permitindo que os alunos assumissem papéis de personagens com perfis socioeconômicos diversos e, assim, compreendessem melhor as realidades vivenciadas por diferentes grupos sociais. Ao final do jogo, a discussão e a reflexão em grupo proporcionaram um espaço valioso para que os alunos compartilhassem suas experiências, debatessem as decisões tomadas e explorassem possíveis estratégias para lidar com a desigualdade social tanto no contexto do jogo quanto na sociedade real. Por exemplo, ao assumir papéis de personagens com diferentes perfis socioeconômicos, muitos alunos relataram a frustração e a impotência sentidas ao enfrentar limitações severas de recursos. Este exercício de reflexão permitiu que compreendessem melhor as dificuldades enfrentadas por indivíduos menos favorecidos na vida real. Ao decidirem entre investir em educação ou saúde, os alunos puderam perceber como essas escolhas impactam diretamente na mobilidade social e na qualidade de vida dos personagens que representavam, logo, a promoção da conscientização foi um aspecto central da experiência. Ao abrirmos espaço para a reflexão dos feitos realizados pelos alunos com seus personagens e como conseguiram relacionar o jogo com a temática estudada na aula de desigualdades, muitos alunos expressaram a surpresa com a complexidade das escolhas enfrentadas e a interdependência de fatores econômicos e sociais. Outros, já se enxergaram nos papéis dos personagens distribuídos e dividiram com a turma as dificuldades que sua raça, classe e gênero lhe ofereceram através de suas interações sociais baseadas no acesso a recursos, desencadeando análises sobre Movimentos Sociais e políticas afirmativas.

Assim, conclui-se que a metodologia ativa de gamificação, exemplificada pelo jogo “Mercado da Vida”, não só reforçou o aprendizado teórico sobre a desigualdade socioeconômica, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades críticas, empáticas e estratégicas entre os alunos. A experiência prática e a reflexão subsequente proporcionaram uma compreensão mais integrada e significativa das diferentes realidades sociais, incentivando os discentes a se tornarem agentes de mudança em suas próprias comunidades. Ao aplicarmos um jogo educativo como uma atividade interativa destinada a reforçar conceitos aprendidos durante as aulas é uma estratégia educativa que pode trazer diversos benefícios para os discentes. Jogos educacionais são uma ferramenta eficaz para engajar os estudantes e proporcionar um aprendizado prático e divertido. Esta atividade permitiu que os alunos aplicassem seus conhecimentos de maneira lúdica, facilitando a retenção e compreensão dos conteúdos (SANTOS, 2020). Logo, a utilização da metodologia ativa se fez possível ponderar sobre as experiências do jogo, promovendo uma análise crítica dos conceitos explorados de maneira proveitosa.

Palavras-chave: Gamificação, Mercado da Vida, ensino, aprendizagem, jogos.

Referências

- ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/9139616/eBook - PDF Gamifica%C3%A7%C3%A3o na Educa%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/9139616/eBook_-_PDF_Gamifica%C3%A7%C3%A3o_na_Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 5 maio 2024.
- MERELES, Carla. Desigualdade social: um problema sistêmico e urgente. *Politize*, 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/desigualdade-social/>. Acesso em: 4 maio 2024.
- MURR, Caroline; FERRARI, Gabriel. *Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios*. Florianópolis: UFSC, 2020. 36 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: [s.n.], 2007. 128 p.
- SANTOS, C. A gamificação: definição, potencial e críticas recebidas. In: *Gamificação e o ensino de Sociologia: elementos para uma reflexão*. Grajaú: Instituto Federal do Maranhão, 2020.

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

*Ana Karolina Custodio Mesquita⁵
Nicoly Fernandes Oliveira⁶*

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

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

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

⁵ Aluna do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas, 4º período, e bolsista do PIBID-CAPEs.

⁶ Aluna do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas, 4º período, e bolsista do PIBID-CAPEs.

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

Cinema e Escola: ensino de sociologia em uma escola de Minas Gerais

Andreia dos Santos⁷
Hebert Pimenta Chemicatti⁸
Rubia Padilha Lima⁹

O processo de ensino-aprendizagem para adolescentes no Ensino Médio, por meio de metodologias tradicionais, vem se demonstrando cada vez mais desgastado. Pode-se compreender que novas metodologias devem ser pensadas para tornar o processo de conhecimento mais atrativo. Nesse sentido, autores como Bodart (2021) vem apontando como a utilização, por exemplo, de canções em sala de aula para o ensino de sociologia pode se tornar uma estratégia de ensino. O autor aponta que as dificuldades dos alunos em prestarem atenção ao que é ensinado, destaca dois motivos: “os conteúdos escolares não são, em geral, atrativos para os (as) estudantes e esses (as) quase sempre não compreendem a importância dos conteúdos para suas vidas cotidianas” (Bodart, 2021; p. 17). Tendo essa dificuldade em mente, o autor desenvolve diversos argumentos para a utilização das músicas para o ensino de sociologia. Resta então a pergunta – porque não também utilizar o cinema como uma forma de ensino aprendizagem da sociologia no Ensino Médio?

Sabe-se que, de acordo com Silva (2014), a relação do cinema com a educação brasileira vem desde a criação do cinema. No entanto, atualmente há uma popularização do *streaming* e possibilidades de baixo custo e acesso a filmes e ao cinema que é digno de nota. No entanto, resta uma dúvida – como os filmes são compreendidos? Qual relação social/sociológica pode ser realizada por meio de filmes? Por meio de perguntas como essas e outras, pode-se orientar as discussões em torno do ensino de sociologia no Ensino Médio.

Dessa forma, o cinema e filmes são, ao mesmo tempo, formadores de cultura e conhecimento. Quando levados ao espaço escolar, deve-se ter em mente que a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências de aprendizado por meio da estratégia didática deve estar alinhada ao processo de compreensão do mundo e

⁷ Professora Adjunto IV - PUC Minas. Doutora.

⁸ Graduando em Ciências Sociais - PUC Minas. Graduando.

⁹ Graduanda em Ciências Sociais – PUC Minas. Graduanda.

dos conceitos sociais e sociológicos por trás das evidências do entretenimento. Assistir a filmes sem pensar sobre eles é uma forma de se permitir alienar, conforme Arruda (2013) aponta. E ainda acrescenta o potencial de estratégias de aprendizagem

Com base nestas discussões, a proposta aqui é desenvolver e aplicar metodologia de ensino por meio de filmes e cinema para o ensino de sociologia numa escola pública de Belo Horizonte e compartilhar a metodologia, por meio de oficinas nessa escola. Além desse objetivo mais geral, ainda se discute propor rodas de conversa com alunos do ensino médio em uma escola pública sobre filmes para a compreensão de aspectos sociais e sociológicos no ensino de sociologia.

Para o alcance dos objetivos propostos, busca-se por meio das discussões de Tripp (2015) que apresenta a versatilidade do conceito metodológico de pesquisa ação. Nesse sentido, notam-se as vantagens em torno da metodologia na aplicação de projetos que requerem do pesquisador, a ação. O autor deixa claro que a pesquisa-ação é um processo de aprimoramento entre a prática e as discussões teóricas, ao mesmo tempo, busca meios de monitorar o que muda nas ações, para que se possa compreender a própria prática. Não apenas a compreensão das práticas, como também a finalidade de pesquisa-ação, uma vez que a disseminação e publicação da compreensão da prática vai ao encontro do potencial desencadeador da pesquisa-ação. Para esse trabalho iremos focar nas discussões em torno da roda de conversa para compreender como os alunos do E.M estão captando as mensagens dos filmes e os relacionando com os conceitos de sociologia. Trata-se do desenvolvimento de estratégia de ensino de sociologia. No caso deste trabalho, as rodas de conversa foram orientadas tanto para os comentários dos filmes que serão exibidos quanto para os temas relacionados aos filmes. Dessa forma, os participantes reunidos e formando um círculo, terão oportunidade de expressarem-se, numa determinada ordem, previamente informada pelo mediador, sendo a pessoa responsável por organizar e conduzir o diálogo. A roda de conversa é um momento de concentração e atenção ao outro. Os alunos que participam das turmas de E.M regular e E.M EJA na escola serão os selecionados para participarem das discussões.

Neste trabalho buscou-se por meio da prática de ensino com o uso de filmes, em uma escola pública de Belo Horizonte. A escola fica na região centro-sul da cidade e possui

em torno de 420 alunos. Após as tratativas com a direção e professor de sociologia, pode-se dar início às atividades que considerou o plano de ensino do professor, as turmas com as quais o conteúdo de sociologia seria lecionado, para se buscar uma forma de inserção dos filmes. Todos esses passos contaram com a participação direta do professor, alinhando cada passo e decisão em comum acordo. Sabe-se que as discussões sobre o ensino de sociologia são um conjunto de práticas de transposição didática que auxilia e apresenta novas formas de ensino para o conteúdo no Ensino Médio. Dessa forma, podemos concordar com Santana (2020) quando discute a importância do audiovisual como recurso didático, destacando suas potencialidades para estimular a reflexão crítica e a socialização dos estudantes. Com isso o autor destaca, pelo menos alguns pontos dos quais nos valem para a realização deste trabalho, entre eles podemos destacar que utilizamos a integração de filmes nas aulas, observando que Santana (2020) aponta que os professores integrem filmes que sejam relevantes ao conteúdo das aulas de sociologia. No projeto buscamos a mesma estratégia para contextualizar conceitos sociológicos e torná-los mais acessíveis aos alunos.

Em nossa prática, nos alinhamos com o professor da Escola Estadual Augusto de Lima sobre o conteúdo a ser ensinado no primeiro bimestre de 2024, para que para além do ensino convencional sobre o tema, pudéssemos apresentar os recortes de filmes que exemplificasse o conceito e refletíssemos sobre o conceito a partir do filme. Outro aspecto utilizado em sala de aula foi o estímulo à análise crítica dos alunos. Solicitamos aos alunos que escrevessem pequenos textos sobre a reflexão em torno do filme assistido, bem como nos dissesse que forma o filme contribuiu para o aprendizado. Os conceitos e filmes trabalhados foram:

Quadro 1 – Filmes e turmas do Projeto: Cinema e escola – Ensino de Sociologia - 2024

Conceito	Diretor	Filme	Turma
Violência urbana	Spike Lee	Faça a coisa certa (1989)	2º ano E.M regular
Movimentos sociais	Leon Hirszman	Eles não usam Black tie (1981)	3º EJA
Classes sociais	Glauber Rocha (1967)	Terra em Transe	1º EJA

Fonte: Elaboração Própria, 2024.

Assim a partir de ver os trechos selecionados dos filmes e serem convidados a refletir sobre os conceitos apresentados os alunos do 2º ano do E.M , disseram que "o

preconceito e o que muitas pessoas com certo 'poder', acabam abusando dele e quem sofre com isso é os negros, pelo fato de estar em locais que não são de sua 'classe' ou pelo simples fato de se parecer com alguém suspeito, e com isso os negros acabam sofrendo o abuso policial, muitas das vezes são agredidos e em vários casos são mortos por excesso de força [...]" (aluno do E.M -2º ano). Já os alunos do 1º EJA, quando convidados a analisar o conceito a partir do trecho do filme os alunos fizeram conexões com suas próprias realidades, mencionando situações em que suas necessidades não foram atendidas, como em períodos eleitorais. Além disso, foram levantadas questões sobre a exploração pela classe dominante. Muitos alunos compartilharam exemplos pessoais, descrevendo suas rotinas exaustivas de trabalho, cuidados com os filhos e estudos, ilustrando como vivenciam esta exploração em suas próprias vidas.

Observa-se que, na prática de sala de aula, o cinema pode ser utilizado para abordar temáticas sociológicas específicas, como desigualdade social, identidade, cultura e relações de poder. Os filmes podem servir como exemplos concretos que ilustram essas questões, facilitando a compreensão e a discussão em sala de aula. Além disso, Santana (2020) nos lembra que o uso do audiovisual pode criar um ambiente de aprendizagem mais interativo, onde os alunos se sentem mais engajados e motivados a participar das discussões. Isso pode ser alcançado por meio de atividades que envolvam a análise de cenas, debates e reflexões em grupo sobre os filmes assistidos.

Palavras-chave: cinema, ensino de sociologia, transposição didática.

Referências

FABRIS, E. H. *Cinema e educação: um caminho metodológico*. Revista Educação e Realidade, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.

FERRI RACHETTI, L. G.; SANTANA, G. *Sociologia e cinema: o uso do audiovisual na aprendizagem de Sociologia no Ensino Médio*. Revista Cronos, v. 17, n. 2, p. 32-44, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/13724>. Acesso em: 25 ago. 2024.

PIRES, M. C. F.; SILVA, S. L. P. da. *O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 127, p. 607-616, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: [inserir data de acesso].

SANTANA, R. C. *O audiovisual no ensino de sociologia*. Ensino de Sociologia em Debate, Revista Eletrônica, v. 1, n. 10, jan./dez. 2020.

Reflexões do uso da Inteligência Artificial ante um currículo ciborgue e educação fragmentada

Anna Carolina de Sá Brum¹⁰

Janderson Alves Sauma¹¹

Edgar Morin (2018) em sua obra “Os sete saberes necessários para a educação do futuro” desenvolve no capítulo 2 o que ele chama de princípio do conhecimento pertinente. Neste capítulo o sociólogo expõe uma linha de pensamento em que o ato do conhecimento nos dias atuais se fragmentou, sendo necessário uma educação geral para repensar uma educação no século XXI. Morin explica que há uma falha ao pensarmos em “saberes divididos” (Morin, 2018) em uma sociedade que produz problemas transversais. Partindo de Marcel Mauss, Edgar Morin escreve: “É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes” (Morin, p. 37, 2018). Seguindo o debate acerca da subdivisão do ensino, Loureiro e Lima (2018) defendem o uso de uma tecnodocência. Para estes autores, à docência deve, antes de tudo, se compreender como um ensino transdisciplinar.

Dentro desta discussão sobre a transdisciplinaridade, Sales (2014) compreende que existe uma necessidade cada vez maior em se pensar um currículo que seja transdisciplinar. Essa demanda aparece no momento atual através do perfil do alunado que adentra os muros da escola. Sales (2014) justifica sua tese ao perceber a formação do que ela chama de alunos ciborgues. Ciborgues, como definido por Donna Haraway (1985), é um amálgama entre corpo e tecnologia. Uma junção entre homem e máquina a qual é praticamente impossível perceber o binarismo das partes. É este aluno, uma mescla de corpo e tecnologia, que está em sala de aula. Um aluno com acesso à internet e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) em meio a um mundo que produz conhecimento cada vez mais unificado.

Neste sentido, Sales (2014) apresenta a definição de “currículo ciborgue”. Um currículo que consiga abarcar as transformações tecno-sociais atuais por meio de uma

¹⁰ Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. Graduada em Jornalismo.

¹¹ Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutorando em Educação.

incorporação das TDIC's. Neste currículo ciborgue, o ciberespaço (Lévy, 1999) passa a vigorar em ambiente escolar abarcando esse jovem que cada vez mais está no ambiente virtual.

Em vista disso, o campo do currículo ciborgue se aprofunda após 10 anos de escrita do trabalho de Sales. O ciberespaço tem um poder de modificação muito rápido. É com essa rapidez que as novas tecnologias surgem de maneira avassaladora. O ano de 2022 é um marco neste campo tecnológico com apresentação do *ChatGPT*, pela empresa estadunidense *OpenAI*. O campo da Inteligência Artificial (IA) não começa em 2022, pelo contrário, é um campo extenso e data da década de 1930, quando Alan Turing (1936) iniciou alguns testes maquímicos para entender a comunicação a partir do contato do humano com uma máquina. Seus estudos o levaram a sua principal tese: a Máquina de Turing. Com os primeiros passos de Turing no passado e a evolução tecnológica, traçamos uma linha do tempo para a atualidade, onde vivemos a era em que os humanos podem conversar com a máquina, que por sua vez, consegue reproduzir um simulacro de conversação humana, com respostas cada vez mais completas.

Ao passo que as tecnologias se modernizam, o desejo de estar inserido no ciberespaço é muito popular, principalmente entre os jovens (Pinotti, 2023). Entretanto, o uso cada vez imersivo de redes sociais e de Inteligência Artificial podem atrapalhar o desenvolvimento acadêmico desses alunos, principalmente quando não há a mediação de um professor no elo entre jovens e as novas tecnologias.

Pensando nesta perspectiva, este resumo tem como objetivo entender como as Inteligências Artificiais se destacam dentro deste campo de análise. Para isso, nos focamos na seguinte questão problema: Como o uso docente das Inteligências Artificiais podem ser um facilitador para a introdução de um currículo ciborgue?

Trazendo Sales (2014) novamente ao debate, a autora argumenta que as TDIC's são o campo de junção entre currículo formal (que estabelece os planejamentos) e currículo em ação (que estabelece as práticas). Ou seja, as Tecnologias de Informação conseguem produzir uma ponte entre ambos os currículos, produzindo assim o currículo ciborgue.

Nesta mesma perspectiva, Loureiro e Lima (2018) entendem que é a partir da tecnologia que conseguimos criar uma relação para com este aluno que adentra a sala de aula. Assim, seria a formação para a tecnologia uma forma de conceber o elo entre escola e aluno ciborgue.

A partir disso, a Inteligência Artificial aparece como uma nova Tecnologia de Informação e Comunicação a ser explorada por este professor que está em sala de aula, pois os alunos já a utilizam. A pesquisa produzida em 2024 pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e da Tecnologia (INCTCPCT, 2024) apresenta dados sobre aspectos dos jovens brasileiros quanto a pesquisa sobre ciência e tecnologia. Quando estes jovens foram perguntados sobre meios utilizados para acessar conteúdos sobre ciência, 22% dos respondentes afirmaram utilizar o *ChatGPT*. Quando estes mesmos entrevistados foram perguntados acerca de fontes de informações confiáveis, 41% responderam que confiam nos professores. Nesta medida, o currículo ciborgue seria uma forma de estabelecer um paralelo de pesquisa confiável pelo aluno. A pesquisa do INCT-CPCT indica que 40% dos entrevistados têm dificuldade em saber se a notícia recebida é falsa. Sendo assim, a confiança que estes jovens têm na figura do professor pode ser exaltada em comunhão com o uso das TDIC's a seu favor.

Assim sendo, este resumo compreende que a utilização de Inteligência Artificial pelo docente tem como principal medida a produção de um conhecimento pertinente (Morin, 2018). Este conhecimento pertinente tem como desejo “enfrentar a complexidade” (Morin, p. 39, 2018). O conhecimento pertinente para Morin é um entendimento do dado particular perante o geral. A partir disso, a inteligência geral seria produzida ao compreender as dimensões complexas que o conhecimento produz.

Em vista disso, cabe ao professor a produção deste conhecimento pertinente. Michael Young (2014) concebe este conhecimento ao currículo como conhecimento poderoso. Este conhecimento poderoso é aquilo que compreendemos como necessário para a concepção de aprendizado do aluno. Dessa forma, a Inteligência Artificial aparece no currículo ciborgue como um facilitador da produção deste conhecimento poderoso.

Com isso, o professor, através da transdisciplinaridade e o uso de TDIC's como a IA o professor pode começar um caminho de produção deste conhecimento pertinente e poderoso.

Palavras-chave: Docência, Currículo, TDIC's, Ciborgue, Inteligência Artificial.

Referências

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, D.; KUNZRU, H.; TADEU, T. (orgs.). Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

INCT-CPTC. O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia: Survey 2024. Estudo do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e da Tecnologia. Rio de Janeiro: INCT-CPTC, 2024.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOUREIRO, R. C.; LIMA, L. de. Tecnodocência: integração entre tecnologias digitais da informação e comunicação e docência na formação do professor. [S. l.]: Kindle, 2018.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2018.

PINOTTI, F. Metade dos universitários brasileiros usa inteligência artificial, diz pesquisa. CNN Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/metade-dos-universitarios-brasileiros-usainteligencia-artificial-diz-pesquisa/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SALES, S. R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

YOUNG, M. Teoria de currículo: o que é e por que é importante? Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

O que o cinema e o audiovisual podem fazer pelo ensino de Sociologia na Educação Profissional e Tecnológica?

Breno Augusto Garcia Sales¹²

Deylane Corrêa Pantoja Baía¹³

Introdução

As origens da relação da Sociologia com o campo da educação escolar remontam ao período de institucionalização da disciplina no final do século XIX e início do XX. O responsável por esse diálogo sempre fecundo entre esses dois campos foi, como já é amplamente sabido, Émile Durkheim (1858-1917).

Entre os anos de 1887 e 1902, Durkheim ministrou uma hora de aula de Pedagogia por semana na Faculdade de Letras de Bordeaux. Quando entrou na Sorbonne, em substituição a Ferdinand Buisson, ocupou a cadeira de *Ciência da Educação*. Até 1917, ele destinou um terço e as vezes até dois terços de suas aulas e conferências para atender um público majoritariamente atuante na educação primária e alunos da Escola Normal Superior. (Fauconnet, 2017).

Antes de desenvolver o que interessa para este trabalho, observo que o que Durkheim definia como educação diz respeito exclusivamente à ação das gerações mais velhas sobre as gerações mais jovens, o que, em alguma medida, coincide com minha preocupação sobre a educação básica integrada à educação técnica. Contudo, conforme os próprios estudos da Sociologia da(s) Infância(s) (p.ex. Corsaro, 2011) e a Antropologia da(s) Criança(s) (p.ex. Cohn, 2005) ao longo do século XX e início do XXI, já é bem conhecido que a educação e seu caráter formativo é de caráter intergeracional, ou seja, a geração mais jovem também educa a geração mais velha e, nesta toada, uma geração aprende com a outra.

Ainda que seja atribuído a Durkheim o pioneirismo nos estudos sobre Sociologia e Educação, especialmente no que respeita à educação escolar oferecida pelo Estado, é importante referenciar aqui os escritos de Henri Martineau sobre a

¹² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e Mestre em Ciências Sociais (Antropologia) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutorando em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFPA)

¹³ Secretaria de Educação do estado do Pará (SEDUC/PA) e Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do estado do Pará (FAPESPA). Mestre em Ciências Sociais (Antropologia) pela Universidade Federal do Pará (UFPA)

proposição de um método de “como observar a moral e os costumes” (1838). Ensina Martineau: “O grande segredo da investigação sábia sobre a moral e os costumes é começar com o estudo das COISAS, usando o DISCURSO DAS PESSOAS como comentário sobre elas. (p. 26).

Em Educação e Sociologia (1917), Durkheim defende que cada país constrói um sistema educacional para instruir suas crianças e jovens de acordo com as necessidades nacionais, ou seja, uma vez que está traçada uma espécie de perfil do que seria um “verdadeiro cidadão” para aquele país, a pasta responsável pela educação escolar deve proporcionar um corpo instrucional condizente com aquelas diretrizes.

2 Sociologia e o Manifesto dos Pioneiros: educação nova e cinema educativo

No Brasil, os pioneiros da Escola Nova, que fizeram uma leitura acurada de Durkheim, mas também de John Dewey, desejavam empreender um processo de renovação na (1) filosofia da educação nacional, na (2) prática pedagógica e da (3) política educacional. No primeiro quesito, reivindicavam que os objetivos da educação deveriam voltar-se para o desenvolvimento biológico e psíquico da criança. No segundo, a atenção deveria estar direcionada para a criança, a comunidade e ao trabalho na forma de atividades pedagógicas. Por fim, o pleno direito à educação proporcionando acesso universal para as crianças e jovens brasileiros e brasileiras. (Lobo da Silva, 2017)

Entre os baluartes do movimento de renovação das escolas brasileiras, estão Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Destes três, pelo menos dois tinham alguma ligação com o cinema. Azevedo, bacharel em Direito, sociólogo e titular da cadeira II de Sociologia da USP, sugeriu o cinema como proposta de ensino em sua reforma da educação do Distrito Federal em 1928. Lourenço Filho, por sua vez, tinha especial ligação com os elementos de mídia. Era filho de dono de vendedor de livros, proprietário de tipografia e dono de cinema e jornal no interior de São Paulo. (id.ibid.)

No caso de Anísio, o vínculo com os elementos de mídia se origina mais de um projeto democrático e liberal proveniente do seu contato com seu professor e orientador John Dewey quando estudou em Columbia. A partir da perspectiva de uma escola mais aberta à outras instituições sociais como forma ensinar a pluralidade de ideias e o debate, justamente neste contexto se situaria a imprensa, o cinema, o

“disco” (como era chamada a música) e o rádio. Desta forma, trata-se de um ideal civilizatório nacional a partir das *media*. A ideia era instruir as massas acerca de questões básicas de saúde, por exemplo, criando uma consciência comum.

No próprio Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932), redigido por Azevedo em 1932 e assinado por mais 25 educadoras e educadores, as ideias de Durkheim e Dewey estão presentes por todo o documento ao indicarem a escola enquanto instituição educativa nacional e, ao mesmo tempo, formadora de crianças e jovens em diálogo com as famílias dos estudantes, com as artes e com os organismos de imprensa. A escola antiga, limitada por uma hierarquia na comunidade escolar e por uma lógica endógena de funcionamento, naquele período então deveria abrir o espaço para um ambiente novo, aberto e dialógico.

Compreende-se (...) que a escola, campo específico da educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas uma instituição social, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. (AZEVEDO et al., 1932: 13)

3 As heranças do cinema educativo: a travessia para o século XXI

Diante do exposto até aqui, podemos perguntar o que a experiência acumulada pelo INCE e pelas políticas de cinema e educação que se seguiram a partir da sua substituição por outros programas pode fazer pelo aprendizado das ciências sociais na educação básica?

Seguindo com outras questões: considerando que no Brasil e em outras partes do mundo estamos educando crianças e jovens organicamente ligados ao mundo digital e das imagens, seja nas cidades ou nas áreas indígenas mais remotas, qual seria o cidadão que o Estado brasileiro gostaria de formar para atender as demandas do país no século XXI? Indagado de outro modo: quais as técnicas, habilidades e ferramentas as crianças e jovens brasileiras e brasileiros devem aprender hoje - 2024 - para fazer frente às próximas décadas deste novo milênio?

Pensar a contribuição do cinema para o ensino de Sociologia na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos impele a pensar, também, a contribuição da própria Sociologia para a EPT. Considerando principalmente o contexto pós 2008 quando da inserção da Sociologia e Filosofia tanto no Ensino Médio Regular como da

Rede EPT, que inclusive coincidiu com a criação e expansão dos Institutos Federais pelo Brasil, a Sociologia parece apresentar dois eixos fundamentais de atuação: 1) a reflexão crítica sobre a modernidade, envolvendo sobretudo as bases constitutivas de uma nova ordem econômica, política e cultural no ocidente instituídas pelas Revoluções Burguesas e a Revolução Industrial; 2) a formação para a cidadania, não somente como projeto futuro, mas tendo como referência a própria condição socioeconômica do estudante, seus horizontes e perspectivas.

Palavras-chave: Educação Audiovisual; Educação Profissional; Sociologia; Cinema

Referências

AZEVEDO, F. de et al. *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FAUCONNET, P. *Introdução à obra pedagógica de Durkheim*. In: DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 9–41.

LOBO DA SILVA, R. *O movimento de renovação da educação e o cinema educativo*. XXIV Simpósio Nacional de História. Associação Nacional de História – ANPUH, 2007. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.24/ANPUH.S24.0705.pdf>.

MARTINEAU, H. *Como observar a moral e os costumes*. In: CASTRO, C. (org.). *Além do cânone: para ampliar e diversificar as ciências sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 2022. p. 17–29.

Metodologias colaborativas não extrativistas no ensino de sociologia: caminhos para uma aprendizagem significativa e decolonial em Saúde do Trabalhador

Camilla de Souza Lopes¹⁴

Fernanda Flávia Cockell¹⁵

Este trabalho apresenta uma vivência no ensino de sociologia que buscou articular metodologias não extrativistas com o pensamento decolonial. A proposta do resumo é apresentar as etapas de planejamento e os recursos didático-pedagógicos da disciplina "Trabalho, Saúde e Vulnerabilizados: uma abordagem sociológica", oferecida no primeiro semestre de 2024 para os estudantes de Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com uma carga horária de 60 horas.

Trata-se de uma experiência de planejamento reverso para a compreensão (Wiggins; Mctigue, 2019). Antes de pensar quais conteúdos seriam abordados ou recursos utilizados, foram definidos o que os discentes deveriam saber, compreender e ser capazes de fazer. O resultado esperado era desenvolver uma reflexão crítica racializada sobre os processos de saúde e trabalho na contemporaneidade. Entre as compreensões duradouras desejadas, ser capaz de integrar o conhecimento prático e experiencial dos trabalhadores às teorias e análises decoloniais (Grosfoguel, 2016) e ao pensamento negro (Fanon, 2008; Kilomba, 2020).

Foram realizados 15 encontros que abordaram temas diversos, como: a construção dialógica sobre corpo-território, conceitos básicos em saúde do trabalhador, trabalho precário e informalidade, perspectivas decoloniais, saúde e gênero, sociogenia, racismo gentrificado, saúde mental e física, impactos da COVID-19, vulnerabilidade em territórios, capacitismo, invisibilização de trabalhadores, e construção e apresentação de trajetórias laborais.

Atrelamos “a ideia de raça como estruturante do pensamento colonial para a subalternização dos povos colonizados” (De Souza Oliveira; Lucini, 2021). Como defendido por Nêgo Bispo (2018), almejamos a construção do conhecimento a partir

¹⁴Graduanda de Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁵Professora Associada 2 do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos.

do envolvimento, da confluência de saberes, traçando vivências de aprendizado que ultrapassassem a leitura e reflexão dos textos teóricos e que trouxessem a sabedoria dos trabalhadores para o centro do processo, como o caso de Carlos descrito por Lima *et al.* (2002).

Para alcançar a compreensão desejada, todos deveriam construir um repositório de metodologias não extrativistas, apresentar uma situação-problema sobre um dos temas propostos e compartilhar uma trajetória laboral, apresentando um produto final de forma livre para mostrar a criatividade em como narrar corpos marcados pelo trabalho. O debate racializado sobre saúde e trabalho só é possível se transgredirmos os limites (ou caixas) que o ensino eurocêntrico insiste em construir, apagando sistematicamente o corpo-território, uma visão decolonial sobre quem somos. Foram os indígenas e as mulheres os protagonistas do debate do "corpo-território na América Latina, utilizando como ferramenta de luta" (Haesbaert, 2020).

As metodologias colaborativas não extrativistas permitiram produzir conhecimento de forma emancipatória, onde o "objeto" passa a ser visto como sujeito, de forma a considerar todas as suas subjetividades. Valorizam o diálogo e a desconstrução de um ambiente hierárquico que afasta o pesquisador e o sujeito (Fasanelo, Nunes; Porto 2018). Cada discente levantou pelo menos uma possibilidade metodológica relacional que corrobora com a co-labor-ação, co-criação e inter-ação, sendo sugerido: mapa corporal narrado, mapa afetivo do território, etnografia participativa, narrativa digital, cartografia social, entrevista narrativa, etnografia audiovisual, grupo focal, foto voz, histórias de vida e árvore da vida.

Na quarta aula, a prática de mapa corporal narrado corroborou com o processo criativo, apresentando uma ferramenta de análise das percepções individuais. O método consiste na criação da figura de um corpo humano, preenchida por imagens, fotografias, colagens ou pinturas e com o objetivo construir uma análise panorâmica de vivências em comum de pessoas vulnerabilizadas, amplamente utilizado com trabalhadores (Gastaldo *et al.*, 2012).

Os seminários permitiram o debate sobre os temas propostos e aprofundar a compreensão do trabalho como fonte de prazer e sofrimento (Dejours, 2004), conhecer estratégias coletivas e individuais de enfrentamento, aprofundar a relação

de corpo-território e, principalmente, ampliar a compreensão dos impactos do colonialismo/racismo. Os discentes foram avaliados a partir da sua capacidade de articular os temas escolhidos com charges/imagens, trazendo uma perspectiva macro, meso e micro da situação-problema, com análise de casos reais, fundamentados em dados quantitativos.

O trabalho final desenvolveu a autonomia intelectual dos discentes e promoveu um ensino mais próximo da realidade dos grupos subalternizados, permitindo entender as dinâmicas do trabalho, as relações de poder, as condições laborais e a construção da identidade pelo trabalho e suas subjetividades. Foram nove trajetórias laborais apresentadas de trabalhadores do ciclo de convívio, utilizando os seguintes métodos: foto voz, entrevistas narrativas, narrativas digitais, árvore da vida e histórias de vida. O produto final foi apresentado através de recursos de áudio, podcast, vídeos, fotografias, textos narrativos, árvore da vida e relatórios para apresentar ao grupo. Observamos análises sociológicas sobre os impactos e a importância do trabalho na vida dos entrevistados, como a centralidade do trabalho na construção das masculinidades, determinante na construção da saúde (Cardoso, 2005) e a sociogênese do sofrimento mental (Fanon, 2008).

O planejamento de ensino apresentado (escolha de métodos de ensino, sequência de aulas e recursos materiais) contribuiu para que os resultados e avaliações desejadas nortegassem os processos de compreensão sobre os processos de trabalho e saúde. Ao desafiar as formas tradicionais de ensino e promover uma educação que respeite e valorize outras formas de saber, é possível promover uma educação antirracista e decolonial, um caminho para justiça social.

Os recursos didático-pedagógicos corroboram com o desenvolvimento da compreensão de observar as realidades locais e as interseccionalidades de raça, gênero, e classe, bem como permite aos futuros cientistas sociais aplicarem criticamente esses conceitos. Acreditamos que a proposta pode ser ampliada para o ensino médio, permitindo que jovens também conheçam o trabalho através das vivências e experiências de trabalhadores de suas famílias, articulando a teoria sociológica de outras cosmo percepções e sabedorias.

Palavras-chave: saúde do trabalhador, decolonial, metodologias, ensino.

Referências

- CARDOSO, A. C. M. *O trabalho como determinante do processo saúde-doença*. Tempo Social, v. 27, p. 73–93, 2015.
- DEJOURS, C. *Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. In: LANCMAN, S.; SZNELMAN, L. I. (orgs.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2004.
- OLIVEIRA, E. de S.; LUCINI, M. *O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência*. Boletim Historiar, v. 8, p. 97–115, 2021.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FASANELLO, M. T.; NUNES, J. A.; PORTO, M. F. *Metodologias colaborativas não extrativistas e comunicação: articulando criativamente saberes e sentidos para a emancipação social*. Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde, v. 12, n. 4, 2018.
- GASTALDO, D.; MAGALHÃES, L.; CARRASCO, C.; DAVY, C. *Pesquisa através de mapas corporais narrados: considerações metodológicas para contar as histórias de trabalhadores indocumentados através de mapas corporais*, 2021.
- GROSGOUEL, R. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. Sociedade e Estado, v. 31, p. 25–49, 2016.
- HAESBAERT, R. *Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais*. GEOgraphia, v. 22, p. 75–90, 2020.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.
- LIMA, M. E. et al. *Aprisionado pelos ponteiros de um relógio: o caso de um transtorno mental desencadeado no trabalho*. In: Saúde mental & trabalho: leituras. p. 209–246, 2002.
- MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.
- WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso*. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

Etnografia e sensibilidades artísticas na formação docente e na prática de ensino de Ciências Sociais

Gustavo Henrique Costa Chaves¹⁶

Mariana Alves Luz¹⁷

Graziele Ramos Schweig¹⁸

Este trabalho tem por objetivo discutir as potencialidades da prática etnográfica, em composição com as sensibilidades artísticas, na formação e na prática de professores de Ciências Sociais. Para isso, discute desdobramentos de experiências que articulam ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Faculdade de Educação da UFMG. O espaço que aglutina nossas práticas é o Ateliê de Ciências Sociais e Ensino, grupo de estudos e projeto de extensão, criado em 2018, que reúne professores, pesquisadores e estudantes que buscam explorar conexões possíveis entre Ciências Sociais e Ensino, propondo atividades estruturadas no “fazer-com” e baseadas sempre na invenção, atenção, experimentação e formação docente. Algumas produções do Ateliê podem ser encontradas no site: ateliê.hotglue.me.

Como desdobramento das práticas do Ateliê, em 2021, surgiu a pesquisa, financiada pela FAPEMIG por meio dos editais PRPq/UFMG 09/2021 e 04/2023, intitulada “A dimensão experimental da etnografia e seus efeitos educacionais” sob coordenação da professora Graziele Ramos Schweig. A pesquisa visa investigar de que formas a antropologia pode figurar como “ciência-prática” (Schweig, 2022) e não apenas como “ciência-fonte” (Eckert, et al, 2017) na formação de educadores. Logo, procedimentos e técnicas etnográficas da Antropologia, o que chamamos de suas “propriedades-possibilidades” (Eugenio; Fiadeiro, 2018), podem ser experimentadas em outras composições para produzir uma outra forma de devir educador-pesquisador. Em sua fase atual, exploramos temáticas oriundas dos interesses individuais dos integrantes da equipe do projeto, as quais surgem em interface com as sensibilidades artísticas e dimensões multissensoriais da etnografia.

Para este trabalho relatamos duas dessas investigações derivadas. Uma das investigações partiu de inquietações sobre a forma como o cinema era utilizado por

¹⁶ Estudante de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁷ Estudante de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁸ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Antropologia Social.

educadores ao longo dos artigos lidos durante a formação no curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Uma forma comum pela qual os filmes são usados é a partir da lógica de suporte didático, uma ilustração de conteúdo, como em Peretti e Foohs (2017), mas há, também, propostas críticas de tal uso, a partir de uma defesa da apreciação estética da arte em si, como em Bueno (2021). O ponto de partida, nesse caso, é terceiro aos dois apresentados, uma abordagem que não rejeita as outras duas, mas que as une para pensar o cinema como um fazer, aproximando-se da já mencionada ideia de “ciência-prática” (Schweig, 2022). Um aspecto presente em vários autores que analisam a sociedade moderna é uma constante crítica sobre a forma pela qual uma certa sensibilidade/atenção foi perdida na atualidade (Ingold, 2023). Logo, como propor atividades na educação que exigem a mobilização de processos criativos/inventivos? Dessas inquietações, uma oficina intitulada “Entrever Lampejos de Beleza: o cinema-prática na educação” foi construída de forma colaborativa com os membros do Ateliê, de forma a pensar de que maneiras o cinema, através de curtas-metragens poderia agir como um dispositivo ativador-criativo para gerar afetações em atividades que necessitam da mobilização de processos inventivos. Uma sessão piloto da oficina foi realizada junto a membros de Ateliê e convidados, cujos resultados iniciais indicaram que os participantes puderam mobilizar as afetações provocadas pelos curtas-metragens apresentados para produzir, primeiro, relatos pessoais sobre memórias enquanto licenciandos e, em segundo, pequenos vídeos enquanto produto da oficina.

A outra frente de investigação busca analisar a relação entre antropologia, música e aprendizagem, pensando como o hábito de frequentar/escutar/criar música pode contribuir para explorar a relação entre corpo, território e educação. A pesquisa tem como objetivo compreender como as possibilidades de experienciar música, seja como ouvinte ou em sua criação, perpassam por processos de aprendizagem que envolvem o corpo, o território e o fazer coletivo, indo além de uma aprendizagem técnica, de análises sociológicas ou da utilização da música como recurso didático para a caracterização de grupos e estilos específicos, como em Silva e Filho (2024). Assim, tem-se buscado observar, com um olhar etnográfico, diferentes espaços onde nota-se o fazer coletivo da música, como uma orquestra, um grupo de coral, uma roda

de samba e ensaios de um grupo percussivo, pensando também nas possibilidades de uma etnografia sensorial. Nessa perspectiva, notam-se os elementos sensoriais do campo e as sensibilidades e experiências que envolvem os sujeitos e suas práticas, em um processo de atuar de modo “antropoético” no fazer da pesquisa, onde é possível buscar “uma religação entre a vida e suas grafias singulares. E por grafias compreendemos os rastros de vivências performatizadas ao longo do tempo, sejam elas orais, escritas, sonoras ou imagéticas” (Bezerra *et al.*, 2023, p. 248).

Educar e pesquisar são sempre um processo de simpoiese (Haraway, 2023), isto é, um processo ecológico onde indivíduos diferentes em uma dinâmica de troca constante constroem seu aprendizado, formado sempre em relação (Kastrup, 2005). O Ateliê de Ciências Sociais e Ensino foi pensado como um espaço de troca constante de percepções e fazeres conjuntos entre seus membros. As pesquisas, assim como as atividades que surgem a partir delas, refletem contra uma perspectiva que submete a prática a um patamar inferior em relação à teoria, logo, queremos “trazer as coisas de volta à vida” (Ingold, 2012) e pensar na Antropologia como uma forte estrutura de construção de uma malha conjunta na educação. Nesse sentido, pensando nas aproximações entre Antropologia e Educação, assim como nos processos de aprendizagem e no ensino de Ciências Sociais, buscamos em nossas pesquisas, atividades e reflexões, “partir do meio”, seja “de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância” (Lancri, 2002, p. 18). Assim, o conhecimento se configura como um processo de composição com outros, onde podemos inventar e reinventar práticas através da abertura à imprevisibilidade, em um processo de “começar pelo meio” (Schweig, 2021). Tal processo se apresenta como uma forma de ação e atuação que pode abrir novos caminhos para se pensar o ensino de Ciências Sociais e o próprio fazer da pesquisa etnográfica, onde as relações entre antropologia, cinema e música podem ser observadas em processos de criação e invenção.

Palavras-chave: etnografia, arte, formação docente, experimentação

Referências

BEZERRA, E. H. et al. *Etnografias multissensoriais e mediações antropoéticas: a experimentação como forma de errância*. Iluminuras, Porto Alegre, v. 24, n. 64, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/130192>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BUENO, D. C. et al. *Aproximações entre arte-educação e o ensino de sociologia: exercícios de Image Watching*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENESEB, 7., 2021, Online. *Anais...* 2021.

ECKERT, C. et al. *Apresentação*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 9–18, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300001>. Acesso em: 21 ago. 2024.

EUGÊNIO, F.; FIADEIRO, J. *Jogo das perguntas: o modo operativo “AND” e o viver juntos sem ideias*. Fractal, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 221–246, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200002>. Acesso em: 10 mar. 2023.

HARAWAY, D. *Ficar com o problema*. 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

INGOLD, T. *Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais*. Horizontes Antropológicos, v. 18, n. 37, p. 25–44, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002>. Acesso em: 21 ago. 2024.

INGOLD, T. “A perda de atenção está no cerne de nosso mal-estar contemporâneo”. Entrevista concedida a Ester Peñas. IHU, São Leopoldo, 2023. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/categorias/631151-a-perda-de-atencao-esta-no-cerne-do-nosso-mal-estar-contemporaneo-entrevista-com-tim-ingold>. Acesso em: 21 ago. 2024.

KASTRUP, V. *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. Educação & Sociedade, v. 26, n. 93, p. 1273–1288, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PERETTI, L.; FOOHS, M. *Cinema, educação e história: perspectivas em sala de aula*. In: LIANE; CRISTIANE (orgs.). *Mídias na educação*. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

SILVA, B.; LIMA FILHO, I. “Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica. Pós, v. 19, n. 1, p. 60–87, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/50786/40869>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SCHWEIG, G. *Começar pelo meio de um fazer: recompor o ensino de sociologia*. Educação e Pesquisa, v. 47, p. e223740, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186994>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SCHWEIG, G. *Etnografia, colaboração e experimentação: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa*. Antropolítica, v. 54, n. 3, Niterói, p. 323–345, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/54929/33141>. Acesso em: 21 ago. 2024.

Metodologias Ativas nas aulas de sociologia: uma abordagem reflexiva e prática

Jerliane dos Reis Veiga¹⁹

Este resumo busca iniciar uma conversa sobre minha trajetória acadêmica e as reflexões desenvolvidas ao longo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a importância de metodologias ativas no ensino de Sociologia. Esta abordagem, portanto pautada em metodologias qualitativas autobiográficas, visa discutir o quão é necessário repensar as práticas de ensino, sobretudo em tempos de transição tecnológica e mudanças socioeducacionais, conforme mencionado por autores como Sarlo (2007) e Freire (1996).

O ponto de partida desta reflexão se deu durante as ocupações estudantis de 2016, momento em que, como estudante de Ensino Médio, tive meu primeiro contato com a Universidade, o curso de Ciências Sociais e seus estudantes. Esse envolvimento despertou em mim um senso de responsabilidade social que evoluiu ao longo do meu percurso acadêmico. A partir de então, minha formação na Universidade Federal de Alfenas foi marcada por experiências em programas de extensão, como o

Programa de Iniciação Científica (PIBIC), no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica, sendo elas essenciais para minha compreensão sobre práticas envolvendo diferentes metodologias de ensino. Durante minhas observações, pude vivenciar metodologias de paradigmas mais tradicionais e também as mais progressistas, e dentre elas, estão as que serão discutidas aqui.

Entendendo o contexto da discussão, é importante mencionar o que são as Metodologias Ativas. De acordo com Moran (2015) elas são entendidas como abordagens pedagógicas destinadas a promover a participação ativa e protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizado, considerando também os novos recursos tecnológicos. São metodologias que contrapõem ao ensino tradicional, que, de acordo com os mesmos autores citados anteriormente, podem resultar em desmotivação e afastamento dos alunos, propondo, em seu lugar, uma educação mais dinâmica e interativa.

¹⁹ Ciências sociais licenciatura - Universidade Federal de Alfenas. Graduanda de sistemas de informações CEFET. Professora da educação básica

Autores como John Dewey, Maria Montessori e Cèlestin Freinet forneceram base para a evolução dessas metodologias. Dewey, por exemplo, defendia uma integração entre cultura e prática, enquanto Montessori ressaltava a importância do contato com o mundo exterior por meio de materiais concretos. Freinet, por sua vez, enfatizava a cooperação e a solidariedade na educação.

O problema central de minha pesquisa foi a necessidade de tornar as aulas de sociologia mais envolventes e capazes de preparar os alunos para enfrentar os desafios contemporâneos e, juntamente com isso, entender a importância da disciplina. Para isso, investiguei como as metodologias ativas, tais como a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Gamificação, podem ser utilizadas de forma eficaz durante as aulas.

Para isso, utilizei da metodologia qualitativa autobiográfica, seguindo o argumento de Sarlo (2007), que defende que a exposição da vida em suas várias dimensões é uma forma significativa de aprendizado. O método permitiu uma análise pessoal de minhas experiências como estudante e docente, percebendo como as diferentes práticas podem afetar de diferentes formas o ensino e o aprendizado. Como as crianças se comportam vivenciando distintas metodologias (tradicionais e progressivas) e o aprendizado, há uma notável diferença entre elas? São questões que são possíveis de observar quando há o contato com essa variedade de formas de ensinar e são motivos que validam a importância de relatos autobiográficos.

Nas minhas práticas pedagógicas, foi observado que metodologias ativas mostraram-se eficazes para aumentar o engajamento e a participação dos alunos. As experiências no PIBID, por exemplo, evidenciaram a importância do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que ajudaram a tornar o processo educacional mais interativo, significativo, atraente e inserido dentro da realidade de grande parte dos estudantes.

A visão progressista e transformadora da educação defendida por Paulo Freire (1996) foi essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa, sustentando a ideia de que a educação deve ser um processo inclusivo, crítico e que promova a autonomia dos alunos. Já Moran (2015) colabora a essa perspectiva ao destacar a relevância de um currículo flexível e adaptável às demandas sociais e tecnológicas atuais.

Por meio disso, entende-se que as metodologias ativas apresentam-se como uma ferramenta poderosa para reestruturar as práticas de ensino de Sociologia e outras disciplinas. Alinhadas aos princípios de uma educação democrática e emancipadora, elas permitem que os alunos se tornem protagonistas de seu aprendizado, desenvolvendo competências essenciais para o mundo contemporâneo. A experiência prática aliada ao embasamento teórico evidencia o potencial transformador dessas metodologias, especialmente quando integradas às TICs e aplicadas de forma contextualizada.

Recentemente concluí o curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alfenas, e estou com o cargo de professora na rede pública do estado de Minas Gerais. São aulas que alternam entre a utilização de apostilas solicitadas pelo estado e aulas de informática com atividades orientadas.

Nestas últimas, busco desenvolver as metodologias ativas. Assim, desenvolvemos pesquisas, artes no Canva (plataforma de *design*), produção de vídeos seguidos de apresentação, sala de aula invertida, dentre outras.

Percebo um retorno maior e por meio delas, os estudantes mostram avanços significativos. Já nas aulas que são necessárias a utilização da apostila, percebo uma desmotivação maior: muitos não fazem, outros dizem não saber e há também a presença da falta de atenção, o que demonstra o argumento defendido de que metodologias mais tradicionais podem provocar a falta de interesse no conteúdo escolar.

Palavras-chave: Metodologias ativas, ensino de Sociologia, participação ativa, TICs, educação crítica.

Referências

DEWEY, J. Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação. Nova York: Imprensa Livre, 1916.

FREINET, C. Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum, 1975.

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

MONTSSORI, M. The Montessori method. New York: Frederick A. Stokes Company, 1912.

MORAN, J. A revolução que falta: humanizando escolas e empresas. Campinas: Papyrus, 2015.

SARLO, B. Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

Potencialidades do Ensino Sociologia por Investigação num contexto de vulnerabilidade

João Victor Figueiredo Moreira²⁰

Este artigo apresenta uma pesquisa, ainda em andamento, como parte do meu estágio obrigatório em Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo é investigar as potencialidades do ensino de sociologia por investigação na construção de compreensões significativas. Conduzo a pesquisa na Escola Estadual X, localizada na região da Pampulha, em Belo Horizonte. A escola atende majoritariamente estudantes de bairros e vilas próximas, muitos dos quais vivem em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

Apesar de o Nível Socioeconômico (NSE) da escola ser classificado como Médio-Alto (INEP, 2021), indicadores educacionais apontam para desafios significativos. As pontuações médias dos estudantes no ENEM estão abaixo das médias nacional e estadual, e a maioria dos alunos não apresenta conhecimento adequado em Português e Matemática (INEP, 2019, 2020). Além disso, há uma alta taxa de distorção idade-série, especialmente no Ensino Médio, indicando atrasos escolares significativos (INEP, 2023).

Identifiquei que muitos alunos se encaixam no perfil dos "excluídos do interior", conceito de Bourdieu (2012) que se refere a estudantes que, embora presentes na escola, não internalizam as disposições necessárias para o sucesso acadêmico e não veem valor na escolarização como meio de ascensão social. Observei uma descrença generalizada entre os alunos do ensino regular quanto ao impacto positivo dos estudos em suas vidas.

No ambiente escolar, também percebi a manifestação de violência simbólica. A escola e seus alunos são estigmatizados na região, e há uma expectativa institucional de que todos os alunos já possuam certas habilidades e comportamentos alinhados ao ideal acadêmico, sem considerar as diferenças de origem social e cultural. Essa postura pode reforçar desigualdades e desconsiderar a necessidade de a escola atuar na construção dessas habilidades.

²⁰ Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Diante desse contexto, a metodologia adotada na intervenção pedagógica buscou romper com práticas tradicionais de ensino. Inspirados em autores como Franco (2021) e Schweig (2019), nossa proposta foi desenvolver uma abordagem investigativa que integrasse o domínio conceitual, epistêmico e social da ciência. De acordo com Franco (2021), nas aulas de ciências na educação básica, é comum separar as aulas conceituais das aulas experimentais, investigativas ou práticas. Em contraposição a isso, o autor defende uma integração dos diferentes objetivos de aprendizagem que poderiam ser cumpridos, de forma articulada, no ensino por investigação.

Nessa perspectiva, que também parte de uma série de outros autores, devemos ter como objetivo pedagógico não apenas o domínio conceitual, mas também o epistêmico – o trabalho empírico e metodológico, a análise de dados e a experimentação – e o social – a argumentação coerente e a comunicação de ideias (Franco, 2021). Em contrapartida, então, à pressuposição de que a capacidade de argumentar, criar hipóteses ou mesmo articular ideias em uma frase seja algo natural dos estudantes, essas habilidades devem ser objetos de nossos propósitos pedagógicos.

Quando comecei a pesquisa com a turma, esperava dar aulas conceituais inicialmente, e, depois de passar para eles alguns conceitos que julgava básicos, iríamos começar efetivamente nossa investigação. Porém, notei que as aulas iniciais não suscitavam muito interesse nos alunos. Além disso, quando conversávamos sobre os conceitos vistos, os alunos pareciam-se muito mais preocupados em falar aquilo que haviam decorado do conceito. Nesse sentido, não demonstravam ter compreendido o assunto quando se deparavam uma situação diferente; não eram capazes de *transferir* (Wiggins & McTighe, 2019) ou aplicar, em uma situação nova e original, um conceito visto com outros exemplos.

Percebendo essa limitação, decidi adaptar a abordagem, e as aulas passaram a focar na elaboração de perguntas de pesquisa a partir de dados concretos sobre desigualdade racial, utilizando ferramentas como o Atlas da Violência. Como os alunos inicialmente encontraram dificuldades em formular perguntas coerentes e em expressar suas ideias de forma clara, minhas ambições foram cada vez menos relacionadas ao domínio conceitual do conteúdo e mais focadas em ajudá-los a desenvolver habilidades básicas do domínio social (da comunicação) da ciência

(Franco, 2021), que, muitas vezes, os professores pressupõem como básicas e naturais. De fato, uma forma de tentar sabotar a tendência de reprodução das desigualdades sociais na instituição escolar e a violência simbólica inerente a isso é ter como intenção pedagógica o desenvolvimento de competências que não são universais e não são naturais, mas que são exigidas pela escola.

Entre as potencialidades vivenciadas, destaco o aumento gradual do engajamento dos alunos à medida que compreendiam melhor a proposta do trabalho que estamos fazendo juntos. Foi muito gratificante ver que, ao fim das quatro aulas, eles compreenderam melhor que nem todos os dados respondem a todas as perguntas e foram capazes de elaborar perguntas muito interessantes, como: "Mulheres negras e não negras tendem a sofrer o mesmo tanto de assédio ou preconceito no ambiente de trabalho?" "Pessoas negras e não negras pegadas pela polícia com a mesma quantidade de drogas são indiciadas, julgadas ou condenadas da mesma forma?"

A experiência evidenciou a importância de flexibilizar o planejamento pedagógico e adaptar-se às necessidades e interesses dos alunos. O desenvolvimento de habilidades investigativas e de comunicação mostrou-se mais relevante do que a simples transmissão de conceitos teóricos. Além disso, a postura de aprender com os alunos, e não apenas sobre eles, contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais significativo e colaborativo.

A pesquisa também demonstrou que o ensino de sociologia por investigação pode ser uma estratégia eficaz para engajar alunos em contextos de vulnerabilidade e para promover compreensões mais profundas e significativas. Ao valorizar as perguntas e interesses dos estudantes, posso ajudá-los a desenvolver habilidades críticas e reflexivas, essenciais para a compreensão de questões sociais complexas como o racismo estrutural. Por fim, é importante ressaltar que a pesquisa ainda está em andamento, e a formulação das perguntas de pesquisa é apenas o passo inicial de nossa proposta de ensinar sociologia por investigação.

Palavras-chave: Ensino por Investigação, Sociologia, Racismo, Metodologia Ativa.

Referências

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRANCO, L. G. Princípios orientadores para uma perspectiva investigativa em aulas de Biologia. In: FRANCO, L. G. *Ensinando Biologia por investigação: propostas para inovar ciência na escola*. São Paulo: Na Raiz, 2021. p. 19–43.

INEP. *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://gedu.org.br/>.

INEP. *Resultados Enem 2019*. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/apresentacao_resultados_enem_2019.pdf.

INEP. *Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://gedu.org.br/>.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica*. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://gedu.org.br/>.

SCHWEIG, G. R. A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 28, n. 56, p. 136–149, 29 dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7841>.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso*. Porto Alegre: Penso, 2019.

Conexões entre o ensino de Ciências Sociais e as neurociências*Luís Fernando Santos Corrêa da Silva²¹**Paula Dallagnol²²*

A BNCC do Ensino Médio estabelece que a Sociologia integra a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conjuntamente com a Filosofia, a Geografia e a História. Em termos temáticos, o documento também define as quatro categorias centrais ao ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, todas elas passíveis de problematização sociológica: 1) tempo e espaço; 2) territórios e fronteiras; 3) indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e 4) política e trabalho.

Segundo a BNCC do Ensino Médio, a passagem do ensino fundamental ao ensino médio representa uma oportunidade de ampliação do repertório cognitivo e conceitual dos jovens, permitindo o desenvolvimento de raciocínios mais complexos, mediante simbolização e abstração. Ademais, aspectos como atitude questionadora, compreendida como fundamento da reflexão crítica, incentivo à cooperação, desenvolvimento do protagonismo infantil e construção de atitude ética, são definidos como objetivos do ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ensino médio.

Em particular, o ensino de Sociologia tem como objetivo central a formação para a cidadania, por meio da promoção do estranhamento e da desnaturalização da realidade social. Cabe destacar que, em termos práticos, a articulação interdisciplinar com as demais áreas que compõem as Ciências Humanas, em materiais didáticos como livros, apostilas, aplicativos, jogos etc., tem imposto à Sociologia desafios teóricos, epistemológicos e metodológicos.

Neste artigo, discute-se as relações possíveis entre o ensino de Ciências Sociais e as neurociências aplicadas à educação. As neurociências, conforme argumentam Cosenza e Guerra (2011, p. 143) “são ciências naturais que estudam princípios que descrevem a estrutura e o funcionamento neurais, buscando a

²¹ Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Bacharel e licenciado em Ciências Sociais, mestre e doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

²² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus Erechim, Curso de Enfermagem. Bacharel em Enfermagem e mestre em Ciências Biomédicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

compreensão dos fenômenos observados”. Desse modo, assume-se o pressuposto de que as neurociências podem fornecer ferramentas importantes para a construção da aprendizagem nas Ciências Sociais, visando o desenvolvimento de metodologias de ensino que promovam a compreensão conceitual da realidade social e a consecução dos fins do ensino de Ciências Humanas.

Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 36), o sistema nervoso humano está sujeito a mudanças durante toda a vida, mas é especialmente no nascimento e na adolescência que ele passa por modificações bastante substantivas. Particularmente no período da adolescência, momento da vida em que os estudantes iniciam a sua trajetória no ensino médio, as modificações do sistema nervoso promovem uma otimização do processo de aprendizagem que preparam o jovem para a vida adulta.

Estudos recentes em neurociências têm refutado a concepção de que a aprendizagem é mais eficaz quando os estudantes são expostos a novas informações por meio do seu estilo de aprendizagem (auditivo, visual ou cinestésico). Na verdade, o processo de aprendizagem, com base na neurociência, tem destacado a importância da prática de recuperação e do espaçamento, os quais contribuem para a consolidação de novos conhecimentos de modo mais eficaz e em longo prazo. Pesquisas indicam que oportunidades de aprendizado espaçadas, nas quais as informações são revisitadas ao longo do tempo, levam a uma melhor compreensão em comparação com a prática massiva (Carpenter, 2020).

Considera-se que a construção de novas abordagens metodológicas para o ensino de Ciências Sociais precisa mobilizar uma ampla gama de aspectos, tais como:

a) a integração interdisciplinar das Ciências Sociais à área das Ciências Humanas, conforme dispõe a BNCC; b) o contexto social do estudante e as condições materiais e simbólicas que permeiam a construção da aprendizagem; c) o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem que permitam a apropriação de base conceitual própria das Ciências Sociais, de modo a promover a complexificação do raciocínio, a reflexão crítica, o estranhamento e a desnaturalização da realidade social. Em relação a esse último aspecto, entende-se que as neurociências têm um papel importante para que o ensino de Ciências Sociais cumpra os seus objetivos.

Palavras-chave: Metodologia de ensino, Ciências Sociais, Neurociências, Ensino Médio, Aprendizagem.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2020.

CARPENTER, S.; PAN, S.; BUTTER, A. The science of effective learning with spacing and retrieval practice. *Nature Reviews Psychology*, v. 1, p. 496–511, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00089-1>. Acesso em: [data de acesso].

COSENZA, R.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, P.; CALAFATE, L. Neuroeducação: a construir pontes entre a neurociência e a aprendizagem de Ciências. *Revista Multidisciplinar*, v. 3, n. 2, p. 49–59, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23882/NE2142>. Acesso em: [data de acesso].

SILVA, L. F. S. C. da. A redução da complexidade teórica como proposta metodológica para o ensino de Sociologia na escola. In: *Anais do XVI Congresso Brasileiro de Sociologia*, Salvador (BA), set. 2013.

Gamificação no Ensino de Sociologia: Aplicação Metodológica sobre Drogas na Perspectiva das Ciências Sociais

Eduarda Angelica de Lana²³

Marlon Henrique Rodrigues²⁴

O presente trabalho é resultado da disciplina “Laboratório de Metodologias Ativas no Ensino de Sociologia” ministrada no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS), a qual se realizou a aplicabilidade de uma metodologia ativa em uma escola pública de Belo Horizonte/MG. A metodologia ativa é entendida aqui enquanto método que rompe com a tradicionalidade do ensino-aprendizagem, que percebe o aluno exclusivamente como repositório de informações. Segundo Oliveira (2020, p. 765 *apud* Diesel; Baldez, Martins, 2017, p. 271), “Enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa”.

A metodologia ativa escolhida foi a gamificação, haja vista que os jogos abrangem fatores sociais, históricos e culturais. Eles surgiram como uma possibilidade de incentivar o trabalho em grupo e explicar o uso de ferramentas e artefatos para crianças e jovens. Além disso, historicamente é possível observar que os jogos também trazem um fator muito importante para o conceito de gamificação; eles proporcionam a aprendizagem de atividades e tarefas nas quais o jovem vai desempenhar em sua vida (Elkonin *apud* Tolomei, 2017).

Gamificação, por definição, diz respeito ao uso de elementos de design de games em contextos fora dos games para motivar, aumentar a atividade e reter a atenção dos usuários, que neste caso, são os alunos. A gamificação ganhar destaque e se tornar uma alternativa metodológica neste trabalho, pois é uma prática que possibilita o aluno a fazer a atividade proposta e, ao mesmo tempo, o leva a refletir sobre o que está fazendo, além de também sintetizar um dos princípios das metodologias ativas que é favorecer as atividades de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar (SILVA, 2019).

²³Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduanda em Bacharelado em Ciências na mesma universidade.

²⁴ Graduando em Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

O tema escolhido para ser atribuído à metodologia ativa de gamificação é “Drogas na perspectiva das Ciências Sociais” visando contribuir para entendimento do processo sócio histórico dos usos de drogas na cultura. Segundo Minayo (2005: 708), “a utilização das drogas lícitas e ilícitas permeia a cultura da adolescência à velhice e, no caso do Brasil, notadamente por meio do consumo de álcool, fumo e maconha”. Embora o tema das drogas seja frequentemente um tabu em diversas instituições, incluindo as escolas, é durante a adolescência que este assunto ganha maior relevância, pois representa um período de transição crucial entre a infância e a vida adulta.

É importante ter em mente que a regra social é o não uso de drogas. Howard S. Becker (1976) indica que as regras existem, e através dessa disposição, ele afirma que são os grupos hegemônicos os agentes impositores das regras. As drogas não são um fenômeno da contemporaneidade, uma vez que há diversos registros que comprovam a utilização, como aponta MacRae (2021: 191), “seja para se medicar, seja para ter experiências espirituais, seja para simplesmente se divertir”. Ainda, é possível afirmar que o fenômeno da criminalização do uso de drogas tem conotação estrutural, ou seja, está presente na própria estrutura social, atravessados por fatores raciais e de gênero, como, por exemplo, Howard S. Becker (1977: 105) narra em seu livro ‘Uma teoria da ação coletiva’, trazendo à luz a proibição da maconha, em que “os presentes preços baixos da droga tornavam-na duplamente perigosa, porque ela estava disponível para qualquer pessoa que tivesse dez cents para gastar”, mostrando que seu baixo preço a tornava acessível à população negra, evidenciando como o controle social afeta principalmente os grupos marginalizados, negros e periféricos, em que as regras criadas pelos grupos dominantes da sociedade escolhem quem serão os grupos para onde as regras serão impostas.

A gamificação desta temática cumpre o objetivo de estimular uma leitura crítica e reflexiva sobre o fenômeno das drogas na sociedade contemporânea, alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta abordagem não só contribui para a formação integral dos estudantes, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais, mas também para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como autoconhecimento e tomada de decisão. Ao abordar drogas na perspectiva das Ciências Sociais, os alunos são

incentivados a refletir sobre seu impacto nas comunidades, políticas públicas envolvidas, processo de criminalização, desigualdades e outros aspectos pertinentes.

Nesse sentido, ao ser inserido a proposta de gamificação, foram sugeridas aos alunos duas temáticas em sala de aula. A primeira abordava doenças sexualmente transmissíveis na perspectiva das Ciências Sociais, enquanto a segunda focava nas Drogas, também sob a ótica das Ciências Sociais. Ambas as temáticas visavam estimular os estudantes a fazer uma leitura crítica e reflexiva sobre esses fenômenos na sociedade contemporânea. Os alunos votaram e, com maioria, a temática de drogas foi a vencedora.

Na segunda etapa, realizamos uma pesquisa através da plataforma Google Forms. A utilização do questionário visava que a construção metodológica da gamificação incidisse diretamente em trabalhar “com” os alunos. À vista disso, a partir dos resultados obtidos, seria possível construir o jogo com base no que foi apontado por eles. As perguntas do formulário tinham o objetivo de traçar um perfil da turma e de criar as cartas do jogo. As questões incluíam: Raça/Cor; Idade; Gênero; Religião; Você já consumiu alguma droga lícita?; quais drogas lícitas?; você já consumiu alguma droga ilícita?; quais drogas ilícitas?; qual é a importância de abordar o tema das drogas no ambiente escolar?; quais aspectos específicos da temática das drogas você gostaria de entender melhor?; e Como você avalia a importância do tema “Drogas” ser conversado no ambiente escolar? Ao todo, 19 alunos responderam.

Na pergunta “Qual é a importância de abordar o tema das drogas no ambiente escolar?”, as respostas dos jovens enfatizavam predominantemente a “conscientização”. Isso pode ser ilustrado com as seguintes respostas: R2: *“a conscientização dos alunos sobre os riscos das drogas”*; R18: *“Conscientizar e alertar sobre os danos que o uso contínuo delas pode causar”*; e R20: *“Conscientizar os alunos sobre os efeitos e consequências do uso de drogas, além de instruí-los a não seguirem esse caminho, fornecendo meios ou métodos para lidar com estresse e problemas do dia a dia”*.

Essas respostas evidenciam uma concepção estereotipada em relação às drogas, além de uma necessidade de mais conhecimento sobre o tema. Isso revela que abordar a problemática das drogas sob uma ótica proibicionista não extingue sua existência; ao contrário, contribui para assumir proporções mais graves.

Na pergunta “Quais aspectos específicos da temática das drogas você gostaria de entender melhor?”, exemplificamos com três respostas: R19: “*Para saber como elas funcionam no organismo*”; R16: “*Como são os efeitos de cada droga*”; e R11: “*Países que legalizam as drogas e como seria no Brasil (desdobramentos econômicos, sociais e criminais)*”.

Essas respostas elevam o conceito do biopsicossocial, permitindo que os jovens compreendam que os efeitos do uso de drogas estão ligados a fatores biológicos, sociais e psicológicos. Outro ponto levantado foi o impacto social das drogas. Com base nessas categorias, a gamificação foi construída.

Ao explorar o método ativo de ensino-aprendizagem, buscou-se o entendimento do conteúdo por parte dos jovens. Através do método ativo, o professor consegue desenvolver práticas coletivas de aprendizagem ativa, em que o aluno de fato absorve o conteúdo, pois ele é parte da construção do que é transmitido. Para Schweig (2019: 147), “a experiência de trabalhar “com” e não “sobre” os jovens, ou seja, quando nos dispomos a aprender com eles, modos inventivos de se fazer pesquisa e educação aparecem”.

O jogo começa com a divisão da sala em dois grupos, onde os alunos escolhem em qual lugar ficar. Em seguida, um tapete/tabuleiro é colocado no chão, e a dinâmica da atividade é explicada. Cada grupo recebe um papel para anotar as respostas, que podem ser de verdadeiro ou falso, ou múltipla escolha. O tempo de resposta é cronometrado, e após o tempo, os grupos mostram suas respostas. Quem acertar avança no tabuleiro; quem errar, permanece. No final, todos ganham um prêmio, como um chocolate.

Através da aplicação da gamificação com foco na temática “Drogas na Perspectiva das Ciências Sociais” onde o jogo baseado em perguntas e respostas, utilizando como parâmetro os conhecimentos prévios e as expectativas da turma sobre o tema, ficou evidente a relevância da gamificação como ferramenta pedagógica para o ensino de sociologia, sobretudo em temas tão complexos como as drogas.

A proposta de modo geral foi bem recebida e a turma se mostrou empolgada com a possibilidade de experimentar um tipo de aprendizagem diferente daquela apresentada no cotidiano escolar (modelo tradicional). Além disso, habilidades como pensamento crítico, trabalho em equipe e comunicação foram também desenvolvidas no decorrer da dinâmica, o que proporcionou um engajamento mais reflexivo e autônomo por parte dos adolescentes.

Palavras-chave: gamificação; ensino de Sociologia; drogas.

Referências

BECKER, H. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MACRAE, E. *A questão das drogas: pesquisa, história, políticas públicas, redução de danos e enteógenos*. Salvador: EDUFBA: CETAD-UFBA, 2021.

OLIVEIRA, S. L. de; SIQUEIRA, A. F.; ROMÃO, E. C. Aprendizagem baseada em projetos no ensino médio: estudo comparativo entre métodos de ensino. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 34, n. 67, p. 764-785, 2020.

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. de S. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10, n. 3, p. 707-717, 2005.

SILVA, J. B. da; SALES, G. L.; CASTRO, J. B. de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 41, n. 4, 2019.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. *EAD em Foco: Revista Científica em Educação a Distância*, v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017.

Segunda Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro: uma análise qualitativa

Julia Polessa Maçaira²⁵

Pedro Cassiano Farias de Oliveira²⁶

A Olimpíada de Sociologia do estado do Rio de Janeiro é uma ação de extensão do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (Labes) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), envolvendo professores, pesquisadores e estudantes de dezenas de instituições do território fluminense. O torneio reúne professores e alunos do ensino básico do estado do Rio de Janeiro organizados em equipes que realizam tarefas e competem em jogos didáticos voltados para as ciências sociais. A primeira edição foi realizada no ano de 2019 e contou com mais de cinquenta equipes de dezesseis municípios do estado (Maçaira, Carvalho, Azevedo, 2021).

A segunda edição da olimpíada foi ampliada em relação à primeira, mantendo-se como um torneio competitivo entre equipes de distintas instituições educacionais, estimulando as práticas colaborativas entre estudantes de uma mesma escola. Ela ocorreu entre os meses de março e maio de 2023. Contudo, o período de elaboração da olimpíada iniciou-se no ano anterior, reunindo dezenas de docentes de sociologia, oriundos de quinze instituições públicas de ensino e contando com o apoio financeiro e de bolsas de extensão de dez sindicatos e associações científicas, totalizando, aproximadamente, quinze meses de trabalho contínuo.

O presente trabalho tem como principais objetivos apresentar a Olimpíada de Sociologia; contextualizá-la como uma ferramenta relevante na difusão de práticas

²⁵ Doutora em Sociologia, Professora Adjunta IV da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenadora do LabES UFRJ, Coordenadora do Projeto de Extensão da UFRJ Olimpíadas de Sociologia, Coordenadora de Área do PIBID Sociologia UFRJ (edições 2018/2020 e 2022/2024), Coordenadora Geral da 1ª e da 2ª edições da Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro, juliamacaira@gmail.com.

²⁶ Doutor em História social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em História pela UFF. Atualmente é professor efetivo do departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, atuando na educação básica e no ensino superior. Professor Supervisor do núcleo 1 do PIBID Sociologia UFRJ (2023-2024), integrante da Comissão Organizadora da 2ª Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro, Coordenador do Colaboratório de Humanidades (COLABOREH) do Colégio Pedro II, campus Humaitá II, membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), pcfo@hotmail.com.

lúdicas e inovadoras para o ensino de Ciências Sociais; e realizar uma análise qualitativa da segunda edição do evento.

Cabe ressaltar aqui que a comissão organizadora das olimpíadas de sociologia problematiza a questão da competitividade e busca estimular a criação de jogos colaborativos que possam ser incluídos no torneio. Outra preocupação constante consiste em ampliar o número de participantes, interiorizando suas ações pelo maior número possível de municípios do estado. Diferentemente de outras olimpíadas, como a Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) e a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), que privilegiam provas individuais, a Olimpíada de Sociologia aproxima-se de formatos de olimpíadas com que enfatizam o caráter colaborativo, como a Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB), a Olimpíada de Filosofia do Rio e a Olimpíada de Ciências Humanas do Ceará (OCHE). A formação de equipes, sob a supervisão de um orientador, promove o desenvolvimento de habilidades como cooperação, solidariedade e trabalho coletivo — valores centrais no ensino de ciências sociais. Assim, não apenas as atividades propostas na olimpíada, mas também a estrutura interna das equipes dialoga diretamente com princípios sociológicos.

O trabalho será estruturado da seguinte forma: inicialmente, será apresentado um histórico da criação da Olimpíada de Sociologia, destacando seu caráter coletivo e pioneiro no ensino das Ciências Sociais. Em seguida, será discutido o formato da olimpíada, que se contrapõe a modelos de competição focados no conteúdo e na individualidade. Finalmente, realizaremos uma análise qualitativa de dados coletados durante a segunda edição do evento obtidos através da aplicação de questionários avaliativos, elaborados por uma comissão vinculada à organização e coordenação da olimpíada. Além disso, a tabulação dos dados dos participantes, alunos, professores das equipes inscritas, serão utilizados para medir a abrangência, o impacto e a capilaridade do evento nas redes pública e privada de ensino do Rio de Janeiro.

A olimpíada de Sociologia não faz parte do que se convencionou chamar de “gamificação” das relações sociais contemporâneas que são entendidas como uma submissão da lógica do jogo, uma lógica improdutiva por excelência, como estratégia de aumentar a exploração e a dominação do capital (Han, 2018, p. 69-73). Isso nos

coloca em alinhamento do uso da ludicidade como uma prática inovadora no ensino de ciências sociais e uma proposta de metodologia ativa de aprendizagem.

O ineditismo dessa modalidade no campo específico de ensino de ciências sociais é um importante da inovação. A realização de olimpíadas do conhecimento na área das ciências exatas, principalmente matemática, para a educação básica é amplamente conhecida e estimulada nas escolas enquanto competições e olimpíadas em ciências humanas são menos divulgadas e incentivadas.

A estrutura da segunda edição foi expandida para aumentar o número de participantes e ter uma abrangência verdadeiramente estadual. Diante disso a organização da olimpíada foi estabelecida em três fases. A primeira foi exclusivamente virtual em duas etapas, uma classificatória e outra eliminatória. Nessa primeira etapa os alunos deveriam enviar um vídeo de um minuto apresentando a equipe e a escolha do nome da equipe. A segunda etapa da primeira fase consistiu na resolução do jogo Quiz Interativo de Ciências Sociais (Quincas). Essa última etapa foi eliminatória e classificou quarenta equipes para a próxima fase.

A segunda fase foi presencial e descentralizada em diversas escolas espalhadas pelo estado do Rio. As equipes foram distribuídas em cinco *campi* ou unidades de colégios públicos federais. Esta fase foi realizada em duas rodadas (ou três, em caso de empate) com as equipes jogando os jogos Antropolojogo e Lutas Simbólicas²⁷.

Passava para a última fase apenas uma equipe de cada sede.

Finalmente, na terceira e última fase competiram presencialmente dez equipes. A terceira e última final desdobrou-se em duas etapas, sendo ambas eliminatórias. Na primeira fase, as equipes tiveram que apresentar um projeto de lei desenvolvido por eles para a comunidade escolar de sua localidade, incluindo os princípios dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) para uma banca formada por docentes e estudantes bolsistas de ciências sociais. A segunda etapa consistiu na disputa entre oito equipes selecionadas na etapa anterior

²⁷O antropolojogo foi desenvolvido pelo Labes enquanto o Lutas Simbólicas foi criado pelo professor de sociologia da educação básica do Ceará Daniel Valentim. Este último está disponível em versão online no link <https://tabletopia.com/games/lutassimbolicas>.

com o jogo República em Jogo²⁸. O tabuleiro permite quatro (4) equipes por vez. Utilizamos dois (2) tabuleiros digitais na final da olimpíada, por isso oito (8) equipes.

Podemos notar que a olimpíada de sociologia se alinha na proposta de metodologias ativas de aprendizagem e estimula diretamente a práticas inovadoras. Isso pode ser verificado com a criação e aperfeiçoamento de três jogos que ocorreram devido a sua utilização na olimpíada: o Quiz antropológico (2019); o Antropolojogo digital (2021) e físico (2023); o República em jogo (Silva, 2023). Além disso, o evento estimulou a criação de vídeos estudantis (1ª fase da 2ª edição da olimpíada) e a elaboração de projetos de lei com simulação teatralizada (3ª fase da 2ª olimpíada).

Por fim, destacamos que em termos quantitativos, a segunda edição da olimpíada contou com um total de quinhentos e doze (512) alunos inscritos oriundos de quarenta e três (43) escolas, sendo vinte e cinco (25) escolas públicas e dezoito (18) privadas de todas as regiões do estado do Rio. Em termos qualitativos podemos pensar que a abrangência superou a edição anterior não só pela ampliação do número de estudantes e escolas envolvidas, mas também pela articulação que envolveu diversas instituições diferentes de educação e tornou mais dinâmico e efetivo o contato com os jogos didáticos em ciências sociais, colocando a Olimpíada na agenda educacional do estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: olimpíada de sociologia, ensino de sociologia, práticas docentes.

Referências

- HAN, B.-C. Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Cotia: Âyinê, 2018.
- MAÇAIRA, J. P.; CARVALHO, A. P. S.; AZEVEDO, G. C. de. Ensino de Ciências Sociais por meio de jogos didáticos: ludicidade, extensão e formação docente. Anais do 20º Congresso Brasileiro de Sociologia. Comunicação no Comitê de Pesquisa 18 – Ensino de Sociologia. Belém, PA, 12 a 17 jul. 2021.
- SILVA, R. S. da. República em jogo. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

²⁸ Este jogo foi o produto educacional do mestrado profissional em sociologia do professor de sociologia da educação básica Rafael Santana que pode ser conferido neste link <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/205086/2/REP%C3%9ABLICA%20EM%20JOGO.pdf>. Há também online do jogo [https://alexandre-gaudencio.itch.io/república-em-jogo-digital](https://alexandre-gaudencio itch.io/república-em-jogo-digital)

Desenvolvimento de jogos educativos para o Ensino de Sociologia e Promoção da Alimentação Adequada e Saudável

Rebekka Fernandes Dantas²⁹

Diôgo Vale³⁰

Joicy Suely Galvão da Costa³¹

Nos últimos anos, o interesse pela utilização de jogos de tabuleiro, ou *board games*, para fins educativos cresceu bastante. Isso pode ser justificado, pois de acordo com Huizinga (2019), os jogos contêm valores da sociedade e podem ser percebidos como elementos da cultura dotados de funções sociais que também são trabalhados nos espaços escolares.

Nesse sentido, quando os jogos apresentam um objetivo educativo, podem ser chamados de *serious games*, mas não devem perder seu caráter de diversão e inutilidade (La Carretta, 2018). Jogos precisam estimular o relaxamento, opor-se ao trabalho e ser sustentado apenas pelo prazer de praticá-lo (Caillois, 2017).

Diante de tais afirmativas, o jogo tem a capacidade de formar “mundos temporários dentro do mundo habitual” e assim, podem proporcionar um espaço que se afasta da solenidade da sala de aula tradicional ao criar uma outra realidade (Bastos, 2022). Por isso, também se configura como uma metodologia ativa, que rompe com o modelo tradicional de ensino e pode estimular a autonomia e uma aprendizagem significativa e ativa (Paiva, et al, 2016).

Sabendo que a escola deve ser um espaço de formação integral, configurando-se como um espaço privilegiado de promoção da saúde e da alimentação adequada e saudável, o Ensino Médio é um momento formativo estratégico para esse tipo de formação. Nessa etapa da Educação Básica os escolares estão vivenciando a adolescência, na qual ocorrem transformações de toda ordem: psicológicas, físicas e sociais, causadas, em partes, pelas diversas mudanças experimentadas no corpo e pelas relações que se descortinam entre os grupos de pessoas (Golden et al, 2016).

²⁹ Nutricionista. Bolsista de Pós-Doutorado Júnior CNPq/FAPERN. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN.

³⁰ Nutricionista no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN (*campus* Ceará-Mirim). Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da UFRN.

³¹ Professora de Sociologia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN (*campus* Ceará-Mirim). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UFRN.

Nesse momento histórico, há uma preocupação com as prevalências crescentes de excesso de peso e obesidade, além da fome e o desenvolvimento de transtornos alimentares durante essa fase da vida (Frank et al, 2018). Todos esses problemas de saúde são multifatoriais e relacionam-se com questões psicológicas, familiares, genéticas e também socioculturais. Assim, o ensino de Sociologia mostra-se como um aliado na promoção da alimentação adequada e saudável ao mobilizar temas sociais e culturais que são importantes para pensar a alimentação.

Portanto, nosso objetivo é desenvolver jogos de tabuleiro que contribuam como metodologia ativa para o ensino de Sociologia no Ensino Médio e para a Promoção da Alimentação Adequada e Saudável.

Para o desenvolvimento dos jogos, foram seguidos esses passos: 1. Pesquisa de temas: foi realizada uma análise temática de Mayring (1983) do conteúdo escrito dos livros didáticos de Sociologia adotados pelo IFRN para identificar os temas estudados que têm relação com a alimentação, tendo como base o Marco de Referência de EAN (Brasil, 2012) e o Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2014); 2. Pesquisa de jogos: foram selecionados jogos de tabuleiro com o intuito de conhecer diferentes mecânicas e identificar a mais adequada e, em seguida, o objetivo do jogo e um projeto foram traçados; 3. Desenvolvimento do jogo: foram definidos a identidade visual, o *design* de recursos e confecção do protótipo; Teste: foi verificado o funcionamento do jogo entre os pesquisadores e com grupos de estudantes e profissionais de saúde, observando o comportamento dos jogadores e ouvindo opiniões; 5. Aprimoramento: elementos foram revisados e erros corrigidos.

A partir da análise temática dos livros didáticos foram selecionados os temas culinária e cultura alimentar, que se interrelacionam, de modo que Fischler (1995), entende a culinária como um sistema cultural alimentar, enquanto Lévi-Strauss percebe-a como uma linguagem universal. Além disso, a culinária é um recurso para a alimentação saudável e a cultura alimentar um dos elementos da alimentação adequada e saudável (Brasil, 2012) (Brasil, 2014). Então, foram desenvolvidos dois jogos: “Sorte & Sabor” e “7 manchas culinárias”.

“Sorte e Sabor” foi desenvolvido baseado na mecânica do “Roll’n Cook”, gratuito e do tipo *Print&Play*, que pode ser jogado a partir de um jogador e consiste

em adquirir ingredientes e preparar refeições com diferentes pontuações a cada rodada. A versão do “Sorte e Sabor” busca incentivar o hábito de cozinhar, bem como de consumir alimentos regionais.

O jogo “7 Manchas Culinárias” foi inspirado e adaptado do jogo “7 famílias”, de domínio público. Essa produção conta com cinco cartas de preparações culinárias referentes a cada uma das manchas culinárias, ideia criada pelo sociólogo Dória (2014). Esse sociólogo critica a delimitação das culinárias brasileiras seguindo a divisão político-administrativa e regional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e propõe as manchas culinárias, descontínuas e mais úteis à compreensão da diversidade alimentar, dividindo o Brasil em seis delas. A partir das ideias desse sociólogo, Jacob e Chaves (2019) consideraram que o país estaria melhor representado em sete manchas culinárias, quais são elas: Costa, Recôncavo Baiano, Meridional, Sertões, Central, Amazônica e Caipira.

Ambos os jogos foram testados pelos pesquisadores e profissionais de educação e saúde e “Sorte e Sabor” também foi jogado por escolares adolescentes de duas escolas públicas da cidade de Ceará-Mirim/RN que o avaliaram quanto à estética, interação, compreensão, tempo da partida, relação com a alimentação, melhorias necessárias e adequação para o público-alvo. Posteriormente os elementos foram revisados e melhorias realizadas.

Espera-se que mais testes para validação sejam realizados e que os jogos possam ser utilizados para o ensino de Sociologia e a Promoção da Alimentação Adequada e Saudável em escolas públicas, como os Institutos Federais.

Este trabalho conta com o apoio e financiamento do CNPq, da FAPERN e do IFRN (*campus* Ceará-Mirim).

Palavras-chave: sociologia; jogos de tabuleiro; alimentação.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Guia alimentar para a população brasileira*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas*. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Trad. M. Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DÓRIA, C. A. *A formação da culinária brasileira*. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

FISCHLER, C. *El (h)omnívoro: el gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona: Anagrama, 1995.

FRANK, R. et al. Body weight perception and body weight control behaviors in adolescents. *Jornal de Pediatria*, v. 94, p. 40–47, 2018.

GOLDEN, N. H. et al. Preventing obesity and eating disorders in adolescents. *Pediatrics*, v. 138, n. 3, 2016.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. J. P. Monteiro. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JACOB, M.; CHAVES, V. M. Failures on Brazilian food system: contributions from literary geography to enhance food democracy. *Physis*, v. 29, p. e290106, 2019.

LA CARRETTA, M. *Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

LÉVI-STRAUSS, C. *Mitológicas III: a origem dos modos à mesa*. 1. ed. São Paulo: Cosac Nayf, 2006.

MAYRING, P. *Qualitative inhaltsanalyse: grundlagen und techniken*. Basel: Beltz, 1983.

PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *Sanare – Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, 2016.

Jogos de tabuleiro modernos e o ensino de sociologia: desafios, possibilidades e o uso do jogo Maquinando

Renata Almeida de Andrade³²

Joicy Suely Galvão da Costa³³

Rebekka Fernandes Dantas³⁴

Nas últimas décadas parece existir o desenvolvimento por vezes paralelo entre duas tendências: de um lado, a discussão sobre metodologias ativas de gamificação busca transformar a relação de ensino-aprendizagem para além do formato tradicional; de outro lado, o mercado de *boardgames* – termo usado para se referir aos jogos de tabuleiro modernos – segue em crescimento, fomentando a publicação no Brasil de jogos estrangeiros e o desenvolvimento de projetos nacionais. Embora existam cada vez mais iniciativas buscando explorar intersecções entre as duas tendências, este ainda parece ser um esforço bastante limitado, no que diz respeito ao ensino de ciências humanas.

Basta pesquisar sobre o uso de jogos na educação dentro do acervo dos principais portais nacionais de periódicos, a exemplo do Scielo e Periódico CAPES (Dantas *et al.*, 2024), para constatar o predomínio das ciências naturais e exatas, seguido da área de linguagens, sendo escassos os estudos ou propostas na área de humanidades. Embora talvez seja mais simples transportar o conteúdo de disciplinas como matemática, física, química ou biologia para as variadas mecânicas dos jogos analógicos, os mesmos recursos podem ser usados para apresentar cenários culturais, históricos ou diversos contextos sociais, onde o aluno assume o papel ativo de jogador, buscando solucionar desafios a partir da compreensão de uma outra realidade situada no jogo.

Além do recorte sobre os conteúdos trabalhados, também fica evidente que as discussões realizadas sobre uso de jogos na educação pensam majoritariamente no público infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, havendo uma quantidade reduzida de publicações voltadas para o ensino médio. Embora a temática do lúdico seja associada de forma direta ao desenvolvimento infantil, o ato de brincar atravessa todas as fases do desenvolvimento humano, podendo ser explorada nos desafios que se

³² Professora Doutora de Sociologia no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal Central.

³³ Professora Doutora de Sociologia no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Ceará Mirim.

³⁴ Bolsista de Pós-Doutorado Júnior CNPq.

apresentam na adolescência, inclusive trabalhando competências e habilidades socioemocionais importantes neste momento da vida.

Em particular, os jogos de tabuleiro modernos apresentam um repertório de mecânicas e possibilidades que superam formatos tradicionais mais utilizados em jogos educativos, a exemplo dos jogos de trilha ou perguntas e respostas, que podem ser considerados tediosos, sobretudo por turmas mais avançadas no ensino básico, como é o caso do ensino médio. A proposta deste trabalho consiste em incentivar o letramento lúdico dos professores da área de humanidades, apresentando possibilidades de uso dos *boardgames*, tanto em sala de aula ou como em atividades complementares, apresentando a experiência obtida com o jogo Maquinando (2019) em turmas de primeiro ano em diversos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte nos *campi* Natal Central e Ceará-Mirim.

Ao pensar no uso de jogos de tabuleiro na sala de aula, é importante ter atenção a fatores como o nível de complexidade, que pode levar a partidas com horas de duração, e o preço dos jogos, sobretudo, considerando a necessidade de várias cópias ao aplicar simultaneamente. As limitações impostas por tais fatores podem ser solucionadas por jogos com baixa ou média complexidade, permitindo que a explicação e duração média da partida caibam no horário disponível, mesmo com alunos pouco habituados a este tipo de recurso. Já a respeito dos custos, existe uma grande variedade de jogos disponibilizados gratuitamente pelos criadores, sobretudo, quando são desenvolvidos com proposta pedagógica, além de algumas mecânicas que por definição não exigem muitos recursos, a exemplo do Rolar os Dados e Escrever – ou *roll and write* no inglês – que exige apenas uma folha impressa, alguns dados e lápis ou caneta, podendo incluir até dezenas de jogadores na mesma partida.

No caso do jogo Maquinando, o fato de ter sido desenvolvido por educadores para trabalhar de forma dinâmica o tema da Revolução Industrial, torna a sua complexidade exequível para ser apresentado, explicado e jogado, inclusive iniciando novas partidas, em cerca de 90 minutos. Mesmo sendo um jogo de trilha com cartas de perguntas e respostas ou sorte e revés, o fato de ser assimétrico ao designar personagens, objetivos e recursos diferentes a cada um dos cinco jogadores define a experiência do jogo, como através do personagem escolhido de forma aleatória. Em poucos minutos, é visível como

os jogadores passam a interpretar os papéis atribuídos, modificando os comentários e jogadas para além das relações anteriormente mantidas com os colegas.

Na forma como foi utilizado no IFRN, a aula foi iniciada com a leitura coletiva de textos selecionados pelos desenvolvedores do Maquinando, apresentados no material didático disponível no site da editora, que consegue reduzir o custo do jogo ao oferecer um formato de encadernação grampeada contendo todos os componentes para recortar e aplicar, representando cerca de um quarto do valor praticado na versão comum do jogo. A leitura coletiva serviu para nivelar o conhecimento dos alunos sobre a Revolução Industrial, destacando mudanças nas relações de trabalho e desenvolvimento tecnológico com as primeiras máquinas a vapor. Após este momento, a turma foi dividida em grupos com até cinco alunos e foram realizadas as explicações das regras e dinâmica do jogo, distribuído o material e iniciadas as partidas. Na sua vez, o jogador lança o dado, avança o número de casas indicado e realiza as ações, como puxar uma carta de sorte e revés sobre acontecimentos da época, responder uma questão de múltipla escolha, receber ou pagar fichas de riqueza, podendo realizar a ação extra de comprar os recursos disponíveis (matéria-prima, mão de obra, energia, infraestrutura, manufatura e fábrica). Conforme alguns alunos alcançavam seus objetivos, a depender do tempo disponível, os grupos eram orientados a seguir com a disputa de segundo lugar ou iniciar uma nova partida com a alternância dos personagens (operário, artesã, dono de manufatura, dono de minas e dona da fábrica). A turma comentou o desempenho dos grupos, demonstrando desfechos variados em cenários diversos, de forma semelhante ao funcionamento real do capitalismo.

Partindo da experiência do Maquinando, ao final dos 90 minutos de aula os alunos foram direcionados para uma atividade de pesquisa mantendo a organização dos grupos. O jogo foi usado ao discutir os conteúdos finais da disciplina Sociologia 1, uma vez que as turmas já haviam trabalhado temas como tipos de conhecimento, papel e especificidade da disciplina de Sociologia, estratificação e desigualdades sociais, sendo direcionados para pesquisar e elaborar um breve texto comentando como a Revolução Industrial modifica a estrutura das sociedades europeias entre os séculos XVIII e XIX, levando ao surgimento da Sociologia. A proposta foi de explorar o conteúdo prévio que alguns alunos apresentavam sobre o cenário histórico da Revolução Industrial para

relacionar ao conteúdo anterior da disciplina e, finalizar com alguns conceitos centrais dos autores considerados clássicos. As respostas desenvolvidas pelos grupos foram retomadas na aula seguinte, reforçando a relação entre a dinâmica do jogo e os conteúdos tanto anteriores quanto posteriores trabalhados na disciplina.

A dinâmica apresentada aqui em resumo vem sendo aplicada desde 2022, somando cerca de dez turmas em dois *campi*, sendo a aula mais lembrada pelos alunos, quando nos reencontramos em outros momentos do curso. O jogo não é usado para apresentar o conteúdo, mas como revisão ou nivelamento sobre o contexto histórico e forma de explorar a estrutura das sociedades modernas e funcionamento do capitalismo industrial, servindo de comparação para pensar em questões contemporâneas. A forma como o conteúdo e a dinâmica são lembradas pelos alunos leva a acreditar que o êxito obtido neste caso está no equilíbrio alcançado pelo Maquinando, conciliando mecânica assimétrica, diversidade de recursos e emprego de conteúdo histórico dentro de um jogo com complexidade entre baixa e moderada, recebido de forma bastante positiva pelos alunos no ensino médio.

O jogo Maquinando é apresentado de forma exitosa pela experiência desenvolvida e por se desvencilhar de alguns dos principais fatores limitantes do uso de *boardgames* em sala de aula, mas a partir do momento que professores são apresentados à diversidade de mecânicas e possibilidades dessa modalidade de jogos, é possível explorar dezenas de jogos em inúmeras abordagens. A versão final deste trabalho apresentará uma lista de jogos publicados no Brasil com afinidade entre conteúdos e competências previstos no ensino de Sociologia, buscando incentivar que mais professores utilizem os jogos de tabuleiro modernos no ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Jogos de tabuleiro, Ensino Médio.

Referências

DANTAS, R. F.; VALE, D.; DA COSTA, J. S. G.; DE ANDRADE, R. A. Jogos educativos brasileiros para promoção da alimentação adequada e saudável nas escolas: uma análise a partir do eduCAPES. *Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde*, [S. l.], v. 19, n. supl. 1, p. e77383, 2024. DOI: 10.12957/demetra.2024.77383. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/demetra/article/view/77383>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MODANEZE, C.; BARROSO, D.; CALOU, G. *Maquinando*. São Paulo: Editora Fagulha, 2019.

PICCOLO, P.; CARVALHO, A. V. (org.). *Jogos de tabuleiro na educação*. São Paulo: Devir, 2022.

Cidadanópolis: O processo de construção de jogos pedagógicos para o ensino de sociologia

Tábata Ferreira de Oliveira³⁵
Andreia dos Santos³⁶

Este trabalho trata da criação de um jogo didático para o ensino de sociologia. Observa-se que o uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem tem se mostrado uma estratégia eficaz para engajar os estudantes e promover a assimilação de conteúdos de forma mais dinâmica e interativa. Os jogos educacionais, sejam digitais ou tradicionais, oferecem um ambiente de aprendizado que ocorrer de maneira lúdica, incentivando o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. Entre os benefícios dos jogos, podemos destacar, conforme Almeida; Oliveira; Reis (2021), podemos compreender que os jogos trazem para a sala de aula engajamento e motivação, já que têm o poder de capturar a atenção dos alunos, tornando o aprendizado mais atraente. A mecânica dos jogos, como metas, desafios e recompensas, motiva os estudantes a participar ativamente do processo de aprendizagem. Também, estimula o desenvolvimento de Habilidades, além dos conteúdos acadêmicos, os jogos ajudam a desenvolver habilidades importantes como a tomada de decisão, a estratégia, o trabalho em equipe e a persistência. Outra vantagem é a aprendizagem Ativa. Quando os alunos participam dos jogos seu aprendizado torna-se ativo, o que facilita a compreensão e a retenção do conhecimento. Eles experimentam, testam hipóteses e aprendem com seus erros em um ambiente seguro e controlado. Por fim, as autoras, apontam que ao utilizarmos os jogos, pode-se obter feedback instantâneo, permitindo que os alunos entendam rapidamente seus erros e acertos, ajustando suas abordagens conforme necessário.

Por outro lado, pode-se explorar aspectos cognitivos e culturais no ato de jogar, além do prazer e da alegria proporcionadas pela interação entre os participantes, já que podemos concordar com ROGÉRIO (2018), que jogar é lúdico. O termo jogo possui

³⁵ Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Mestranda

³⁶ Doutora em Sociologia (UFMG); Professora Adjunto IV - Curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas.

algumas interpretações, e Caillois (2023) traz, a partir da ideia de uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e de divertimento, misturado a ideia de limite e criatividade.

A utilização de jogos em sala de aulas contribui para o desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes, por meio das simulações postas pelo jogo e as habilidades de explorar e solucionar questões e sistemas complexos de maneira lúdica (BENDER, 2014). Há algumas dimensões específicas do jogo e Huizinga (2019) as descreve como sendo os elementos formais do jogo, sendo elas: a voluntariedade; as regras; o espaço/tempo e a evasão da realidade, no qual juntas torna o ato de jogar uma dimensão única da vida humana. Transpondo estes elementos as habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes, o jogo se põe como um instrumento facilitador no processo de aprendizagem.

Algumas áreas do conhecimento utilizam os jogos como recurso didático, e a Sociologia está no processo de construção do acervo dos seus próprios jogos didáticos. E discussão do alcance e possibilidade de desenvolver novas formas e ensinar, num campo que é reconhecidamente abstrato e pouco atrativo para o conhecimento. Aqui tomamos o lúdico como uma possibilidade de transposição didática, que ensina (de forma séria) e diverte (ensinando) os alunos do Ensino Médio (Carvalho; Queiroz; Freitas, 2022).

O jogo se apresenta como uma metodologia ativa, por proporcionar ao estudante o exercício da autonomia nos processos de aprendizagem (BENDER, 2014). São múltiplos os jogos de tabuleiro que podem ser usados pelo professor para ajudar no desenvolvimento das habilidades e competências, “construindo pontes e não muros” (Retondar, 2021), promovendo o desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional dos estudantes.

Desta forma, apresenta-se o objetivo desse trabalho, que é o processo de construção de jogos pedagógicos a fim de proporcionar ludicidade ao ensino de sociologia. A partir das reflexões acerca do uso do jogo como ferramenta didática e a importância do uso dos jogos no processo de ensino aprendizagem.

A metodologia apresentada no trabalho parte de uma análise qualitativa. Desta forma, considera-se a escola como o espaço de coleta de dados e de interpretação dos fenômenos sociais (Carvalho; Queiroz; Freitas, 2022). Assim, o jogo será utilizado durante as aulas de sociologia, com os estudantes do 3º ano do ensino médio da rede pública do Estado de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, para que possam

desenvolver as habilidades e competências em relação à solução e propostas para o desenvolvimento da cidadania, conforme preconiza as ODS (ONU, 2023). No primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográficos que pudessem subsidiar os elementos contidos no jogo de tabuleiro. Assim, buscou-se conhecer melhor a proposta contida no desenvolvimento sustentável, para que a linguagem se tornasse acessível aos estudantes (ONU, 2023). Após a coleta das informações, deu-se início ao processo de criação da mecânica do jogo. Partiu-se do aporte do livro *“Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático”* La Carretta (2018). A partir da leitura e compreensão do método *Quest 3x4*, o jogo *CIDADANOPOLIS* foi esboçado, testado, refeito e novamente testado antes da elaboração da versão final.

Com a intenção de contribuir com este acervo de jogos em sociologia como um aporte de ensino, apresento neste trabalho, o processo de criação do jogo *CIDADANOPOLIS*, desenvolvido no curso de pós-graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, PROFSocio-UFJF. A ideia geral do jogo que explora o objetivo 4 da Objetivos Desenvolvimento Sustentável - ODS - da ONU - que versa sobre potencialidades de aprendizado e desenvolvimento da cidadania, até 2030. Um acordo de ação global para erradicar a pobreza, frear a destruição ambiental e garantir a paz e a prosperidade a todos, sem distinção (ONU, 2015).

Aqueles que acham que o sistema de ensino precisa de uma chacoalhada, que querem produzir algo que inspire pessoas a pensar sobre um assunto, aqueles que tentam melhorar a retórica dos seus discursos, e que já sentem que, por vezes, seus alunos querem uma experiência lúdica aprimorada. (La Carreta, 2018. p.151).

O ensino de sociologia tem por objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico (Silva, 2020). O jogo como recurso didático alinhado à mediação pode alcançar resultados positivos nos processos de aprendizagens dos estudantes. A partilha do processo de criação do jogo pedagógico tem por pretensão estimular a construção de recursos didáticos, que poderão otimizar e tornar as aulas mais prazerosas para os atores envolvidos no ensino de sociologia.

Palavras-chave: Jogos didáticos, Ensino de sociologia, Lúdico, Criação de jogos.

Referências

ALMEIDA, F. S.; OLIVEIRA, P. B. de; REIS, D. A. dos. The importance of didactic games in the teaching-learning process: An integrative review. *Research, Society and Development*, [S.

I.], v. 10, n. 4, p. e41210414309, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.14309. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14309>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BENDER, W. N. Tecnologia de ensino em sala de aula na aprendizagem baseada em projetos. In: BENDER, W. N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 71-105.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução de Maria Ferreira. Revisão técnica da tradução de Tânia Ramos Fortuna. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Coleção Clássicos do Jogo).

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. Revisão de tradução de Newton Cunha. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Coleção Estudos; 4).

RETONDAR, J. *Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana*. 2. ed., 2. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

LA CARRETTA, M. *Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. (Ensino de Ciências).

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *17 Objetivos para transformar nosso mundo*. Disponível em: <https://nacoesunidas486780792.wpcomstaging.com/pos2015/>. Acesso em: 14 maio 2024.

ROGÉRIO, R. M. et al. *Jogos didáticos no ensino de Sociologia no ensino médio: relato de uma experiência*. 1. ed. Maringá – PR: UniCesumar, 2018.

FREITAS, E. S. de; QUEIROZ, M. P.; CARVALHO, C. R. de. O uso de jogos nas aulas de Sociologia. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 9, n. 21, p. 270-289, 2022.

SILVA, J. A. M. da. *O jogo como recurso pedagógico nas aulas de sociologia: o racismo em questão*. Recife: O Autor, 2020.



GD 10

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

Coordenadores(as):

Rogéria Martins e Luiz Belmiro Teixeira

Oficina de métodos alternativos de ensino de sociologia*Camila Ribeiro da Silva¹**Julia Ferreira de Lima²**Taís Fonseca da Rocha³*

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

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

¹ Graduada no curso de Ciências Sociais — Licenciatura pela UFMG.

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

³ Graduanda no curso de Ciências Sociais — Licenciatura pela UFMG.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Construindo caminhos: relato de experiência na criação e apresentação de jogos educativos no Projeto de Vida*Dejamim Ferreira Pereira⁴*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

Construção de estratégias de ensino-aprendizagem em Sociologia nos processos inclusivos de estudantes PCDs na rede municipal de São Leopoldo/RS

Eduarda Bonora Kern⁵

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cinema e Sociologia: explorando a aprendizagem através do audiovisual*Hebert Pimenta Chemicatti⁶**Micael Rodrigues Barbosa⁷**Rubia Padilha Lima⁸*

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

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

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

⁶ Graduando em Ciências Sociais - PUC MINAS.

⁷ Graduando em Ciências Sociais - PUC MINAS.

⁸ Graduanda em Ciências Sociais - PUC MINAS.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

Projeto de Vida na Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais:
entre a realidade e as possibilidades do componente curricular.*Izabella Barcellos Faria⁹*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

Projeto de Vida na BNCC: tentativas de uma representação plena do sujeito e do futuro*Juliana Dias Lima¹⁰*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

Oficinas temáticas em escola pública: a extensão

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

Willka Vitória Soares Araújo¹¹

João Pedro Pereira de Sousa¹²

Jorge Nascimento Trindade¹³

Thalissa Batista de Melo¹⁴

Geovânia da Silva Toscano¹⁵

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

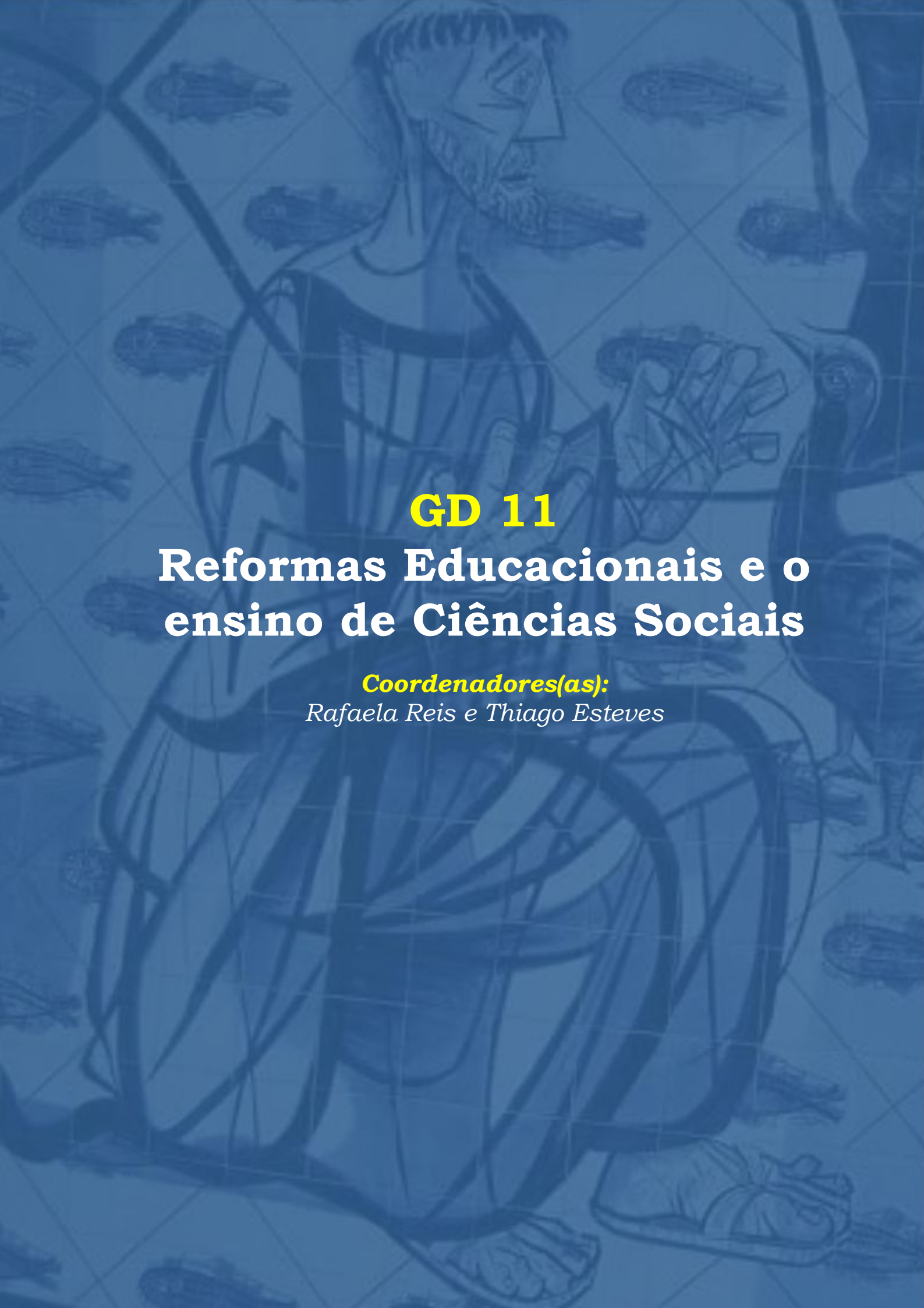
Referências

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

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

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

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



GD 11

Reformas Educacionais e o ensino de Ciências Sociais

Coordenadores(as):

Rafaela Reis e Thiago Esteves

Discrecionalidade docente e as *gambiarra*s no Novo Ensino Médio*Árllan Maciel Cunha Alves¹*

Como os docentes de Sociologia têm lidado com a chegada do Novo Ensino Médio (NEM) em suas rotinas? Diante dos desafios que o novo currículo impôs-lhes, quais práticas esses professores estão mobilizando ou desenvolvendo frente às novas realidades escolares do Ensino Médio? Fruto de uma pesquisa de Mestrado em andamento, propomos, aqui, uma análise das práticas de docentes de Sociologia, trabalhando em Escolas Estaduais da rede pública do Estado de Minas Gerais. São professores que encaram diretamente as alterações curriculares e políticas que vieram juntas do NEM, da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) e de outras reformas feitas “de cima para baixo”, com pouca ou nenhuma escuta da população e dos profissionais da área (Cássio, Goulart, 2022, p. 288).

Algumas mudanças são mais palpáveis no dia a dia docente, como a chegada dos Itinerários Formativos, que são as disciplinas acrescidas ao currículo do Ensino Médio pela reforma (Tenente, Santos, 2024). Então, no caso dos professores acompanhados, esses docentes acumulam, além da Sociologia, essas aulas dos Itinerários que, por vezes, vêm em maior número do que os horários da sua disciplina de origem. Para quem estava acostumado com apenas uma aula semanal, o impacto dessas mudanças levanta perguntas acerca do manejo das aulas e práticas desenvolvido por esses docentes. E como esses manejos, por vezes, envolvem escolhas que vão contra o que era planejado pelas políticas do Novo Ensino Médio.

Para tanto, partiremos da perspectiva de que professores são “burocratas do nível de rua” (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022) que atuam na linha de frente dos sistemas públicos escolares e são responsáveis por operacionalizar, no dia a dia, as políticas públicas construídas nas instâncias superiores do Estado. Isso nos ajuda a perceber que, como qualquer outro tipo de política pública, as políticas educacionais, onde se enquadra o Novo Ensino Médio, não são meramente “implementadas”. Elas sempre passam por escolhas e direcionamento das pessoas reais, que lidam diretamente com o público-alvo, responsáveis por fazer essas políticas acontecerem.

¹ Professor da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrando pelo Promestre FaE/UFMG.

Essas escolhas, no entanto, não acontecem em situações livres de problemas e empecilhos. Pelo contrário, percebemos que professores, tendo que lidar com um cenário de acúmulo de demandas burocráticas, insuficiência de recursos, imprecisão de diretrizes e responsabilização pelos resultados da política educacional (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022, p.10) estão desenvolvendo algo que temos nomeado de *gambiarra*, em um sentido alegórico. Entendidas como práticas de “ressignificação e reapropriação” (Assunção, Mendonça, 2016, p. 103) das condições reais que lhes são impostas, essas gambiarras são maneiras de lidar, localmente, e de forma sempre provisória com questões estruturais das políticas educacionais.

Assim, nessa posição “de rua”, professores contam com um elevado poder discricionário, de fazer escolhas ante a lei (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022, p.7), pois, a partir desse contato direto com os alunos e os destinatários das políticas educacionais, são eles quem tomam as decisões do que devem trazer para a ponta dessas políticas, suas aulas, e julgam como devem conduzir suas turmas e o que é cabível de se fazer na realidade escolar com as diretrizes trazidas em lei. Em última análise, é possível pensar que professores não são simples implementadores de currículos, como o do NEM, e sim elaboradores desses currículos (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022, p.10), na medida em que são eles que fazem as escolhas do que entra ou não, do que cabe ou não para os alunos com quem trabalham. Não podemos, no entanto, nos deixar esquecer que são manejos provisórios, feitos de arranjos construídos no interior de políticas neoliberais. Essas políticas esvaziam, dentre outras coisas, o lugar do professor, reduzem a prática docente a um “ensinar os alunos a fazerem algo” (Oliveira; Lemos; Canuto, 2023, p.19). Atuar contra elas envolve ressignificar o “ser professor” e o papel que a escola assume na vida dos estudantes.

Como exemplo dessas gambiarras desenvolvidas pelos docentes, temos a transformação das disciplinas dos Itinerários Formativos, como a denominada Humanidades e Ciências Sociais, em aulas de Sociologia para possibilitar um aprofundamento nas discussões e nas temáticas que a única aula semanal deixa sempre pelas metades. Em uma espécie de “desvio de função” (Kasper, 2004, p.1) que subverte o uso “adequado” desses Itinerários impostos pela matriz curricular, os

docentes podem rearranjar, ou mesmo reescrever os currículos nas práticas de suas salas de aula em uma busca por “fazer valer mais” (Freire, 2018) na educação.

Longe de ser o Ideal, estudamos práticas *reais* que esses docentes vêm desenvolvendo em um cenário que, por sua vez, também está em reconstrução. Seria descabido idealizar essas práticas e gambiarras docentes, tratá-las como a “solução” dos problemas trazidos pelo Novo Ensino Médio. Elas se dão em “cenários frequentemente destituídos de recursos”, o que faz com que professores tenham que “mobilizar estratégias para minimizar os efeitos da incompletude revelada no momento da implementação” (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022, p.15). Mas isso não quer dizer que, de uma maneira ou de muitas, gambiarras docentes não estejam envolvidas no próprio fazer docente, como parte mesma da discricionariedade de burocratas do nível de rua que somos.

Palavras-chave: Gambiarras; Discricionariedade; Novo Ensino Médio.

Referências

ASSUNÇÃO, H. S.; MENDONÇA, R. F. A estética política da gambiarra cotidiana. *Compólitica*, v. 6, n. 1, p. 92–114, 2016.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 57. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GUIMARÃES, T. C. de A.; BERNADO, E. da S.; BORDE, A. M. A burocracia de nível de rua na discricionariedade docente. *Educação & Realidade*, v. 47, p. e110669, 2022.

KASPER, P. C. *Aspectos de um desvio de função*. Campinas: IFCH, 2004.

OLIVEIRA, M. B. de; LEMOS, A. da S.; CANUTO, M. B. O Global Education Reform Movement (GERM) e a BNCC: performatividade para formação e práticas docentes. *Revista Teias*, v. 24, n. 74, p. 10–22, 2023.

TENENTE, L.; SANTOS, E. Novo Ensino Médio: como é hoje e como pode ficar. *Portal G1*, 21 mar. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/03/21/novo-ensino-medio-como-e-e-comopode-ficar.ghtml>. Acesso em: 3 set. 2024.

A docência reformada: uma análise sobre a via empresarial de Formação Continuada no estado de Minas Gerais²

*Brayon Marques Barbosa³
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira⁴*

O golpe contra o governo de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), representa no cenário político brasileiro muito mais do que uma das grandes expressões dos ataques contra a democracia em nossa história recente. Representa, conforme explicitado por Freitas (2018), a retomada da agenda política econômica neoliberal, cuja primeira onda remete à década de 1990 e a Reforma do Aparelho do Estado.

No campo da Educação, o golpe cumpre um papel fundamental na ruptura com os debates estabelecidos à época (Silva; Neto, 2020), sobretudo no que compete à agenda por uma reforma do Ensino Médio e pela definição de uma base curricular comum. Isso porque, ainda que a elaboração do que viria a ser a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estivesse sendo erigida sob forte influência de Organizações da Sociedade Civil (OSCs) como a Fundação Lemann, do Todos Pela Educação e do Movimento pela Base (Silva; Neto, 2020), é a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff que o setor privado define, de fato, a BNCC como fora homologada.

Enquanto política curricular, a Base Nacional Comum Curricular promove uma série de mudanças que vão para além de uma nova arquitetura curricular. Em especial, destacamos a indução de novas políticas de formação docente, em especial a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BNC-Formação Continuada), alinhada também à agenda dos reformadores empresariais da educação e articuladores da Base Nacional Comum Curricular.

Frente a este quadro, este trabalho apresenta os avanços produzidos em dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). A pesquisa, inserida no contexto de reforma empresarial da educação, tem como problema a influência das OSCs na

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

³ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: brayon.barbosa@ich.ufjf.br

⁴ Universidade Federal de Juiz de Fora, Departamento de Educação. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: rafareis2001@yahoo.com.br

Política de Formação Continuada para a implementação do Novo Ensino Médio, apresentando um recorte sobre o contexto do estado de Minas Gerais.

Especificamente, a Política de Formação Continuada nos moldes da BNC-Formação Continuada tem se desenvolvido no estado através do Acordo de Cooperação firmado entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e a Associação Instituto longo (Minas Gerais, 2021), por meio do Programa Nosso Ensino Médio. Financiado pelos principais agentes articuladores da BNCC e das BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, o Programa busca desenvolver ações de Formação Continuada e apoiar a rede na implementação do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2021).

Dito isso, fundamentado em resultados parciais de pesquisa, o presente trabalho objetiva analisar a Política de Formação Continuada de Minas Gerais a partir do mapeamento das atividades formativas desenvolvidas no estado em função do Acordo de Cooperação SEE/longo (Minas Gerais, 2021). Para tanto, além de pesquisa bibliográfica, recorreremos à análise documental (Gil, 2008), tendo como fonte documentos publicados pelo estado de Minas Gerais, pelo Instituto longo e pelo Programa Nosso Ensino Médio.

Assim, buscando a análise da Política de Formação Continuada de Minas Gerais, se faz necessário reconhecer que fazem parte da mesma comunidade política (Ball, 2022) as OSCs responsáveis pela Formação Continuada no estado de Minas Gerais e os Institutos e Fundações que articularam a BNCC e a BNC-Formação Continuada, estabelecendo o que a Anfope⁵ (2019) apontou ser a “reforma empresarial no campo da formação de professores”.

Portanto, uma vez produzida por atores políticos epistemologicamente integrados por meio de uma linguagem compartilhada (Ball, 2022), é possível assumir que a Formação Continuada ofertada pela SEE-MG, em parceria com o Instituto longo, apresenta também uma noção de Formação Continuada compensatória à Formação Inicial e que, assim como os articuladores da BNC-Formação Continuada, vinculam a qualidade da formação docente ao desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações de larga escala.

⁵ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Não por coincidência, o governo de Minas Gerais, historicamente alinhado às políticas neoliberais, já argumentava em seu Plano de Ação para implementar a Formação Continuada em regime de colaboração a partir de 2019 (Minas Gerais, 2018) acerca da necessidade de reestruturação do trabalho pedagógico, sobretudo frente à base curricular orientada pelo desenvolvimento de competências e habilidades. Através deste documento, o estado apresentou uma proposta de formação baseada na capacitação de Equipes Regionais de Formação, constituídas a partir de suas 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs), buscando a formação em cadeia de gestores e docentes da rede.

A referida proposta tem sido viabilizada pelo Acordo de Cooperação estabelecido pela SEE-MG e o Instituto longo, tomando de base documentos elaborados pelo Grupo de Trabalho de Formação Continuada do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela Fundação Carlos Chagas. Nesse sentido, apresenta em sua plataforma *online* uma série de Trilhas de Aprendizagem personalizáveis, orientadas por uma perspectiva de formações eficazes com foco no desenvolvimento de competências pelos educadores do Ensino Médio.

Entretanto, o mapeamento das atividades formativas desenvolvidas pelo programa desde a publicação do Acordo de Cooperação SEE/longo (Minas Gerais, 2021) revela que a Política de Formação Continuada do estado de Minas Gerais tem se desenvolvido focalizada na gestão. Majoritariamente, as ações de formação se dão através da realização das referidas Trilhas autoinstrucionais e da realização pontual de *webinários*, conduzidos predominantemente por formadores do Instituto longo. Dentre os formadores, destacamos Juliana de Melo Leonel, responsável por grande parte destas atividades e autora de duas das Trilhas de Aprendizagem do Programa Nosso Ensino Médio. A formadora possui Formação Inicial no campo da Comunicação Social, sem formação específica no campo da Educação, atuando também em colaboração com o Instituto Ayrton Senna.

Neste contexto, o foco dado pelas ações de formação promovidas pela SEE-MG e pelo Instituto longo sinalizam a estreita relação que se estabelece entre a qualidade da educação com a má gestão de recursos públicos. O Acordo de Cooperação SEE/longo (Minas Gerais, 2021) esboça, nesse sentido, o caráter de uma

política de Formação Continuada gerencialista, com vistas ao controle do trabalho docente por meio de sua inserção em uma cultura performativa e no quadro da pós-profissionalidade (Ball, 2005).

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, BNCC, BNC-Formação Continuada, Gerencialismo, Performatividade.

Referências

ANFOPE. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Salvador, 24 nov. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BALL, S. J. Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539–564, dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742005000300002>.

FREITAS, L. C. de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Acordo de Cooperação - SEE/DGCC Setor de Convênios – Processo nº 1260.01.0001207/2021-82. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Plano de ação para implementar a formação continuada em regime de colaboração a partir de 2019. Belo Horizonte: SEE-MG, 2018.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 2 maio. 2024.

Escola e Burocracia: um relato de experiência do Novo Ensino Médio - NEM - no sul de Minas Gerais

Maria Fernanda Macedo Lohmann⁶

Igor Augusto Prates Martins⁷

Por meio da oportunidade que tivemos a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvemos nossas considerações. Foi possível constatar a burocracia relacionada de forma direta com o Novo Ensino Médio, e apresentamos aqui nossas reflexões para analisar como os adolescentes estavam se adaptando ao novo sistema de ensino num contexto pós-pandêmico e que precisariam estritamente estarem presentes nas escolas em período integral. Com base nos escritos de Max Weber (2004) em sua obra *Economia e Sociedade* entendemos que a burocracia se mostra como um sistema avançado e moderno de administração. Assim, apresentamos uma tentativa de análise de uma experiência com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) a partir da concepção weberiana de burocracial.

Após um ano de observações na Escola de campo do PIBID, passando por diversas salas e acompanhando o professor de itinerários e Sociologia, pudemos extrair conclusões pontuais e numerosos relatos a respeito deste ambiente de Novo Ensino Médio (NEM). O que nos leva a nossa principal hipótese: A forma que burocracia acaba limitando o sistema educacional público brasileiro e como afeta diretamente tais alunos no desenvolvimento do senso crítico, se intensificando cada vez mais nesse novo cenário. Em nosso período enquanto pibidianos, pudemos observar uma intensificação do sistema burocrático na administração da escola. O principal exemplo disso é como é dada a avaliação dos chamados 'itinerários formativos': no início do ano foi entregue aos alunos um caderno onde eles deveriam fazer suas anotações e realizar as atividades propostas pelo livro de itinerários. Esse caderno, no final do ano letivo, seria devolvido à secretaria de educação, onde um responsável iria avaliar se as atividades estão de acordo ou não com o esperado. Más resultados implicariam, assim, em punições ao professor. Punições essas que não nos foram completamente esclarecidas.

⁶ Universidade Federal de Alfenas. Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais.

⁷ Universidade Federal de Alfenas. Graduando em Licenciatura em Ciências Sociais.

Na concepção weberiana, a burocracia se apresenta, com base em um método científico e racional, como uma forma avançada de organização administrativa. Para além disso, pode ser visto também como uma forma moderna de dominação legítima. Seria então um acercamento de estruturas de poder, sistemas de gestão e grupos sociais, mesmo que possam ser analisados por perspectivas diferentes. Sendo assim buscamos avaliar, não só o sistema de gestão vigente e as consequências no grupo social que é atendido pela escola pública, mas sua intensificação e como essa dominação exacerbada pode se tornar prejudicial.

No decurso de uma experiência sendo participante do PIBID foi utilizado como metodologia criteriosa a observação participante, ou seja, como docentes em formação, tivemos oportunidade de ministrar aulas aos alunos e por sua vez também, estar na posição de observador ao docente titular da respectiva turma para qual fomos designados. Durante esse período, pudemos desenvolver nosso relatório de experiência cotidianamente, além de reflexões recorrentes nas reuniões semanais com nosso coordenador, supervisor e diversos colegas também participantes do programa em outras escolas, assim, compartilhando experiências simultaneamente. Foi somente após esse período que começamos a desenvolver uma análise usando os relatórios do PIBID como base, traçando um paralelo entre nossa experiência e teorias de diferentes autores que vimos no decorrer do curso. Escolhemos como referencial teórico os escritos de Max Weber por ser precursor do tema. Lendo sua obra *Economia e Sociedade*, foi fácil traçar paralelos entre suas teorias e a prática cotidiana da escola. Suas análises são atemporais e ainda podem ser utilizadas para explicar esse âmbito educacional.

Assim, traçamos como objetivo de nossos estudos, evidenciar como os conceitos de burocracia de Weber se faz presente nas instituições de ensino básico brasileiras. Afinal, de que forma essa burocracia toma corpo? Qual é seu objetivo? Quais são suas implicações? E, principalmente, como isso afeta os alunos no desenvolvimento do senso crítico com o Novo Ensino Médio instaurado?

Tendo em vista o cenário contemporâneo do sistema educacional, é possível compreender como se faz presente o sistema burocrático weberiano nas instituições de ensino. Em sua obra “Economia e Sociedade”, Weber (2004) discorreu sobre a natureza da burocracia e seu desenvolvimento histórico. A burocracia, ao longo do

tempo, acabou se mostrando o modelo de administração, seja ela pública ou privada, apropriado à organização da sociedade moderna. Visando:

Precisão, rapidez, univocidade, conhecimento da documentação, continuidade, descrição, uniformidade, subordinação rigorosa, diminuição de atritos e custos materiais e pessoais alcançam o ótimo numa administração rigorosamente burocrática exercida por funcionários individuais treinados, em comparação a todas as formas colegiais ou exercidas como atividade honorária ou acessória (Weber, 2004, p.212).

Mas uma intensificação desse sistema pode acarretar em uma perda de legitimidade da dominação. A dominação perde seu sentido racional e é usada apenas como mecanismo de opressão. Tendo ainda em vista que, faz parte da natureza da burocracia e do capitalismo, os meios materiais de produção e serviço estarem concentrados na mão de um senhor - que pode ser aqui uma pessoa ou um grupo levantamos o seguinte questionamento (Weber, 2004, pg.225): afinal, a quem interessa essa intensificação da burocratização do sistema educacional público?

Podemos ver esse tipo de burocracia racional nas avaliações enviadas pelo governo e no caderno anteriormente descrito. Porém, com a intensificação dos cadernos para serem entregues à secretária de educação dentro do prazo e a retirada de matérias essenciais à realização do ENEM e vestibulares, foi analisado a grade curricular do Novo Ensino Médio que a educação pública brasileira tem se distanciado cada vez mais do preparo dos alunos para esses exames. O que nos leva a perceber a perda da legitimidade da dominação ou seja, o caderno que o governo impõe a devolução no final dos semestres com as respectivas respostas dos livros dos itinerários formativos conclui a ideia que a dominação não é feita com nenhum fim racional, como o real aprendizado desses alunos. Seu único objetivo é garantir que as ordens estão sendo seguidas e as respostas estão sendo registradas nesses cadernos como uma garantia de obediência. Se o conteúdo foi devidamente trabalhado, a gramática corrigida e as respostas fazem qualquer sentido, parece pouco importar no final das contas.

A tomada da hipótese e a iniciativa de pesquisar sobre o sistema de ensino público do Brasil foi direcionada com a entrada e a ascensão do Novo Ensino Médio. Tendo em vista a modificação feita em meados de 2016 no sistema educacional brasileiro, tornou-se concreto a direta relação ao analisar as ideias de Weber sobre a burocracia instituída pelo Estado, como a alteração da grade horária, tirando matérias que são de suma importância ao desenvolvimento do senso crítico à substituição de

itinerários formativos com o NEM que fora introduzido em todo Brasil no governo Temer. Obtendo resultados insatisfatórios aos menos abastados que estudam em escolas estaduais, pode-se descrever como um ensino falacioso e contraditório. As matérias que são cobradas em provas de vestibulares e ENEM não são as mesmas que são dadas a rede pública de ensino brasileira, ou seja, acaba tornando excludente e para poucos. Uma vez que a mudança feita com a ementa descrita por melhorias significativas de ensino e desempenho cognitivo com base em matérias humanizadas e métodos alternativos de aprendizagem, espera-se, de fato, por tais mudanças institucionalizadas neste âmbito educacional.

Assim, neste cenário da sociedade contemporânea brasileira, o seu efeito produz o seu contrário. São por conta dessas matérias com o intuito de uma suposta humanização que se perde o que, certamente, importa como a criação de um robusto senso crítico e um desenvolvimento cognitivo evidenciado. Com isso, é viável abordar o nivelamento social que ocorre a partir do momento que burocracia e democracia se encontram no decorrer da história. Weber (2004) aponta que, diferente do que se entende por democracia como sistema político, na burocracia ela se torna uma ferramenta para nivelar os dominados. É o que ele chama de democracia “passiva”. É o uso do Estado e das instituições públicas para manter apaziguada essa camada ‘inferior’ da sociedade, dando a devida manutenção ao sistema de dominação. Em suma, perpetua-se o esperado, após a conclusão dos alunos deste Novo Ensino Médio eles serão introduzidos ao mercado de trabalho e pressionados a arcarem com contas e despesas da residência onde habitam com seus pais, desta forma, dando início a vida pós ensino médio a um trabalho precarizado e sendo uma mão de obra barata no sistema capitalista.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; burocracia; desigualdade

Referências

WEBER, Max. *Economia e Sociedade* – Volume II. Brasília: Unb, 2004.

Itinerários Formativos e Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: concepção de profissionais pedagógicos do Rio de Janeiro

Juliana Dias Lima⁸
Stella de Sousa Martins⁹

Este trabalho reúne resultados parciais e discussões de uma pesquisa realizada por intermédio de um projeto amplo intitulado Prodocência, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). No decorrer da pesquisa **A Sociologia frente à Reforma do Ensino Médio, às reformas curriculares e aos novos livros didáticos** realizamos a análise da produção acadêmica acerca da reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e dos novos materiais didáticos. Diante dos desafios e adaptações necessárias em meio às reformas educacionais vigentes, propomos investigar a inserção de Itinerários Formativos (IF) e do Projeto de Vida (PV), a partir da concepção de profissionais pedagógicos de escolas do Rio de Janeiro. Para tal, foram conduzidas entrevistas com professores de Sociologia, coordenadores pedagógicos ou atores equivalentes, que estão diretamente envolvidos na vivência e implementação da reforma em suas unidades escolares.

O Novo Ensino Médio (NEM), imposto, em primeiro lugar, através da Medida Provisória nº 746/2016, ano do impeachment contra a Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), e posteriormente estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, na gestão do ex-Presidente Michel Temer (2016-2018), baseia-se em ideais de **flexibilização e protagonismo juvenil** (BRASIL, 2018). Ainda enquanto Medida Provisória (MP) ocasionou a separação do currículo do ensino médio de duas formas: uma, destinada à formação básica comum, e outra, subdividida em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) (SILVA, 2018). Segundo Silva (2018) “essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como ‘educação básica’, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum” (SILVA, 2018, pg. 4). Dessa forma, a nova legislação favoreceu o rompimento com as anteriormente

⁸ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPED/UERJ). E-mail: juuliana_dl@hotmail.com;

⁹ Graduanda em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: smmartins2210@gmail.com.

denominadas disciplinas, em detrimento da inserção de componentes curriculares, sendo estes as eletivas nos Itinerários Formativos e o Projeto de Vida.

Por meio de uma leitura crítica acerca deste contexto, entendemos que realizar entrevistas com profissionais do campo da Sociologia, como parte integrante de nossa abordagem metodológica, forneceria contribuições significativas no que tange às diversas concepções em meio às reformas educacionais. Para o procedimento das entrevistas utilizamos a estratégia “bola de neve”, onde os entrevistados indicam outros possíveis participantes. Quanto à análise dos dados, o pressuposto adotado considera que o discurso é uma ferramenta que revela a compreensão do indivíduo acerca do contexto histórico-social no qual suas relações se inserem, influenciando a produção de seu próprio discurso e pontos de vista. Em outras palavras, o discurso reflete a visão de mundo do autor, que está associada à realidade em que ele está inserido (FERNANDES, 2005).

À vista disso, foram conduzidas, até o presente momento, 12 entrevistas com docentes de Sociologia, coordenadores pedagógicos ou profissionais em funções similares, sendo 6 profissionais ligados à rede pública e 6 à rede privada. A opção pelos docentes de Sociologia é referente a retirada da obrigatoriedade da disciplina, bem como de Filosofia, Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (SILVA, 2018). Para as entrevistas foi realizado um conjunto de perguntas semiestruturadas. Destacamos as respostas segundo as seguintes observações dos entrevistados: como se deu a organização do currículo em Itinerários Formativos e o funcionamento do Projeto de Vida na(s) escola(s).

A respeito dos Itinerários Formativos, houve heterogeneidade entre as respostas dos entrevistados. Enquanto 2 profissionais da rede pública disseram que os Itinerários Formativos não foram escolha dos estudantes, o que se contrapõe à justificativa da implementação do NEM como espaço no qual os estudantes são autônomos e responsáveis pela decisão frente a um currículo hipoteticamente flexível, 4 dos 6 profissionais da rede particular afirmaram que as escolhas dos Itinerários Formativos pelos alunos ocorreram de maneira optativa. Apenas 1 profissional da rede pública indicou o mesmo. 2 profissionais da rede pública afirmaram, ainda, que as escolas possuem foco empreendedor, portanto, os estudantes que adentram essas

instituições possuem apenas este seguimento. Em contrapartida, na rede privada, segundo 1 respondente, as eletivas que compõem os Itinerários Formativos aprofundaram conhecimentos da Formação Geral Básica (FGB), enquanto outro indicou que na sua escola houve uma “estratégia para tentar burlar a diminuição de carga horária no ciclo de formação básica” e que tais mudanças se deram, sobretudo, visando suprir as necessidades relacionadas à realização do ENEM. Por último, 1 profissional da rede pública não deixa evidente a maneira como os estudantes são realocados dentre os 3 Itinerários Formativos oferecidos pela escola.

Acerca do Projeto de Vida, alguns respondentes da rede pública sinalizaram haver sentimento de confusão entre os alunos, já que docentes de qualquer área podem atuar lecionando Projeto de Vida, incidindo em desordem metodológica e até mesmo de conteúdo. Chamam atenção também para a falta de avaliação formal. Como os estudantes são inseridos em processos avaliativos desde as primeiras séries escolares, o que de certa forma os coagem a estarem presentes em aula e terem “receio” da reprovação, na medida em que Projeto de Vida não possui avaliação sistemática é comum que os alunos não vejam sentido neste componente curricular. Por fim, a extensa carga horária de Projeto de Vida também é questionada. Em contrapartida, alguns profissionais da rede privada relatam que as escolas já possuíam um conteúdo parecido com o que se pretende com Projeto de Vida, o que resultou apenas em uma adaptação do currículo. 2 profissionais se posicionaram de maneira crítica ao componente curricular. Alguns relatam a presença de psicólogos como responsáveis por lecionar ou programarem o conteúdo de Projeto de Vida, o que não ocorre na rede pública.

Em síntese, todas as instituições operam com Itinerários Formativos e Projeto de Vida. Contudo, pode-se perceber a oferta limitada de itinerários em algumas escolas, além da oscilação entre algumas instituições permitirem que os estudantes os escolham e outras não. Sobre o Projeto de Vida, na rede pública é notório sua adoção como componente curricular obrigatório, com 2 tempos em todas as séries do Ensino Médio. Já na rede privada são realizadas adaptações em que o componente aparece, até mesmo, como um “projeto complementar”. Estes possuem foco em testes de proficiência e temáticas psicopedagógicas. Outro impacto percebido na rede

pública foi relacionado a carga horária dos docentes, que, por vezes, passaram a lecionar Projeto de Vida pela redução do tempo das disciplinas.

A análise das entrevistas mostra que o Novo Ensino Médio enfrenta desafios significativos em sua implementação e recepção pelos profissionais da educação. A partir dos relatos e observação dos currículos da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ), é possível concluir, previamente, que esse modelo de ensino tem se tornado um desafio para a educação no Rio de Janeiro, ampliando as desigualdades de ensino e precarizando o trabalho docente. Traçado este breve panorama, queremos propor continuidade ao debate, sobretudo no que implica as adaptações que virão a partir da “reforma da reforma”, com a Lei nº 14.945/2024. Nos debruçarmos sobre esse tópico em etapas futuras da pesquisa.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Projeto de Vida; Itinerários Formativos; Currículo; Sociologia.

Referências

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

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2017.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2024.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

Reflexos da reforma do ensino médio no contexto de políticas neoliberais: a realidade da sociologia

*Kíssila Neves Soares Vitorino¹⁰
Beatriz Araujo de Rezende Neves¹¹*

Os fatos históricos, políticos e econômicos ocorridos no campo educacional brasileiro, desde a década de 1990, tornaram-se um objeto de estudo importante para análise da realidade do ensino da Sociologia hoje no Brasil. A presença desta disciplina no contexto das políticas educacionais é tanto enfraquecida quanto fortalecida, dependendo diretamente do protagonismo entre a política neoliberal e o estado de bem-estar social nos diferentes governos, isso fica evidente, principalmente, após a redemocratização do país.

Dessa forma, esta pesquisa parte de um aspecto macro a partir da década de 1990, acompanhando o fluxo de como o neoliberalismo e estado de bem estar social incidem sobre a realidade da Sociologia no Brasil. Enfatiza como o contexto histórico das políticas educacionais interfere na realidade do ensino de Sociologia em diferentes tipos de governos brasileiros. Verifica o que a presença, a facultatividade, a redução e a ausência da disciplina de Sociologia, na Educação Básica dizem sobre quais classes sociais possuem acesso a uma educação crítica e de qualidade no país. Assim como busca entender a relação que este fato possui com os privilégios e as desigualdades sociais.

Através das mudanças realizadas na área educacional, é evidente que a controvérsia em torno da manutenção da disciplina de Sociologia no currículo escolar reflete interesses políticos e ideológicos divergentes. Enquanto alguns governos reconhecem a importância da Sociologia para o desenvolvimento do pensamento crítico e a cidadania ativa, outros a enxergam como uma ameaça à estabilidade do sistema existente. Em governos neoliberais e conservadores, por exemplo, a Sociologia é, muitas vezes, vista como uma disciplina que pode minar a estrutura,

¹⁰ Professora de Sociologia do Instituto Federal Fluminense e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política – UENF/RJ.

¹¹ Professora do Estado do Rio de Janeiro e doutoranda do Programa de Pós graduação em Cognição e Linguagem.

priorizando a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho em detrimento de uma sociedade reflexiva e engajada na análise dos fenômenos sociais.

Vale ressaltar que esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como a reforma do ensino médio reflete os aspectos do estado neoliberal que influencia as políticas educacionais e, diretamente, a realidade da Sociologia. Para alcançar o objetivo geral, a pesquisa terá os seguintes objetivos específicos: i) Traçar uma breve trajetória das políticas educacionais adotadas ao longo da história brasileira que impactaram o ensino de Sociologia; ii) Analisar como as interferências das políticas neoliberais e de bem estar social interferiram nas políticas educacionais no ensino da Sociologia, no Brasil; iii) Identificar como ocorreu a consolidação da Sociologia no Brasil; e mapear e explorar a realidade da reforma no Ensino Médio na disciplina de Sociologia nos dias atuais.

Sabe-se a disciplina de Sociologia permite o aprofundamento dos estudantes em conteúdos que ampliam seu poder ético e crítico diante de acontecimentos da sociedade e também colaboram para a sua visão de si, do outro e do mundo, configurando mais uma vez a formação integral. A diminuição ou retirada da obrigatoriedade da disciplina ameaça essa formação crítica dos estudantes do Ensino Médio que acabam marginalizados de um conhecimento fundamental para formação integral e qualidade, nessa perspectiva, colocando a questão de classe social em destaque.

Para alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa, foram adotadas três abordagens metodológicas: revisão de literatura sobre as políticas educacionais e sua relação com a Sociologia; análise documental de ocorrências sobre a Sociologia desde a redemocratização brasileira e a Nova BNCC; além de entrevistas com professores do ensino médio da rede estadual da região norte fluminense do estado do Rio de Janeiro.

Atualmente, as grandes mudanças provocadas pela globalização do capital, especialmente no final do século XX e início do século XXI, impuseram novas exigências ao Estado e, conseqüentemente, intensas mudanças na política educacional, reguladas sob a forte influência de agências multilaterais de financiamento, sendo aqui destacada a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal e Banco Mundial – BM (Maroneze; Lara, 2009). Para Santos (2017), o Banco Mundial (BM) é um desses organismos internacionais que, no campo da

educação, formula um conjunto de propostas para implementar reformas educacionais em países em desenvolvimento. Utiliza o discurso enganoso de que essas reformas permitirão aos países alcançar um nível de desenvolvimento e reduzir as desigualdades. O processo de privatização da educação pública nos últimos anos ocorre em um contexto de sociabilidade capitalista, exacerbado pela crise estrutural do capital. Nesse cenário, o Estado de bem-estar social oferece políticas assistencialistas e pontuais para a classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que faz acordos e legitima a interferência de organismos internacionais nas políticas públicas, com o objetivo de assegurar os interesses do capital.

Conclui-se que o descaso com a Sociologia e sobretudo as que têm por objetivo a análise social e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, revelando que existe nos currículos, tanto da educação básica, quanto das universidades a tendência no descarte da Sociologia, que traz para a formação de jovens e futuros profissionais o debate sobre as questões sociais. Um exemplo claro dessa tendenciosidade política, econômica, cultural contemporânea está presente na Reforma do Ensino Médio, que configura um currículo partido, que em nome da inovação, fragmentou conhecimento historicamente construídos e assentados cientificamente.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Ensino da Sociologia, políticas neoliberais

Referências

ADRIÃO, T.; SILVA, M. V. Apresentação do dossiê: A privatização da Educação Básica e suas implicações para o direito humano à educação na contemporaneidade. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 31–38, 2023. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-70281. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/70281>. Acesso em: 19 jul. 2024.

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas Ciências Sociais. *Revista Sociedade e Estado*, v. 34, n. 1, jan./abr. 2019.

BONAMINO, A. M. C. de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos 1980. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 3, n. 1, p. 253–276, 2003.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CANDIDO, A. A. A Sociologia no Brasil. *Tempo Social*, v. 18, n. 1, jun. 2006.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009>. Acesso em: 18 abr. 2022.

IANNI, O. A Sociologia de Florestan Fernandes. *Revista USP*, n. 29, p. 26–33, 1996. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i29p26-33>. Acesso em: 8 abr. 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior/2011*. Brasília: MEC, 2011.

MAIA FILHO, O. N. et al. O modelo liberal tecnoburocrático e as recentes reformas educacionais brasileiras: limites da tese reformista na perspectiva marxista. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e240009, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240009>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MORAES, A. A Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. (org.). *Sociologia e Ensino Médio em debate*. Ijuí: Unijuí, 2004.

QUAGLIATO, H. C. V.; RAMOS, E. R. Sérgio Micele e as condições do ofício sociológico e intelectual no Brasil contemporâneo. *Sociologias Plurais*, v. 6, n. 2, p. 9–18, jul. 2020.

SAMPAIO UR, P. A. Desenvolvimento e neodesenvolvimento: tragédia e farsa. *Serviço Social e Sociedade*, n. 112, out./dez. 2012.

SANTOS, S. C. M. dos. Políticas de privatização da Educação Básica no Brasil: alguns apontamentos. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 22, n. 1, p. 248–260, jan./jun. 2017.

SAVIANI, D. O legado educacional do Regime Militar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291–312, set./dez. 2008.

WIECZORKIEWICZ, A. K.; BAADE, J. H.; ENS, R. T. A Sociologia no currículo do Ensino Médio brasileiro. *Revista Extensão em Foco*, v. 9, n. 1, 2021. ISSN 2317-9791.

As metodologias ativas e a plataformização da educação: quando o caminho é o propósito

Lenina Vernucci da Silva¹²

Cynthia Harumy Watanabe Correa¹³

Este texto faz parte de uma pesquisa em andamento que visa compreender as reformas educacionais que culminaram na aprovação do Novo Ensino Médio (NEM – Lei nº 13.415/2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, aprovada em 2018) associadas ao uso de plataformas de mídias sociais. Essas transformações na escola, vinculadas a uma pedagogia que torne a escola *mais atraente*, o aumento das metodologias ativas e plataformas digitais, acabaram por retirar conteúdos científicos significativos, por exemplo, os estudos de gênero, além de transpor temas em habilidades e competências, flexibilizados e submetidos a testes padronizados de avaliações externas (Malanchen, Matos, ORSO, 2020).

O uso de tecnologias, plataformas de mídias e gamificação no ensino, metodologias ativas e protagonismo juvenil são o “novo normal” da educação brasileira, importando técnicas – como as do Lemov (2011, obra patrocinada pela Fundação Lemann) – e receituários milagrosos para um novo projeto de educação: a educação baseada em evidências e resultados (Minto, 2023; Ravitch, 2011). Essas reformas e tal pedagogia, pautada na ideia de “aprender a aprender”, ajudam a tornar a escola um espaço de empobrecimento cultural, científico, artístico e filosófico para a nova geração, aumentando o abismo entre ricos e pobres no que tange ao acesso à universidade, autonomia e criticidade (Duarte, 2012; Libaneo, 2012).

O núcleo definidor do lema ‘aprender a aprender’ reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (Duarte, 2012, p. 9).

¹² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo (USP), bolsista CAPES. Professora efetiva da rede pública estadual paulista desde 2014, cargo PEB II, Sociologia.

¹³ Professora Associada no Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da USP. Líder do Grupo de Pesquisa Humanitas Digitalis vinculado ao CNPq.

Os atores que estão à frente da reforma são do ramo empresarial, em conluio com instituições privadas da educação, com pressão por parte de setores mais conservadores (no que se refere às questões amplas sobre direitos humanos, como as questões de gênero). Por serem ligados ao mercado, têm um foco no uso de tecnologias na sala de aula e na flexibilização curricular (Malanchen, Matos, Orso, 2020). Tanto as tecnologias, como as chamadas metodologias ativas são vistas como solução para a permanência de jovens na escola e melhoria na qualidade de ensino, tornando o que seria um meio, um fim, e, desta forma, não possibilitando que a escola cumpra sua função primordial, a saber, de transmissora do conhecimento socialmente produzido pelo conjunto da humanidade (Saviani 1992; 2008; Duarte, 2012).

A formação cidadã dentro da democracia neoliberal reforça o papel do indivíduo livre em detrimento do sujeito coletivo, e a responsabilização sobre a formação da geração mais jovem fica entre esse sujeito concreto familiar e o sujeito universal na instituição escolar (Votolini, Apud Taperman; Garrafa; Iaconelli, 2022). O que se espera da escola? Se de fato estamos na era do conhecimento, a escola tem que repensar seu papel, por conta que os adolescentes, a juventude, os *nativos digitais*, conseguem ter acesso muito mais fácil às informações do que em qualquer outra época? Mas que acesso e quais informações são essas? Para Desmurget (2022, p. 130), a tecnologia enquanto meio de pesquisa pode reforçar estereótipos e preconceitos: “Com certeza, as telas digitais abrigam (em teoria) todos os saberes do mundo. Mas, ao mesmo tempo, infelizmente, todos os absurdos do universo”, isso porque não há o confronto daquilo que foi encontrado em determinado site de busca. A seriedade da produção acadêmica não cabe na escola, e nem deveria, pois, estudante de Ensino Médio não é pesquisador:

Neste contexto, deve ficar claro, contrariamente a uma crença tenaz do conformismo midiático, que todos os saberes não têm valor igual. Aqueles de um aluno em formação não podem em caso algum ser comparado aos de um professor qualificado. Os primeiros são feitos de ilhotas dispersas, inconsistentes e lacônicas, ao passo que os outros constroem um universo ordenado, coerente e estruturado (Desmurget, 2022, p. 133).

A plataformização e gamificação do ensino conseguem transpor tais conhecimentos para o estudante? Qual o papel da escola, dos docentes e dos estudantes neste cenário?

O estado de São Paulo criou o Centro de Mídias (CMSP) durante a pandemia para auxiliar e manter o ensino durante o isolamento social. A estrutura criada em 2020 foi mantida, nas palavras da coordenadora do CMSP, Bruna Waitman: “O presencial é insubstituível, mas a tecnologia pode trazer potências para o que acontece na escola. Assim, em 2021, o CMSP continua operando e, pouco a pouco, vai fortalecendo essa possibilidade de ensino híbrido”. A mudança de governo potencializou o uso de tecnologia na escola, principalmente por ter à frente da pasta da Secretaria da Educação (SEDUC) um empresário do ramo tecnológico, Renato Feder.

A nova gestão tem investido pesadamente na adoção de tecnologias na sala de aula por meio de aplicativos de plataformas digitais, que permitem ranquear os índices da escola, além de aulas prontas disponibilizadas para os docentes em forma de slides que, segundo Renato Feder, podem combater a “aula chata” e deixar a escola “mais atrativa” para os jovens. “A sala de aula é uma grande TV que passa slides em PPT” afirmou em entrevista para a Folha¹⁴. O que tem acontecido é que, ao invés de ser um meio para o fim, as metodologias ativas e as tecnologias têm agido para tornar o professor obsoleto, um mero mediador, mas não do conhecimento, nem dos conteúdos. Um mediador de plataformas:

O professor se torna então um intermediário antropomorfo cuja atividade se resume, essencialmente, a indicar aos alunos seu programa digital diário, ao mesmo tempo garantindo que nossos bravos *nativos digitais* fiquem tranquilos em suas cadeiras (Desmurget, 2022, p. 125).

Essa é a educação para o futuro que estamos levando para nossos jovens? E o saber, a ciência, os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade? Em nome de uma escola *atrativa e interessante*, o que estamos ensinando?

De modo similar a Desmurget, Saviani (1992; 2008) e Duarte (2012) reforçam que o saber escolarizado deve lançar mão de sua cientificidade, criticidade, historicidade e seu caráter transformador. É papel da escola não se centrar no cotidiano imediato do estudante, que são, via de regra, resultado da cultura de massas alienante e violenta, mas ampliar os horizontes culturais destes estudantes, produzir necessidades de nível superior, necessidades que produzirão cidadãos conscientes de seu dever e de seus direitos.

¹⁴ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/escola-podera-imprimir-livro-digital-para-quem-precisar-diz-secretario-de-educacao-de-sp.shtml>

Quando se trata, por exemplo, de estudos de gênero e feminismo, por ser um tema polêmico e transposto para o senso comum, como ideologia, será que a escola não tem um papel fundamental a ser desempenhado? Quais resultados os estudantes encontrariam se pesquisassem sobre o tema? Como ter protagonismo para analisar se tais resultados são fatos sem acesso ao saber, à ciência metódica e rigorosa? Só pode ser protagonista quem domina o saber, domina a cultura letrada, aquilo que os dominantes dominam (Saviani, 1992). De outro modo, a escola cumprirá a função de ser divertida, acolhedora, mas não local de saber. Nesse caso, precisamos da escola?

Palavras-chave: estudos de gênero; uso de telas; plataformação do ensino.

Referências

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. de; ORSO, P. J. A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MINTO, L. W. O avesso das evidências: pesquisa política e educacional em tempos de negacionismo. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 26. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VOLTOLINI, R. Amar ou armar as crianças? Vicissitudes contemporâneas da relação parentalidade/escolaridade. In: TAPERMAN, D.; GARRAFA, T.; IACONELLI, V. (org.). *Laços*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. (Coleção Parentalidade & Psicanálise).

O impacto do Novo Ensino Médio no PNLD 2021: uma análise sobre os usos dos novos livros por professores de Sociologia no estado do Ceará*Manoel Moreira de Sousa Neto¹⁵**Márcio Kleber Moraes Pessoa¹⁶**Vinicius Limaverde Forte¹⁷*

Neste trabalho analisam-se os usos dos livros didáticos junto a um grupo de docentes que lecionam Sociologia na rede estadual do Ceará, buscando-se compreender como os novos livros didáticos são incorporados ou não no processo de planejamento das aulas de Sociologia, após o início da implementação da Reforma do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada a partir de uma amostra de conveniência, mediante o envio de questionários no formato online, por meio do Google Formulários. Utilizando-se uma lista de contatos de escolas de todo o estado do Ceará, o link do instrumento foi compartilhado por vários canais de internet, tais como: *WhatsApp*, *Facebook* e *e-mail*. O questionário foi autoadministrado e obteve-se 126 respostas, das quais 108 foram validadas para o propósito desta pesquisa. A aplicação foi iniciada em 20 de março de 2023, ficando ativa por vinte e dois dias, sendo finalizada em 11 de abril de 2023.

A Sociologia no contexto do currículo escolar brasileiro tem estado sob constante ataque, mas também se lança na ofensiva em intensas discussões sobre sua implementação, procurando viabilizar que seus objetos do conhecimento sejam seguidos pelos diferentes sistemas de ensino de todo o Brasil. Com a Lei N° 11.684/08, o ensino de Sociologia e de Filosofia tornou-se obrigatório. A curricularização da Sociologia passou a se articular com um conjunto de políticas públicas educacionais tanto no âmbito da formação docente, quanto na difusão de material didático mediante sua inserção no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com isso, avançou-se na consolidação nacional de um currículo rotinizado (Meucci; Bezerra, 2014). A homologação da Reforma do Ensino Médio (Lei N° 13.415/2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) criou mecanismos para impactar diversas políticas públicas educacionais que influenciam a rotinização dos

¹⁵ Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutor em Sociologia (UFPR).

¹⁶ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutor em Sociologia (UECE).

¹⁷ Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutor em Sociologia (UFPE).

currículos. Alguns mecanismos não emplacaram e perderam efetividade após a aprovação da Lei nº 14.945/2024, que promoveu uma nova “reestruturação do ensino médio”, como foi o caso das mudanças anunciadas para o ENEM. Por outro lado, iniciativas como as diretrizes para formação docente que estabeleceram a BNC-Formação não foram revogadas. Essas medidas criadas com o objetivo de conferir efetividade para a Reforma do Ensino Médio também alcançaram o PNLD que na edição de 2021 lançou um edital para selecionar obras alinhadas com a BNCC, privilegiando uma estrutura curricular regionalizada. Desse modo, as obras selecionadas são completamente diferentes na forma e no conteúdo daquelas selecionadas nas suas edições anteriores. Se antes os livros didáticos eram produzidos para atender às disciplinas, agora o foco estaria voltado para obras que atendessem às grandes áreas delimitadas pela BNCC, proporcionando uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2021).

Diante desse cenário, foi possível identificar certa descontinuidade no que diz respeito à centralidade dos conteúdos por disciplina. Até o PNLD 2018, era possível encontrar critérios eliminatórios comuns à área e critérios específicos para cada componente curricular. Os critérios específicos apresentam a centralização curricular a partir de princípios metodológicos e epistemológicos de cada disciplina. Já no PNLD 2021, o edital concentra seus princípios pedagógicos apenas nos critérios eliminatórios comuns à área. O foco é na aquisição de competências gerais, habilidades e competências específicas da área. A centralização curricular se dá através de categorias-chave para a área.

No que tange à utilização dos novos livros didáticos, constatou-se nesta pesquisa que 86% dos docentes afirmaram que adotaram as obras selecionadas no PNLD 2021. No entanto, quando perguntados se os novos manuais estão alinhados aos princípios didáticos e pedagógicos da disciplina, constatamos um nível de discordância entre os respondentes na casa dos 74%. É possível notar que, mesmo recorrendo aos novos livros didáticos, os professores desaprovam a mudança no formato dos manuais, algo que fica evidenciado no planejamento das aulas de Sociologia, pois 80% dos docentes consultados afirmam que ainda empregam os antigos livros de Sociologia, aprovados no PNLD 2018, durante a preparação de suas aulas.

Quando perguntados sobre o porquê da utilização dos livros antigos, dentre os 108 questionários validados, encontramos 63 respostas subjetivas que foram agrupadas em 5 categorias: 1) Utiliza o livro antigo em função da ausência e/ou abordagem insatisfatória dos conteúdos no livro novo (23 respostas); 2) Utiliza o livro antigo como aporte para estudo (1 resposta); 3) Utiliza o livro antigo para complementar o livro novo (7 respostas); 4) Utiliza o livro antigo pela sua melhor adequação às demandas curriculares da SEDUC-CE (1 resposta); 5) Utiliza o livro antigo devido aos conteúdos serem mais aprofundados e melhor organizados (31 respostas).

Ao analisarmos essas respostas, algumas considerações merecem destaque. As categorias 1 e 5 diferenciam-se pela ênfase dada às críticas ao novo livro e às vantagens elencadas no livro antigo, respectivamente. Contudo, as duas categorias apontam para uma reprovação do livro novo e em alguns poucos casos o livro antigo também é visto como limitado. Dessa forma, é plausível argumentar que o novo modelo de livro didático contribui para a rejeição/resistência ao Novo Ensino Médio.

Cabe destacar a importância atribuída pelos professores à proposta didática dos livros de Sociologia, ao ponto de espelharem seus planejamentos anuais em consonância com a divisão elaborada pelas obras aprovadas pelo PNLD (Sousa Neto; Almeida; Pessoa, 2015). Diante disto, pode-se pensar na hipótese de que, além de rejeitados, os novos livros criaram um cenário de intensificação do trabalho docente. Ao mesmo tempo em que recorrem aos manuais antigos, os professores ainda trabalham em sala com os novos livros, operando um arranjo metodológico que não ocorria quando o trabalho era feito com o livro específico para a disciplina. O uso concomitante dos novos e dos velhos livros parece apontar para uma estratégia de resistência docente às mudanças trazidas pelo NEM, contribuindo para uma afirmação dos objetos de conhecimento da Sociologia, a despeito do caráter pulverizado propiciado pela BNCC e adotado pelo PNLD 2021. Tais considerações contribuem para a continuidade das investigações sobre o trabalho docente no contexto do NEM.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Plano Nacional do Livro Didático; Ensino de Sociologia.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC: educação é a base*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia PNLD 2021*. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+): Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF, 2006.

MEUCCI, S.; BEZERRA, R. G. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 87–101, jan./jun. 2014.

SOUSA NETO, M. M.; ALMEIDA, R. O.; PESSOA, M. K. M. Ferramenta didática ou guia curricular? Percepção de professores sobre o processo de escolha dos livros didáticos de Sociologia em escolas do Ceará. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 155–179, set./dez. 2015.

O Currículo de Sociologia e a Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual do Rio de Janeiro

Natália Silva Pereira

Este trabalho se propõe a empreender um estudo crítico da reforma do Ensino Médio e a fazer uma análise das principais mudanças que a lei já trouxe até o presente no ensino de Sociologia do Rio de Janeiro. A reforma foi instituída a partir da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e, posteriormente, foi aprovada na forma de Lei nº 13.415/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, com profundos impactos sobre a organização, o financiamento e o currículo atual do ensino médio.

Propomos investigar os processos de implementação da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) na rede estadual do Rio de Janeiro centralmente o impacto no currículo da sociologia, disciplina profundamente impactada pela reorganização curricular promovida a partir da implementação da Reforma.

A atualidade desse estudo reside na centralidade desse tema no discurso empresarial e nas políticas educacionais vigentes no país, nos diversos níveis administrativos de governo. Desde os anos 1990, o Ensino Médio brasileiro tem sido alvo de disputas e reformas que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para os países periféricos.

Os Aparelhos Privados de Hegemonia ganharam protagonismo, assumindo cada vez mais funções, antes do Estado restrito, na gestão e execução de políticas sociais. Entendemos que estes aparelhos foram muito mais do que instrumentos deste novo modo de fazer a política social, dentre elas política educacional, e foram centrais para a materialização da ideologia da classe dominante em política pública. A ocupação de espaços em jornais e revistas de grande circulação, a organização de seminários, a extensa produção de manuais, materiais didáticos, cursos de formação, além da incorporação de seus intelectuais em diversos espaços na sociedade civil e na sociedade política, difundindo seus projetos educacionais, são exemplos da sua forma de atuação.

A implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro se inicia após o raso debate, promovido pela SEEDUC-RJ, conduzido de maneira acelerada e nada democrática e após a aprovação, em dezembro de 2021, do documento de referência pelo CEE, no final de janeiro de 2022.

Os currículos do Novo Ensino Médio são fragmentados em duas partes, uma destinada à parte comum do currículo, que integram as disciplinas vinculadas à BNCC e outra destinada aos itinerários formativos. Essa parte é dividida em núcleo integrado e em trilhas de aprofundamento.

Pela nova matriz curricular, a Sociologia perdeu 2/3 de sua carga horária. Em contrapartida, disciplinas como Projeto de Vida, Estudos Orientados e disciplinas optativa são ofertadas nos três anos letivos e as três disciplinas chamadas de Componentes de Área, que pertencem às trilhas de aprofundamento, têm cada uma seis tempos somados, ao longo dos três anos do Ensino Médio.

No mês de outubro de 2022, as escolas receberam o documento de título Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro¹⁸. Nesse documento, a SEEDUC apresenta o que chamou de Currículo Referencial do Ensino Médio (Regular e Educação de Jovens e Adultos). Segundo o material, esse currículo referencial tem por objetivo o fortalecimento do protagonismo dos jovens, possibilitando que escolham o itinerário formativo. O documento segue os pressupostos da BNCC em relação à pedagogia das competências.

Para construção do documento, foi instituída, em março de 2022, um Grupo de Trabalho, no âmbito da Superintendência Pedagógica (SUPED) da SEEDUC-RJ. Trata-se de grupo de trabalho interno à secretaria para parametrização, organização, consulta pública, publicação e disponibilização do Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro para o Ensino Médio. Posteriormente equipes técnicas estruturaram Organizadores Curriculares para cada componente curricular que foi delineado e organizado de maneira progressiva, em séries ou módulos, nos quais foram indicadas as competências, as habilidades gerais, as habilidades específicas (aquelas que são particulares à realidade do Estado do Rio de Janeiro) e os objetos de conhecimento essenciais para cada componente curricular.

¹⁸ Disponível em <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/curriculo.html>

Anteriormente o que orientava os professores de sociologia era o chamado Currículo Mínimo. O currículo mínimo foi uma iniciativa do Governo do Estado do Rio de Janeiro de 2010. A proposta era elaborar um currículo que definisse o mínimo necessário para ser ensinado em sala de aula. Essa política curricular contou com a atuação direta dos professores licenciados em Ciências Sociais na elaboração de um documento que definiria os conteúdos da disciplina de Sociologia no Estado do Rio de Janeiro. A Sociologia, conforme a Lei nº 11.684/2018 era uma disciplina presente nos três anos letivos.

Trata-se de um drástico empobrecimento curricular. Menos temas, menos autores, menos conceitos serão trabalhados. Há ainda a redução de carga horária atrelada a um currículo pensado a partir de habilidades e competências da BNCC, elaborado unilateralmente pela SEEDUC-RJ. Esse é o quadro da Sociologia na rede estadual do Rio de Janeiro a partir da reforma do Ensino Médio, disciplina que havia aumentado sua carga horária a partir das demandas dos estudantes nas ocupações de escolas, em 2017.

Os sistemas escolares são reconfigurados para atualizar a diferenciação estrutural entre a formação dos trabalhadores e a formação da classe dirigente. Seguimos com a educação propedêutica de base científica e filosófica destinada somente aos seguimentos mais elitizados da sociedade brasileira, ao passo que a classe trabalhadora acessa uma formação pragmática, voltada para o trabalho simples em contexto de precarização, uma formação psicofísica nova associada à ideologia do empreendedorismo.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*: Brasília, 3 jun. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e o Decreto-Lei nº 236, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017.

DOLABELA, F. *Pedagogia empreendedora*. São Paulo: Editora de Cultura, 2017.

DOURADO, L. F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. F. (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

EVANGELISTA, O. (org.); SANTOS, A. S. B. (org.). *Políticas para a educação básica no Brasil*. Florianópolis: NUP/UFSC, 2014.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do Ensino Médio? *Revista Pedagógica*, v. 19, n. 42, set./dez. 2017.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

NEVES, L. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade*. São Paulo: Xamã, 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Currículo mínimo de Sociologia*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2012. Disponível em: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/sociologia.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Versão preliminar do Documento de Orientação Curricular do Rio de Janeiro – Ensino Médio*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Plano de implementação do Novo Ensino Médio*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2021a.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Propostas de itinerários formativos*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2022b.

Reforma do Ensino Médio e as Tendências no Ensino de Sociologia nos Processos Seletivos Próprios para Ingresso nas Universidades e Fundações Universitárias Federais

Thiago de Jesus Esteves¹⁹
Fabrício Andreto Rodrigues²⁰

Introdução

A Sociologia, enquanto disciplina da educação básica, passou por períodos de descontinuidade na oferta pelas redes de ensino desde a sua implementação pioneira no país, em 1882, ainda no Império, com os projetos de Ruy Barbosa e Benjamin Constant, ainda no século XIX. Em 1925, com a Reforma João Luis Alves e Rocha Vaz, a Sociologia passou a constar como disciplina obrigatória no curso complementar aos interessados em obter o título de bacharel em Ciências e Letras (Bodart; Cigales, 2015; Wieczorkiewicz, 2022).

Este fenômeno impactou o processo de consolidação da Sociologia enquanto disciplina da educação básica e a perspectiva institucional que a comunidade escolar possui sobre este componente curricular, o que se reflete nas dificuldades vivenciadas para a sua implementação e consolidação enquanto ciência produtora de conhecimento no espaço escolar. Em nível nacional, o período de descontinuidade foi interrompido, ainda que brevemente, em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.684/2008, que tornou a Sociologia obrigatória em todas as séries do ensino médio, o que em conjunto com a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) - que deixa de ser um instrumento avaliativo para medir a proficiência dos estudantes para se tornar um mecanismo de ingresso nos cursos de graduação - e a posterior inclusão da disciplina na edição do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012, contribuiu com a indução da Sociologia na educação básica.

Dessa forma, a Sociologia se torna uma disciplina necessária para garantir o ingresso no ensino superior, tanto por meio da sua presença na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, como o desenvolvimento do tema da prova de Redação. Destacamos que os conceitos, categorias e temas desenvolvidos nas aulas

¹⁹ CEFET/RJ (Professor titular de sociologia) e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da UFRRJ.

²⁰ UFJF (Mestrando no Profsocio/UFJF e professor da educação básica na SEE/MG).

e nos livros didáticos de Sociologia têm se mostrado fundamentais para consolidar posicionamentos e reflexões sobre as temáticas das provas de Redação.

A promulgação da Lei nº 13.415/2017, que implementou a Reforma do Ensino Médio, gerou um modelo educacional com base na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos, tendo a flexibilidade de conteúdos acadêmicos como marca. Associados a este fato, a supressão da obrigatoriedade da Sociologia e a alteração do PNLD, por meio do Decreto nº 9.099/2017, pareciam indicar novamente um período que marcaria o afastamento da Sociologia das salas de aula do ensino médio, uma vez que as redes de ensino passaram a ter autonomia em relação a definição dos seus currículos, entretanto, a permanência inalterada do modelo de seleção para o ingresso no ensino superior adotado no ENEM, garantiu, juntamente com outros fatores, a sobrevivência da Sociologia em significativa parcela das redes de ensino. Neste sentido, destacamos que o PL nº 5.230/2023, que trata de uma Reforma da Reforma do Ensino Médio, e que se encontra em tramitação no Congresso Nacional, indica significativas alterações nos sistemas de seleção de estudantes para o ensino superior.

Universidades Federais e os Processos Seletivos Próprios de Seleção de Estudantes

Os Processos Seletivos Próprios de Seleção ou vestibulares próprios nunca deixaram de ser adotados, entretanto, a partir do início dos anos 2000, observamos a sua adoção por uma significativa parcela das instituições federais de ensino, em especial o modelo seriado. Do ponto de vista institucional, a universidade associa a sua autonomia às avaliações, tanto em termos de conteúdo, como na interação com o território em que está inserida, o que possibilita a valorização de conteúdos regionais. Além disso, cabe destacar que do ponto de vista econômico, as universidades movimentam a economia dos locais onde estão instalados os seus campi e onde são realizadas as suas provas.

Por fim, é possível perceber por meio da análise dos discursos institucionais das universidades e fundações universitárias que utilizam ou que estão em vias de adotar os processos seletivos próprios para selecionar os seus estudantes que existe uma preocupação com a evasão educacional, o que se reflete em políticas de

permanência dos discentes, bem como em mecanismos para o preenchimento das vagas ociosas (UFMG, 2023).

Conclusões Parciais

Diante das informações e dados levantados preliminarmente acerca das mudanças nas formas de ingressos nas universidades federais e do histórico da presença da Sociologia no ensino médio entre os anos de 2009 e 2023, percebe-se que um significativo número de instituições passam a adotar sistemas próprios de seleção, seja para a totalidade das vagas ofertadas, seja para uma parte destas vagas. Como essas instituições dispõem de autonomia universitária, inclusive para definir os formatos dos mecanismos adotados para a seleção dos seus estudantes, tanto o formato dos Processos Seletivos Próprios como os componentes curriculares objetos destes exames são definidos de acordo com critérios particulares de cada uma das universidades ou fundações universitárias que optaram por sua adoção.

Mesmo com a implementação de Processos Seletivos Próprios a Sociologia tem permanecido, na forma de componente curricular ou conteúdo interdisciplinar, o que tem garantido a manutenção da Sociologia enquanto disciplina no ensino médio em diferentes redes de ensino.

Palavras-chave: Seleção para o Ensino Superior; Reformas Educacionais; Ensino de Ciências Sociais; Ensino de Sociologia.

Referências

- BODART, C. N.; CIGALES, M. P. Apresentação do dossiê especial História do Ensino de Sociologia. *Revista Café com Sociologia*, v. 4, n. 3, dez. 2015.
- BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 1, 3 jun. 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*: Brasília, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Presidência da República, 2017.
- UFMG. UFMG abre discussões de avaliação dos processos seletivos para a graduação. Belo Horizonte: Comunicação UFMG, 2023.
- WIECZORKIEWICZ, A. K. A Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica de suas idas e vindas no currículo escolar brasileiro. *Revista Educação Pública*, v. 22, n. 29, 9 ago. 2022.

O Novo Ensino Médio no Rio de Janeiro segundo coordenadores pedagógicos e docentes de Sociologia

Walace Ferreira²¹

Alberto Alvadia Filho²

Glauccio Gomes de Siqueira Barros³

Este trabalho é fruto do projeto Prodocência intitulado “A Sociologia frente à Reforma do Ensino Médio, às reformas curriculares e aos novos livros didáticos”, desenvolvido atualmente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nesta proposta, em particular, examinamos a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) (Lei nº 13.415/17) em escolas estaduais e privadas do estado do Rio de Janeiro, tomando como referência as percepções de atores envolvidos diretamente na implementação e na vivência da reforma em suas unidades escolares nos últimos anos, sobretudo a partir de 2022.

Este estudo almeja não apenas compreender as mudanças em curso no sistema educacional, mas também observar o modo como a Sociologia está sendo incorporada neste cenário, tanto nos documentos normativos quanto na prática pedagógica efetiva.

A metodologia adotada compreende uma análise a partir de perspectivas teóricas, históricas e práticas dos elementos que cercam a reforma do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro e sua interação com o ensino de Sociologia na Educação Básica. Esta abordagem implica uma leitura crítica acerca do contexto de implementação do NEM, bem como um mapeamento de suas implicações ao longo destes primeiros anos, aspectos que têm sido investigados por meio de entrevistas conduzidas com docentes de Sociologia, coordenadores pedagógicos ou profissionais em funções similares. Até o momento (setembro de 2024), foram realizadas doze entrevistas, sendo seis com profissionais ligados à rede pública e seis à rede privada, destacando que, independentemente do cargo, todos são professores.

Os procedimentos das entrevistas seguem a estratégia da “bola de neve”, onde os entrevistados indicam outros possíveis participantes. Quanto à análise desses dados, o pressuposto adotado considera que o discurso é uma ferramenta que revela

²¹ Professor Associado do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). Doutor em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ² Professor de Sociologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Pinheiral. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ³ Graduando em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

a compreensão do indivíduo acerca do contexto histórico-social no qual suas relações se inserem, influenciando a produção de seu próprio discurso e pontos de vista. Em outras palavras, o discurso reflete a visão de mundo do autor, que está associada à realidade em que ele está inserido (Fernandes, 2005).

O avanço do neoliberalismo no Brasil, evidenciado pela reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017), e sua influência na educação são considerados neste trabalho. O neoliberalismo promove a flexibilização das relações de trabalho e a privatização de serviços públicos, incluindo a educação. A reforma do Ensino Médio foi implementada em um contexto político conturbado e é vista como uma extensão da lógica neoliberal, que prioriza interesses mercadológicos e reduz o papel da educação como ferramenta de inclusão e emancipação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e os Itinerários Formativos refletem essa orientação ao integrar no currículo termos como "empreendedorismo" e "competência", alinhados com a lógica do mercado de trabalho (Silva, 2018).

O neoliberalismo permeia a educação transformando-a em um campo onde a competitividade torna-se mais encorajada do que a busca por objetivos movidos pela solução de problemas sociais, como as desigualdades que afetam diretamente os membros de uma sociedade. Com o NEM, a educação no Brasil torna-se uma ferramenta de produção de um novo contexto educacional orientado para o mercado de trabalho, e seu papel emancipador e de garantia de direitos é completamente subjugado.

Ao priorizar determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, desconsiderando a formação integral e a pluralidade de saberes, além de abrir portas para a privatização do ensino, esta reforma suscita importantes questionamentos sobre os rumos da educação no país e os valores que ela pretende promover. Nesse sentido, torna-se crucial um debate amplo e democrático sobre os impactos e as alternativas para uma educação inclusiva e emancipatória.

Sobre as doze entrevistas realizadas, encontramos muitas críticas ao Novo Ensino Médio e pouca sinalização favorável. Nossa pesquisa desenvolveu um quadro analítico em que comparamos as respostas segundo as seguintes observações dos entrevistados: a satisfação com o Novo Ensino Médio (NEM) por parte de docentes e estudantes; como se deu a organização do currículo em itinerários formativos; as

mudanças na carga horária docente; a introdução e o funcionamento do Projeto de Vida na escola; a adoção dos materiais didáticos frente aos novos componentes curriculares; como tem sido tratada a relação entre o NEM e a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No que se refere aos resultados, os entrevistados da **rede pública** sinalizaram os seguintes aspectos, segundo os diferentes itens:

Satisfação com o Novo Ensino Médio (NEM): A maioria dos profissionais expressou insatisfação com a reforma. *Itinerários Formativos:* Houve críticas quanto à falta de escolha real dos estudantes e à implementação desigual dos itinerários. Alguns relataram que os Itinerários não são efetivamente escolhidos pelos alunos, contrariando a proposta de flexibilidade. *Carga Horária dos Professores:* Redução de carga horária foi observada, com realocação dos docentes para Eletivas e Projeto de Vida. *Projeto de Vida:* Relatos indicam confusão entre alunos e problemas com a avaliação, além da extensa carga horária atribuída a este componente curricular. *Material Didático:* Falta de material didático específico para as Eletivas e inconsistência no uso de livros didáticos para Projeto de Vida. *Relação com o ENEM:* Alguns profissionais indicaram que o NEM não está bem alinhado com as exigências do ENEM.

Já os entrevistados da **rede privada** apontaram resumidamente os aspectos a seguir, de acordo com os diferentes itens:

Satisfação com o NEM: Críticas semelhantes foram observadas, com ênfase na produção de desigualdades. *Itinerários Formativos:* A escolha optativa pelos alunos foi mais comum, e algumas escolas adaptaram seus currículos para atender melhor ao ENEM. *Carga Horária dos Professores:* Menos alterações foram relatadas em comparação com a rede pública. *Projeto de Vida:* Adaptação de conteúdos existentes e a presença de psicólogos e outros profissionais em vez de professores para lecionar Projeto de Vida foram observadas. *Material Didático:* Uso de apostilas e livros didáticos comercializados pelas escolas, mas falta de material específico para disciplinas Eletivas. *Relação com o ENEM:* Maior preocupação com a preparação para o ENEM nas escolas privadas, devido ao impacto no desempenho dos estudantes.

A crítica à reforma não se limita à sua implementação, mas também à sua essência. Mesmo com uma estrutura estável, o NEM provocaria um desmonte do

sistema educacional, prejudicando a formação integral dos alunos. A reforma ampliou desigualdades educacionais, favorecendo escolas privadas e cursos preparatórios. A oferta de Itinerários Formativos ainda é desigual, e a falta de infraestrutura em escolas públicas agrava o problema. A Sociologia, já enfrentando desafios de valorização e infraestrutura, pode sofrer mais com a reforma, prejudicando o desenvolvimento da disciplina e a formação crítica dos alunos.

A “reforma da reforma”, aprovada em julho de 2024, poderá trazer novas mudanças, mas a necessidade de uma educação inclusiva e emancipatória permanece urgente. Cabe agora acompanhar a reformulação curricular no Rio de Janeiro de acordo com o novo momento normativo face à aprovação da Lei nº 14.945/2024, que revogou parcialmente a Lei nº 13.415/17.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Rio de Janeiro, Entrevistas, Coordenadores Pedagógicos e docentes, Sociologia.

Referências

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: 19 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 set. 2024.

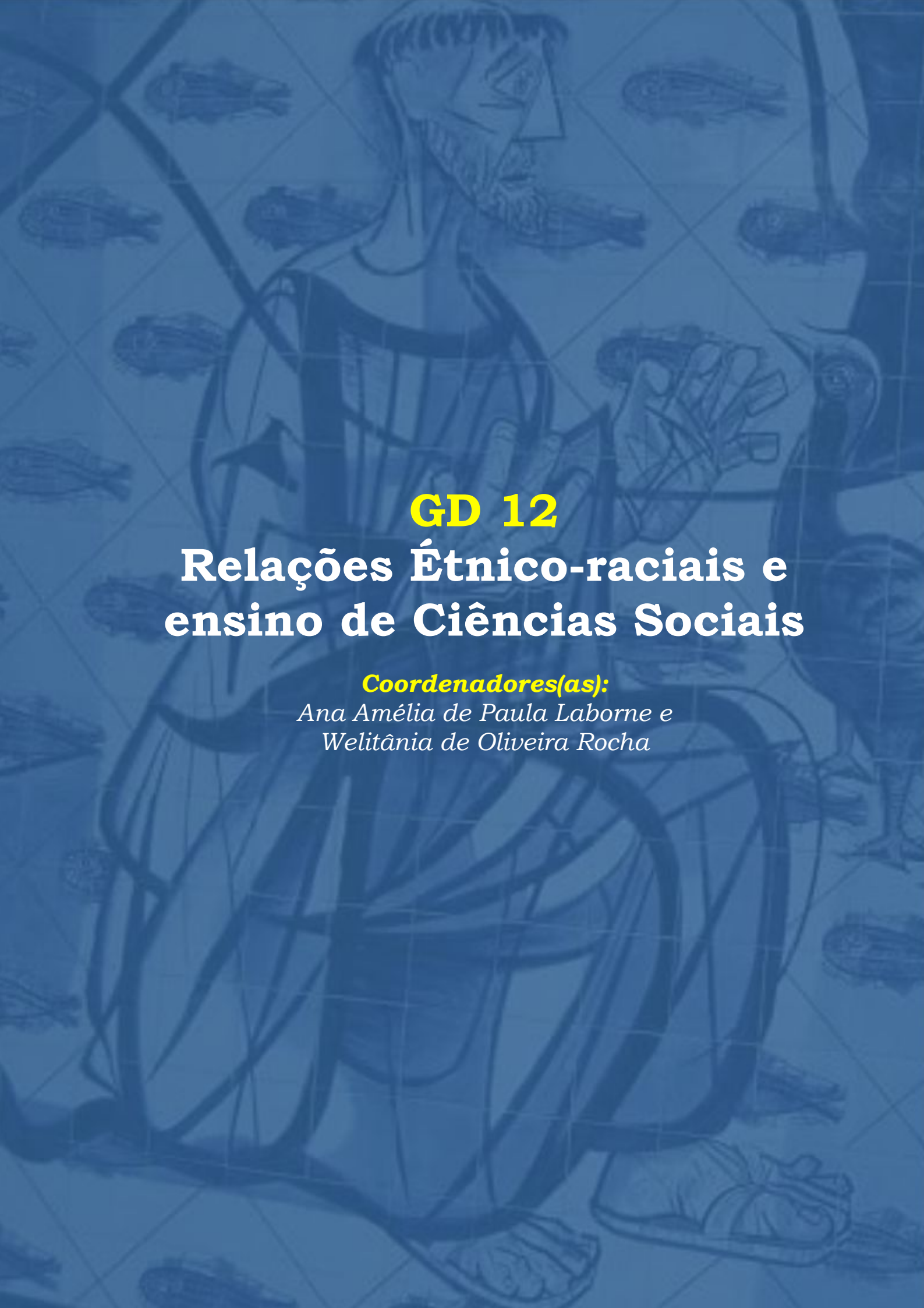
BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>.

Acesso em: 14 set. 2024.

FERNANDES, C. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.



GD 12

Relações Étnico-raciais e ensino de Ciências Sociais

Coordenadores(as):

*Ana Amélia de Paula Laborne e
Welitânia de Oliveira Rocha*

Formação de professores(as) para o ensino de questões e relações étnico-raciais: por uma prática pedagógica “afrocentrada”*Daniel Bergue Pinheiro Conceição¹*

A formação de professores(as) para o ensino de questões e relações étnico-raciais no espaço educacional formal emerge como um desafio e uma necessidade urgente no contexto educacional brasileiro. A diversidade étnico-racial que forma a sociedade brasileira exige uma abordagem educacional politicamente situada, que reconheça, respeite (a diferença) e promova a equidade racial. A partir das diretrizes da Lei 10.639.2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, torna-se imperativo que os(as) professores(as) estejam adequadamente preparados(as) para abordar essas temáticas de forma crítica, contextualizada respeitando a verdadeira história dos(as) sujeitos(as) sociais pertencentes aos grupos étnico-raciais envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem presentes na escola.

Dito isto, o estudo em questão traz como proposta discutir e refletir sobre a formação de professores(as) para o ensino de questões e relações étnico-raciais, além disso, tem a intencionalidade corroborar com a educação afrocentrada, logo que é importante desenvolvermos estudos/pesquisas que contemplem os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, em observância à efetivação da Lei Federal nº 10.639/2003, que objetiva a execução de uma proposta voltada para a diversidade étnico racial no espaço educacional formal.

Em relação ao percurso metodológico trilhado para a construção do presente diálogo saliento que: a abordagem do estudo é de natureza qualitativa, pois acredito que esta abordagem possibilita a análise sobre formação de professores(as) para o ensino de questões e relações étnico-raciais no espaço educacional formal. Além disso, presumo que a supracitada abordagem pode colaborar para a positivação da ancestralidade da população negra, esta tem o potencial de fortificar a modificação

¹ Bolsista FAPEMIG e Doutorando em Desenvolvimento Social pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social PPGDS/UNIMONTES. Pesquisador do grupo de estudos Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero – GEDDIN/CNPq/UEMA.

das percepções da sociedade sobre as relações raciais, sociais e educacionais, assim como, a forma de pesquisar os fenômenos sociais e étnico-raciais.

A categoria política e perspectiva reflexiva que sustenta essa discussão vem dos diálogos já desenvolvidos por Molefi Kete Asante (2019, p. 137) que ao descrever a categoria **afrocentricidade** menciona: que esta tem relação como uma estrutura de referência em que os fenômenos sociais são vistos da perspectiva da pessoa africana, sendo assim, estou tratando de uma abordagem afrocêntrica que busca a todo momento e situação ter na centralidade a pessoa africana, em nosso caso, a população (negra) afro-brasileira.

Segundo Asante (2019), o processo educativo afrocêntrico oferece aos(as) professores(as) a oportunidade de permitir que os(as) alunos(as) estudem o mundo, suas comunidades, categorias e histórias a partir da perspectiva de suas próprias comunidades de pertencimento. O autor exemplifica essa abordagem ao afirmar: "Em muitas salas de aula, qualquer que seja o objeto, os brancos estão localizados na perspectiva central" (p. 137). Essa situação persiste nos cursos de formação de professores(as), onde as perspectivas, discussões e pensamentos predominantes são quase sempre aqueles pertencentes aos grupos sociais hegemônicos, que historicamente subalternizam minorias étnicas, seus saberes, culturas e formas de viver e experienciar o mundo.

A formação de professores(as) na configuração educacional afrocêntrica exige que o currículo, os conteúdos, as práticas pedagógicas, ações e projetos não marginalizem os saberes das populações africanas e afro-brasileiras. Essa abordagem posiciona esses sujeitos não como objetos da educação, mas como protagonistas que falam por si mesmos e têm a capacidade de narrar e recontar sua própria história ou melhor, a verdadeira história, que durante muito tempo foi ensinada nos espaços formativos e escolares de maneira distorcida, marginalizada e permeada por folclorização.

Nessa perspectiva, refletir sobre a formação de professores(as) para o ensino de questões e relações étnico-raciais e para práticas pedagógicas afrocêntricas exige uma problematização dos currículos dos cursos que formam esses(as) profissionais da educação. Concordo com o posicionamento de Maria das Graças G. Pinto (2010, p. 113), quando ela afirma que "a formação de professores não é uma abstração incondicional. É preciso ser demarcado politicamente os objetivos a serem alcançados com essa formação." Com base nessa observação, é indispensável revisar como as

questões étnico-raciais são tratadas, especialmente nos cursos de licenciatura, e identificar o espaço dedicado a essas temáticas no processo formativo.

Alinhada a essa perspectiva, as práticas pedagógicas afrocentradas contribuem para a visibilidade de sujeitos sociais que, historicamente, foram marginalizados nos currículos e espaços educacionais formais. Almeida (2019) ressalta que é essencial construir uma educação que ultrapasse limites, com o objetivo de transmitir, ampliar e dar visibilidade aos saberes, valores e conhecimentos produzidos pelos(as) afrodescendentes, considerando suas histórias, identidades e especificidades. A formação de professores(as) deve incorporar esses aspectos para que o ensino de questões e relações étnico-raciais seja efetivo, rompendo com técnicas conteudistas descontextualizadas da realidade social.

E necessário revermos quais os saberes são produzidos e como são produzidos, quais os conhecimentos teóricos, metodológicos são mobilizados. Os cursos de formação de professores(as) precisam oportunizar práticas pedagógicas que permitam que os(as) futuros professores(as) desenvolvam habilidades e competências que vão ao encontro de uma educação como prática da liberdade como já mencionada por bell hooks (2013), logo que é **preciso transgredir**. Transgredir é romper com toda estrutura de dominação que por muito tempo coexistiu nos espaços educacionais formais e que fortificou os processos de dominação e reprodução das desigualdades socioeducacionais e raciais.

É necessário criar novos mundos possíveis e promover formações acadêmicas emancipatórias que capacitem professores(as) a desenvolver uma compreensão profunda das dinâmicas e fenômenos raciais, bem como dos seus impactos na vida dos sujeitos sociais, em seus respectivos grupos étnico-raciais, na sociedade e nos espaços educacionais formais. Nesse sentido, é urgente revisar a estrutura dos cursos de formação inicial, de modo que incluam disciplinas voltadas para questões e relações étnico-raciais, além de metodologias de ensino e aprendizagem que fortaleçam a reflexão crítica e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira.

Outrossim, é a produção de materiais didáticos e pedagógicos que reflitam a realidade social e racial no contexto brasileiro, materiais que fortifiquem e contribuam para construção de uma educação antirracista. Nessa linha de pensamento outro

elemento relevante tem relação com a formação continuada dos(as) professores(as) que formam professores(as), é preciso que as universidades públicas e demais instituições de ensino ofereçam em seus departamentos, colegiados, grupos de estudos/pesquisas, cursos, oficinas e seminários para que sejam atualizados os conhecimentos e práticas pedagógicas, fazer isso é da continuidade em uma luta já iniciada e problematizada pelos movimentos negros e de mulheres negras no Brasil que historicamente reivindicaram uma educação politicamente situada, uma educação de (re)existência, (re) escrita, afirmativa e transgressora (Munanga; Gomes, 2016).

Em síntese, a centralidade deste estudo é promover uma discussão afirmativa sobre a formação para o ensino de questões e relações étnico-raciais, alinhada ao pensamento afrocentrado. Trata-se de uma tarefa árdua e complexa, que exige de nós, educadores(as) e futuros educadores(as), um exercício contínuo e comprometido com a realidade social. Nesse contexto, é essencial a efetivação da Lei Federal nº 10.639/2003 como uma importante política afirmativa. Além disso, é fundamental implementar a pedagogia engajada mencionada por bell hooks (2013), que promove reflexão e ação crítica sobre as práticas desenvolvidas, as formas de ensinar, criar e transformar. Acredito que, ao fazer isso, estamos caminhando em direção a uma justiça social verdadeiramente inclusiva para aqueles(as) que, historicamente, têm carregado o peso da exclusão e do apagamento em uma sociedade construída e sustentada por racismos, preconceitos e discriminações. É necessário transgredir!

Palavras-chave: Formação de professores(as), Relações étnico-raciais, Educação afrocentrada.

Referências

ALMEIDA, C. V. A. Currículo afrocêntrico: implicações para a formação docente. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, [S. l.], n. 31, p. 71–86, 2019.

ASANTE, M. K. A ideia afrocêntrica em educação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, n. 31, p. 136–148, 2019.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: M. B. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 283 p.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2016.

PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. *Acta Scientiarum. Education*, p. 111–117, 2010.

Como o cinema negro responde os estereótipos do cinema hollywoodiano

Débora Costa Ramos de Jesus²

Desde sempre os filmes do cinema hollywoodiano recebem ataques sobre a representação nas suas produções, seja de maneira estereotipada, racista, homofóbica, a utilização do yellowface e o blackface e assim por diante. Com os debates de cunho social, muitos filmes, que reforçam esses preconceitos estereotipados, foram trazidos ao público como um meio de análise e debate dos erros cometidos pelo diretor ao construir o seu longa-metragem.

Temos como exemplo, o estereótipo do “negro mágico”, em que basicamente os personagens negros de vários filmes como “*A Espera de Um Milagre*” (1999) e “*Todo Poderoso*” (2003), sempre tem certos poderes mágicos e que irão de certa forma guiar o personagem branco em sua missão.

A escritora bell hooks (2023) retrata muito bem os diversos estereótipos racistas e preconceituosos presentes no cinema hollywoodiano em seu livro “*Cinema Vivido: raça, classe e sexo nas telas*”. No capítulo 5 intitulado “cinismo com estilo: *Pulp Fiction: Tempo de Violência*”, ela retrata todas as problemáticas que envolvem o filme de Tarantino, sobre como o personagem Marcellus, um homem negro, apesar de chegar ao topo, é composto por diversos estereótipos, como ter uma esposa branca submissa e infantil, que além de mentir pro marido, ainda trai. Além de ser um NPBS, ou seja, uma pessoa negra que precisa que um homem branco o salve - um outro estereótipo muito presente nesse cinema de Hollywood -, o que de fato aconteceu no final do filme, Marcellus, precisa que Butch - um personagem branco -, o salve. hooks (2023, p.99) descreve isso como “(...) um mundo multicultural onde a supremacia branca permanece intacta”.

Visto que, o cinema de Hollywood atualmente ainda repete os erros do passado em seus filmes atuais, o Cinema Negro vem com o intuito de combater esse tipo de cinema que o esterotipa e que os atores negros sempre pegam o mesmo personagem em todos os filmes. Temos como exemplo o diretor Jordan Peele que dirige filmes

² Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, deboramosdejesus@outlook.com.

com o elenco principal composto por atores negros e que seus filmes retratam o racismo de forma realista e longe de esterótipos, além dos seus filmes girarem em outros gêneros, como o terror psicológico. Desta forma, dando uma diversidade nos papéis desse elenco composto por atores negros.

A discussão em torno dessa temática é a partir de um projeto de pesquisa em construção mais amplo e que debate um outro cinema além do Cinema Negro, o Cinema Japonês, porém para esse resumo expandido apenas o Cinema Negro será debatido.

Com isso, o problema deste resumo expandido se torna a resposta que as produções do cinema negro para a cinematografia de Hollywood que estereotipa as suas próprias culturas.

A metodologia empregada será a pesquisa documental e bibliográfica, analisando a filmografia escolhida como o método analítico e utilizando de uma análise de discurso de Michel Foucault.

A filmografia escolhida para essa análise são: *“Se a Rua Beale falasse”* (2018), *“Judas e o Messias Negro”* (2021), *“Uma Noite em Miami”* (2020), *“Selma: Uma Luta pela Igualdade”* (2014) e *“Ficção Americana”* (2023).

Como parte da perspectiva teórico conceitual serão utilizados autores pós-estruturalistas e as suas obras, além da escolha de uma dissertação que acrescentarão uma melhor discussão acerca do tema escolhido. O livro principal selecionado foi *“Cinema Vivido: raça, classe e sexo nas telas”* de bell hooks (2023). Além de outros livros de bell hooks (2019), *“Anseios: Raça, gênero e políticas culturais”* e *“Olhares Negros: Raça e Representação”* em que ela retrata sobre o cinema negro e a dualidade presentes no corpo negro em que Stuart Hall (2006) e Du Bois (2021) debatem. A dissertação é da autora Ana Carolina Jurado-Centurion Gomes (2022) intitulada de *“Erik Killmonger: A Fuga Do Estereótipo e a Construção De Filmes Representativos Em Hollywood”*.

bell hooks (2023) retrata no seu livro *“Cinema Vivido: raça, classe e sexo nas telas”*, um compilado de artigos publicados pela mesma, na qual analisa mais de sete filmes norte-americanos em que vários estereótipos estão presentes nessa cinematografia escolhida. Como os filmes *“Pulp Fiction: Tempo de Violência”* (1994) de Quentin Tarantino e *“Garota 6”* (1996) de Spike Lee. Utilizando um olhar antirracista

e feminista sobre esses longas e como eles afetam o público que o assiste e como eles retratam personagens negros que não possuem nenhuma intenção de quebrar a estrutura social em que está presente. Mostrando também, filmes que possuem essa estética de representatividade, mas na prática torna-se totalmente o contrário.

Ana Carolina Jurado-Centurion Gomes (2022) em sua dissertação, *“Erik Killmonger: A Fuga Do Estereótipo e a Construção De Filmes Representativos Em Hollywood”*, retrata sobre os estereótipos presentes nos corpos masculinos do cinema, analisando também a construção do personagem Erik Killmonger do filme *“Pantera Negra”* (2018) do diretor Ryan Coogler que rompe com o estereótipo do homem negro presente nos filmes hollywoodianos.

Posto isso, o objetivo deste resumo expandido será analisar como os filmes do cinema hollywoodiano constroem as representações de culturas específicas e hipoteticamente formam a sua própria idealização cultural.

Como o projeto ainda está em construção, uma análise dos filmes escolhidos ainda não puderam ser realizadas, porém, quando a análise for concluída se espera que seja possível responder ao problema de pesquisa. Sendo basicamente a resposta que essas produções do Cinema Negro construíram para a cinematografia estereotipada de Hollywood.

Respondendo também a algumas perguntas, de qual forma o Cinema não estereotipado faz isso? Estão fazendo de maneira correta? Continuam propagando os estereótipos? Quais os estereótipos presentes no Cinema de Hollywood?

Dessa forma, as futuras análises demonstrarão a importância do Cinema Negro para a sociedade atual e como a sua construção combate os estereótipos que Hollywood perpassa desde o seu surgimento, além de utilizar autores que estão nesse meio de críticas e análise sobre como os filmes são importantes para auxiliar na mudança de ideais racistas.

Palavras-chave: Cinema Negro, Estereótipos, NPBS, Resposta.

Referências

GOMES, Ana Carolina Jurado-Centurion. *Erik Killmonger: A Fuga Do Estereótipo e a Construção De Filmes Representativos Em Hollywood*. 2022. 101 p. Dissertação (Mestre em Comunicação Midiática) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia da Universidade Federal, Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

HOOKS, bell. *Cinema Vivido: raça, classe e sexo nas telas*. São Paulo: Elefante, 2023.

Produção intelectual da Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: das lutas do Movimento Negro no Brasil ao reconhecimento histórico da lei 10.639/03

Dener Santos Silveira³

Entre os anos de 1910 a 1920 a Revista *The Crisis – A Record of the Darker Races* publicou um conjunto de materiais que buscava, dentre outras pautas, alterar a auto-representação dos/as negros/as estadunidenses sobre si mesmos, a partir de uma matriz, orientada antes pela auto-afirmação de sua imagem, do que pela sua representação precária. A Revista *The Crisis* operava como mecanismo de protesto e propaganda da maior organização para a promoção de direitos civis dos Estados Unidos, a National Association for the Advancement of Colored People – NAACP (Nascimento, 2015), e teve como um de seus editores mais famosos W.E.B Dubois.

A intenção de W.E.B Dubois, sociólogo estadunidense, estava envolta numa ambição legítima que acompanhava sua produção intelectual: desconstruir a imagem dos/as negros/as produzida pelo olhar de desprezo e piedade, por uma imagem de auto-afirmação. Os desafios para a efetivação dessa desconstrução passava pela recontagem da história racializada que os/as negros/as foram imbuídos. Uma das tarefas, segundo DuBois, em seus esforços na edição da revista se encontrava na produção de estudos biográficos de personagens cuja importância foi preponderante para a produção de um contra discurso da modernidade racializada, mas que foram desautorizadas pela história do legado do colonialismo e da escravidão.

O presente trabalho visa apresentar o resultado parcial de um estudo qualitativo produzido no estágio pós-doutoral (em andamento) no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGS/UFRGS, da produção intelectual da Professora e Pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, com ênfase na trajetória de produção de conhecimento sobre educação das relações étnico-raciais e na afirmação de uma agenda metodológica sobre educação das relações étnico-raciais, com destaque para o processo de aprovação da Lei

³ Professor Adjunto do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas/DFCH área de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB e Pós-doutorando do Programa de Pós graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGS/UFRGS.

10.639/03(estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino) e que possibilitou que o debate sociológico sobre raça e racismo pudessem estar presentes de forma consistente no ensino de sociologia no ensino médio no Brasil.

A lei 10.639/03 e o *Parecer CNE/CP003/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* é uma legislação histórica e produziu uma mudança profunda nas agendas educacionais e de combate ao racismo e educação antirracista. É válido considerar que isso não foi mero fruto do acaso, e registrar historicamente essa premissa é de fato dar continuidade no que a própria Professora Petronilha (2011) informa: promover, incentivar relações étnico-raciais que valorizem igualmente a todos, é preciso desmontar hierarquias, mitos, histórias que cultivem sentimentos de superioridade, de inferioridade.” (p. 161)

Desse modo, **Produção intelectual da Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: das lutas do Movimento Negro no Brasil ao reconhecimento histórico da lei 10.639/03**, pretende por meio de um estudo qualitativo sobre a produção intelectual da professora e pesquisadora, produzir um efeito de autoafirmação negra pela representatividade da autora gaúcha, ao mesmo tempo, inseri-la num projeto estrutural de mudança e definição do tipo de cidadania para a formação da juventude, em especial no ensino médio.

Palavras-chave: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, mulher negra, raça, lei 10.639, Ensino de Sociologia.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

DU BOIS, W. E. B. The souls of black folks. Chicago, 1903.

FERNANDES, F. A integração do negro na sociedade de classes. v. 1 e 2. São Paulo: Dominus, 1965.

FERNANDES, F. Fundamentos empíricos da explicação sociológica. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

RAMOS, A. G. Introdução crítica à sociologia brasileira. Rio de Janeiro: Editorial Andes, 1957.

SANTOS, S. A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

SILVA, P. B. G. Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, P. B. G. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

Aspectos sócio-históricos e culturais do samba de coco no ensino de Sociologia para o ensino médio

Eduardo Marçal Chaves⁴

Mesmo que garantido pelas leis 10.639/03 e 11.645, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a “História e Cultura Afro Brasileira, africana e indígena”, o ensino de fato é pouco inserido nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras.

Devido essa demanda, o projeto “samba de coco com sociologia” visa trazer o ensino das histórias e culturas africana e afro-brasileira, por meio de aulas que as articule com o samba de coco e o ensino de Sociologia, e também através de uma imersão em vivências com o samba de coco, cultura tradicional marginalizada pela indústria cultural.

Para dialogar com os conteúdos trabalhados na disciplina de Sociologia, no que se refere, particularmente, a este grande tema - História e Cultura da África e Afro-brasileira, elegemos o Samba de coco, que, em vários aspectos de sua história, é representativo da própria história do Brasil e da construção de seus grupos étnico-raciais, em especial quando se mostra expressão da cultura afro-brasileira. Com a intenção de estimular a importante participação dos educandos, o samba também constitui um instrumento para acessar memórias e imaginários, pelo conteúdo das letras e pela presença desse ritmo em diversos momentos do nosso cotidiano e da nossa cultura como um todo.

A obrigatoriedade do ensino da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003; 2008; Costa, 2013; Oliveira, 2013; Machado, 2014) - na grade curricular das escolas da educação básica, pública e privada, torna possível a abordagem de temas que resgatem a memória coletiva de grupos étnicos em contextos socioculturais como o brasileiro. O entendimento dos processos históricos que permeiam a cultura afro-brasileira é fundamental para compreender a sociedade na qual estamos inseridos. Por isso, se mostra necessário que certos temas relacionados à cultura afro-brasileira sejam abordados, pelo fato de serem fundamentais à formação dos educandos para que assumam uma postura e relações antirracistas, de respeito e valorização das

⁴ Vínculo Institucional: Eduardo Marçal Chaves, graduando em Ciências Sociais pela UNESP-Araraquara Fclar

diferenças (Silva, 2012). Nesse viés, o samba se faz instrumento e personagem principal desta proposta, pelo fato de sua história ser um retrato da própria história do Brasil, em vários aspectos, e de seus grupos socioculturais, particularmente o negro (Moura, 2005; Souza, 2007).

Dessa forma, o projeto em questão se justifica também na importância de levar os educandos a realizarem debates e reflexões que articulem os conteúdos propostos para a disciplina de Sociologia com a história do Brasil e do samba, em suas letras e ritmo, de forma lúdica e colaborativa, contribuindo, assim, para a implementação da Lei 10.639/2003, principalmente no que diz respeito à construção de posturas e relações que reconheçam, respeitem e valorizem os diferentes grupos socioculturais, sobretudo a população negra, em suas diferenças e identidades.

Este projeto também incorpora um conjunto de atividades interdisciplinares voltadas para a prática musical como Componente Curricular. Tais atividades são articuladas entre a sociologia e o samba de coco, que é uma manifestação cultural de origem afro-indígena que envolve dança, com passos de sapateado e batidas de palmas; música, com um ritmo de batuque advindo de instrumentos de percussão; poesia, através das letras cantadas pelo Mestre e pelos brincantes: a embolada de Coco. A intenção é que o aluno realize uma reflexão interdisciplinar e crítica da relação existente entre sua formação e as culturas de origem afro-brasileira.

O educador já realizou três aulas, na primeira aula do projeto foi abordado o tema da “Diáspora Africana”, objetivando que os estudantes analisem os mecanismos e as dinâmicas do comércio de escravizados, identifiquem os agentes responsáveis pelo tráfico e a diversidade de países de origem dos escravizados, análise as identidades recriadas nos espaços coloniais e identifiquem as sociedades e conflitos existentes no continente africano antes da presença européia.

Na segunda aula, o educador abordou o tema “Brasil Colonial: a chegada dos portugueses e o intercâmbio cultural”, tendo como objetivos que os estudantes refletissem sobre as consequências às comunidades indígenas após o contato com os portugueses, caracterizem a visão dos portugueses a respeito dos nativos e reflitam sobre o intercâmbio cultural entre nativos e portugueses no Brasil Colonial.

Na terceira aula o educador tratou do tema “Casa da tia Ciata: escravidão, urbanização e resistência cultural”, nessa aula os objetivos eram que os estudantes compreendessem o processo de “abolição da escravatura” e o processo de proclamação da república, e sobre quais foram as consequências desses processos para a população negra, reflitam sobre a reforma de Pereira Passos, no Rio de Janeiro, compreendam o processo de marginalização da população negra, reflitam sobre o preconceito e desrespeito sobre as religiões de matriz africana reconheçam a luta e centralidade das mães de santo para preservação, consolidação e transformação do movimento cultural do samba, destacando a luta e importância da Tia Ciata

Nas próximas aulas do projeto o educador irá compartilhar com os estudantes o processo de produção do samba enquanto elemento da identidade nacional, a invisibilidade de outras manifestações culturais, como o samba de coco e o processo de marginalização desse gênero musical da indústria cultural brasileira, a criação da indústria fonográfica brasileira, processos históricos nos quais estiveram inseridos ritmos que originaram o samba, como lundu, o maxixe, o jongo, a roda de samba e coco, suas linguagens e seus elementos constitutivos. A função de cada instrumento e a disposição desses elementos, além disso o educador irá propor oficinas de samba de coco, com a intenção de estimular a importante participação dos alunos, pois o samba de coco se constitui como instrumento para acessar memórias e imaginários, pelo conteúdo das letras e pela presença do ritmo em momentos do nosso cotidiano e da nossa cultura como um todo.

Essa sequência didática, intercalando teoria e prática são fundamentais para que os estudantes assimilem as consequências físicas, psicológicas, simbólicas e epistemológicas do empreendimento colonial para as populações indígenas e africanas, assim como para que os estudantes reflitam sobre o significado da diversidade sociocultural, tenham seus imaginários estimulados acerca da cultura popular demonstrando sua riqueza e diversidade cultural, além de trabalhar o respeito às diferenças a partir do entendimento dos processos históricos, sociais e culturais constitutivos da sociedade brasileira, e também para construir e compartilhar com o docente envolvido com a proposta metodologias diversas referentes aos conteúdos que articulam a história do Brasil, do Samba e o ensino de sociologia.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União*, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2005.

COSTA, C. S. da. *Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no Ensino Médio*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MACHADO, C. E. D. *Ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

MOURA, R. M. *No princípio, era a roda: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

OLIVEIRA, J. M. de (org.). *Interfaces das africanidades em educação nas Minas Gerais*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, E. C. de. *Roda de samba: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.w

Reflexões de estudantes negras sobre as relações raciais a partir da educação comunicativa

Elvison Moura⁵

Cirlene Cristina de Souza⁶

No presente trabalho, uma tentativa de relato de experiência desenvolvido por um professor de Sociologia da educação básica, apresenta-se o resultado de uma prática pedagógica escolar, no que tange o debate das relações raciais no ensino médio e a perspectiva da Educação Comunicativa Freiriana. Tal prática foi desenvolvida com três estudantes autodeclaradas negras de turmas do 2º ano do Ensino Médio, nas aulas de sociologia de uma escola estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Em termos teóricos, baseou-se no conceito de Educação Comunicativa do educador Paulo Freire (1975), pelo qual as relações de ensino e aprendizagem devem estar centradas na ação dialógica das/os sujeitos/as de aprendizagem. Em termos metodológicos, elaborou-se um trabalho de reflexão sobre a consciência racial com três estudantes do Ensino Médio que se autodeclararam como jovens negras. Elas foram convidadas a responder perguntas sobre a percepção delas em relação a realidade racial apresentadas nas aulas de sociologia. Tal reflexão fora dividida em dois momentos, a saber: 1) as estudantes respondem a perguntas sobre a percepção delas em relação à realidade racial apresentadas nas aulas de sociologia; 2) as estudantes leem textos acadêmicos, selecionados pelo professor de Sociologia e, novamente, são convidadas a uma reflexão escrita sobre tais textos.

A seguir reproduziremos fragmentos das reflexões feitas pelas estudantes sobre as perguntas sugeridas. Complementar ao trabalho teórico das educandas, há um esforço de estabelecer uma ponte conceitual entre as impressões das mesmas e a produção de autores e autoras negras voltadas para a discussão racial em suas várias dimensões, mais do que uma interpretação fechada das falas das estudantes, temos dois

⁵ Mestrando no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

⁶ 2 Doutorado em Educação (UFMG). Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

objetivos com a sua escrita: apresentar a produção teórica feita por estudantes sobre a realidade que estão inseridas e *readmirar* o que elas escreveram para a elaboração de novas práticas pedagógicas sensíveis à compreensão e vivência dos/as estudantes.

S. é uma adolescente preocupada com qual carreira profissional escolher, pois ela mesma se intitula “de humanas”, mas ainda não tem certeza de qual área seguir. Quando perguntada sobre o panorama enfrentado pela população negra no país, assim ela sintetiza sua apreensão:

“O que muito me chama atenção em nosso cotidiano é a criminalização do nosso povo. Sem qualquer motivo plausível somos acusados a todo momento pela cor de nossa pele e muitas vezes estes ataques vem do nosso próprio povo, pois nosso país foi estruturado assim, tratando o preto como criminoso ou serviçal. Compreendo que isso trata se de uma construção social que vem desde a colonização.” (S.)

Como sugestão de leitura, recomendei alguns textos compilados em “Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil” de Sueli Carneiro, pois me lembrava muito a visão de racismo estrutural que ela utilizou no trecho aqui registrado. Observe a percepção que a jovem tem dos dados de IDH da população negra e branca expostos no livro:

“Os dados demonstrados são assustadores, mas não surpreendentes. As pesquisas demonstram os baixos índices da população negra em relação à população branca, o que é apresentado durante a leitura como dois Brasis. Pessoas negras continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança, saneamento, etc”. (S.)

A denúncia, feita por S., da existência de dois brasis construídos a partir do pertencimento racial das pessoas é objeto de análise de Abdias do Nascimento, por exemplo. Em “O genocídio do negro brasileiro”, o autor fala em um aniquilamento físico e cultural da população negra que encontra nos discursos oficiais e cotidianos a camuflagem perfeita para a sua concretização e alerta para o lugar subalterno relegado à população negra nos diferentes níveis sociais em uma sociedade capitalista atualmente.

Nesta teia o afrobrasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiro de um círculo vicioso de discriminação, no emprego, na escola, e trancadas as oportunidades que lhe permitiriam melhorar suas condições de vida, sua moradia, inclusive. Alegações de que a estratificação é “não racial” ou puramente social e econômica são chavões que se repetem e racionalizações basicamente racistas: pois o fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira. (Nascimento, 2017, p. 101)

Vamos agora as reflexões elaboradas por uma segunda estudante. G. é uma adolescente risonha e muito prestativa, veio com a família de uma cidade do leste de

Minas há poucos anos. Dessa forma ela percebe as experiências cotidianas vividas pela população negra:

“Eu acho que o fato de uma pessoa sofrer desigualdade social por causa da sua raça (gênero, religião, etc.) e maneira como muito são perseguidos e até mesmo mortos, por isso, pra no final outras pessoas ou a justiça tratar a situação de maneira ou como algo banal”. (G.)

A educanda sugeriu a leitura de algumas páginas de “Racismo Estrutural e Aquisição da Propriedade” (2020) escrito por Anna Lyvia Roberto Custódio Ribeiro, enfatizando as passagens onde a autora descreve as leis abolicionistas pré Lei Áurea. Assim ela sintetiza os impactos das leis dos “Sexagenários” e do “Ventre Livre”:

“Por mais que estas leis não tenham sido bem elaboradas foi uma boa iniciativa e por uma causa melhor. Essas leis não emancipavam porquê os “donos” dos escravos poderiam cobrar meio que uma “indenização”, assim fazendo com que de fato eles não fossem realmente “livres””. (G.)

Para além do conteúdo do texto, é sintomático o uso de aspas em palavras específicas. Cada uma das aspas pode oferecer tantas informações quanto as letras. Gonzalez novamente pode nos auxiliar a pensar nos sentidos que estas aspas carregam. A antropóloga utiliza dois conceitos distintos para analisar os modos de compreensão dos eventos históricos: memória e consciência.

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e saber. É por isso que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. (Gonzalez, 2020, p. 78)

Ao final deste trabalho, nota-se que o processo de ensino aprendizagem, embasado na educação comunicativa, traz duas reflexões importantes, quais sejam: Primeiro em termos docentes, nota-se a importância de professores e professoras serem sensíveis, perceptíveis em relação ao conhecimento e as vivências que muitos/as estudantes têm das pautas raciais, principalmente, no que se refere ao papel deles e delas como atores sociais nesta luta racial, que podem está sendo ignoradas no processo educativo escolar. Segundo, quando o trabalho com a temática racial na escola leva em conta as vivências, os repertórios, os saberes raciais dos estudantes e os tomam como fontes de investigação, o trabalho educativo se torna mais significativo para todos e todas envolvidos/as.

Palavras-chave: educação anti racista; ação dialógica; juventudes

Referências

CARNEIRO, S.. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1975.

GONZALEZ, L.. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Organizado por. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

RIBEIRO, A.L.R.C. *Racismo estrutural e aquisição da propriedade: uma ilustração na cidade de São Paulo*. 1 ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e a formação de professores de Sociologia: uma experiência em construção*Fernanda Flávia Cockell⁷*

O presente trabalho é um relato de experiência docente cujo objetivo é apresentar a prática pedagógica e desafios encontrados para inserir a educação para relações ético-raciais (ERER) na disciplina Laboratório de Ensino de Sociologia II do curso de ciências sociais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ofertada no primeiro semestre de 2024, com carga horária de 60 horas.

Ao final da disciplina, os licenciandos devem produzir um manual coletivo apresentando o conteúdo teórico; descrição dos recursos didáticos escolhidos, três a quatro planos de aula para cada um dos subtemas, detalhando o objetivo, conteúdo, logísticas de tempo e materiais, forma de aula e método de avaliação. Foram escolhidos os seguintes temas: desigualdade social; governabilidade e sistema político; direitos e demandas políticas; globalização, trabalho e consumo; identidade, cultura e povos indígenas e quilombolas; cidade, violência e crime.

A proposta da disciplina é “capacitar o(a) aluno (a) formular um conjunto de aulas em torno de um tema específico da Sociologia, voltada para os(as) alunos (as) do ensino médio”, desenvolvendo coletivamente um manual de ensino. Porém, no ambiente universitário, seguimos distantes da prática e da vivência decolonial, reproduzindo em sala de aula, o epistemicídio de saberes, fazeres e quereres (Santos, 2004). Para não perpetuar o racismo na licenciatura, é preciso pensar estratégias para introduzir a ERER e outras cosmopercepções, sabendo que tal escolha é sempre um “campo político por excelência” (GOMES, 2007, p.31).

Almejava evitar o perigo de repetir uma história única (Adichie, 2018) e resgatar na licenciatura minhas vivências na educação antirracista em outra instituição. Tinha conhecimento do desejo dos licenciandos pela inserção de autores negros nas disciplinas, demanda coletivamente construída para o novo Projeto Político Pedagógico (PPP), porém ainda não implementada. Ademais é preciso romper com

⁷Professora Associada 2 do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutora em Sociologia.

o ensino bancário, que não vai ao encontro de uma prática emancipatória das relações étnico-raciais e desenvolver estratégias didáticas para que o manual em construção pudesse aplicar a lei 11.645/2008, ainda distante de sua efetivação.

Na primeira aula, a dinâmica sobre o que te afeta e como você é afetado, permitiu compreender de qual lugar de mundo cada um de nós partíamos e perceber que os licenciandos também desejavam a educação antirracista. Como produto, pactuamos caminhos para não perpetuar o racismo na licenciatura e concordamos em construir coletivamente estratégias didático-pedagógicas para a ressignificação e releitura dos textos clássicos, de forma que o manual final levasse à atualização do que é dito na Sociologia, conseguindo desvincular das estruturas de poder e das lógicas coloniais que moldam o pensamento ocidental (Mignolo, 2007).

Pensamos nas vantagens, nos desafios possíveis e recursos para incluir uma perspectiva interseccional. Métodos para resgatar vozes subalternas e outras cosmopercepções capazes de promover um ensino-aprendizagem mais significativo para jovens negros e, simultaneamente, fortalecer a identidade negra positiva e não perpetuar desigualdades estruturais.

A terceira aula prática sobre EREER abordou a persistência da colonialidade do poder nos cursos de graduação (Quijano, 2000) e a colonialidade do saber (Lander, 2005), que marginaliza as epistemologias subalternas nos currículos, reforçando a necessidade da abordagem decolonial no ensino (Grosfoguel, 2016). Através de fotografia e vídeos, debatemos sobre a vivência histórica da colonialidade do ser, impactando na forma como os sujeitos têm um senso de si e do mundo.

Todos deveriam pensar como não reproduzir nos planos de aula graus profundos da colonialidade do saber (modelo eurocêntrico e predomínio de autores brancos); poder (racismo estrutural nas escolas, ausência de representatividade política); e ser (estética e representatividade negativa). A intencionalidade pedagógica era trazer contribuições dos autores negros/indígenas, bem como pensar práticas dialógicas de ensino e recursos didáticos que valorizem nossa cultura e identidade indígena e afro brasileira. Na nona aula, foi apresentando metodologias não-extrativistas/decoloniais e realizamos a prática sobre o mapa afetivo do território.

Foi possível aproximar futuros professores de uma prática antirracista (Cruz; Oliveira; Lins, 2016) e do corpo-território da juventude. Buscar intencionalmente a diversidade de contextos sociais e pedagógicos permitiu deslocar os licenciandos do “lugar comum” da docência da Sociologia, rompendo com o modelo de aulas expositivas e, principalmente, permitindo a “mobilização dos saberes construídos pelos povos não hegemônicos” e uma maior aproximação da “realidade racial na escola e na sociedade como um todo” (Diniz, 2023, p.74).

O manual final demonstra o compromisso com a educação das relações étnico-raciais. Para alguns, o desafio de transgredir as fronteiras tradicionais da Sociologia se mostrou maior. Para outros, foi possível observar um deslocamento político, com uma busca insistente em pensar ações na e com a comunidade nos planos de aula, onde corpos periféricos desafiam historicamente a branquidade como experiência e a colonialidade como construção de si.

São necessários estudos científicos sobre os impactos da proposta e novas oportunidades para replicá-la, mas a experiência tem potencial para ser adaptada e ampliada para outras disciplinas, pois é possível minimizar graus profundos da colonialidade do saber, do poder e do ser, permitindo um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para jovens negros periféricos e uma prática antirracista na licenciatura.

Palavras-chave: ensino de Sociologia, relações étnico-raciais, decolonização.

Referências

- ADICHIE, C. *O perigo de uma história única*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.
- CRUZ, E. A. S.; OLIVEIRA, L. F.; LINS, M. R. F. Ensino de Sociologia Antirracista: reflexões sobre formação docente. *Inter-Legere*, Natal, n. 18, 2016.
- DINIZ, C. N. *A Educação das Relações Étnico-Raciais e a Sociologia Escolar no Novo Ensino Médio: reflexões a partir da pesquisa-ação*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.
- GOMES, N. L. *Diversidade e currículo 1: indagações sobre o currículo do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEPIR, 2007.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 25-49, 2016.

LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, W. D. Delinking. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2, p. 449-514, abr. 2007a.

QUIJANO, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad-descolonialidad del poder*. 2020.

SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

***O avesso da pele* na formação de docentes de Sociologia: relato de uma experiência**

Flávio da Silva Mendes⁸

Em 2024 o premiado romance *O avesso da pele*, do escritor porto-alegrense Jeferson Tenório, tornou-se alvo de diversos ataques. O primeiro a ganhar os noticiários partiu da diretora de uma escola estadual de ensino médio de Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul. Em vídeo divulgado nas redes sociais no primeiro dia de março, ela solicitou que exemplares do livro fossem retirados das instituições de ensino por apresentarem “vocabulário de baixo nível” (Diretora, 2024). Na semana seguinte o livro chegou a ser censurado pelos governos dos estados de Goiás, Mato Grosso do Sul e Paraná (Santos, 2024).

Essas notícias tiveram grande repercussão entre os discentes matriculados na disciplina *Seminários de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais I*, ministrada por mim no curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A reação era justificada: a partir do início do semestre letivo, em novembro de 2023, a turma se dedicou à leitura de *O avesso da pele*, obra que escolhi para fomentar o debate sobre educação e relações étnico-raciais. Quando os ataques ao livro se espalharam, nós já tínhamos concluído a leitura e realizado três rodas de conversa sobre a obra, intercaladas por discussões de teorias e conceitos elaborados por autores como bell hooks, Kabengele Munanga e Sueli Carneiro. Neste trabalho apresentarei um relato dessa experiência.

Na estrutura curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UEM, a disciplina *Seminários de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais I* aparecia no segundo semestre da segunda série. Entre seus objetivos, destacavam-se: “possibilitar a compreensão crítica e contextualizada das relações estabelecidas entre educação, escola e sociedade”, bem como “propiciar uma reflexão crítica sobre as múltiplas formas de violência e de desigualdade presentes no cotidiano escolar” (UEM, 2018, p. 15). Essa disciplina se desenvolvia em paralelo às atividades do

⁸ Professor do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Estágio curricular supervisionado II, cuja ementa aponta para a “observação e análise do cotidiano escolar, com ênfase nas relações raciais e na diversidade religiosa” (UEM, 2018, p. 15). Nota-se, portanto, que a disciplina de *Seminários* foi concebida como complementar às atividades do estágio. Enquanto este proporciona o contato do discente com a realidade da escola, aquele busca fornecer ferramentas que permitam reflexões críticas sobre essa experiência.

Quando ministrei a disciplina de *Seminários I* pela primeira vez, no ano letivo de 2022, elaborei um programa que buscou contemplar parte do debate teórico sobre relações étnico-raciais na educação. Destacou-se, nesse sentido, o capítulo “Educação: negação e afirmação”, do livro *Dispositivo de racialidade*, de Sueli Carneiro (2023). Os encontros também se organizaram em torno da análise de algumas pesquisas empíricas, como a que Tânia Mara Cruz realizou sobre os significados de gênero e raça entre crianças do ensino fundamental (Cruz, 2014). Apesar desse programa ter estimulado boas discussões, senti que ainda faltava um fio condutor para a disciplina. Algo capaz de aproximar as aulas teóricas, as análises de pesquisas empíricas e a experiência do estágio curricular. Foi com esse objetivo que, no ano seguinte, decidi incluir *O avesso da pele* no programa de *Seminários I*.

O romance de Jeferson Tenório tem como protagonista Henrique, um homem negro, professor de literatura, vítima de uma morte violenta. O narrador é seu filho, Pedro, que conta fatos marcantes da vida do pai. Relata, entre outros, uma crise de ansiedade na infância, durante uma aula de ciências; o primeiro emprego; as primeiras relações amorosas e o casamento; o exercício da docência em escolas públicas de Porto Alegre. Cada capítulo apresenta de modo explícito ou sutil o peso do racismo na trajetória do protagonista, alvo de incontáveis batidas policiais.

Propus aos discentes da disciplina de *Seminários I* três rodas de conversa sobre o livro. A primeira, no início de dezembro, após duas aulas em que discutimos a introdução e a apresentação do livro *Dispositivo de racialidade*, de Sueli Carneiro (2023), e o capítulo “Negritude e identidade negra no Brasil atual”, do livro *Negritude: usos e sentido*, de Kabengele Munanga (2019). A segunda roda de conversa ocorreu após outras duas aulas, nas quais discutimos as pesquisas de Tânia Mara Cruz, citada acima (Cruz, 2014), e de Éllen Cintra e Wivian Weller (2021), que relata vivências e

percepções de racismo de jovens negras em escolas públicas e privadas. A última sessão de debate sobre *O avesso da pele* ocorreu após outras duas aulas, nas quais debatemos alguns capítulos de *Ensinando a transgredir*, de bell hooks (2013), e o capítulo “Educação: negação e afirmação”, de Sueli Carneiro (2023). Essa programação possibilitou que *O avesso da pele* complementasse e enriquecesse o debate teórico. A leitura dos capítulos iniciais do romance, que expõem os primeiros impactos do racismo na vida de Henrique e sua descoberta da negritude, colaram-se às reflexões propostas por Carneiro e Munanga, por exemplo. Outras questões pertinentes surgiram durante as rodas de conversa. É o caso do conceito sociológico de estigma, de Erving Goffman (1988), que acabou incorporado às nossas discussões.

Além de proporcionar intensos debates em sala de aula, o romance inspirou o trabalho discente na fase final da disciplina, quando eles se dedicaram à elaboração de materiais didáticos e aulas de sociologia para o ensino médio. Houve a produção, por exemplo, de cartilhas que articularam conceitos sociológicos à discussão sobre relações étnico-raciais, incorporadas às aulas apresentadas ao final da disciplina. Os conteúdos desses materiais e práticas serão detalhados na versão completa deste trabalho.

Palavras-chave: *O avesso da pele*, relações étnico-raciais, ensino de sociologia.

Referências

CARNEIRO, S. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Zahar, 2023.

CINTRA, É. D.; WELLER, W. Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, 2021.

CRUZ, T. M. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre as crianças. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 157-188, mar. 2014.

DIRETORA de escola do RS pede censura de livro 'O Avesso da Pele', de Jeferson Tenório; autor rebate: "deveríamos estar preocupados em formar leitores". G1, 4 mar. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/03/04/livro-diretora-rs-avesso-da-pele-jeferson-tenorio.ghtml>. Acesso em: 21 jul. 2025.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, E. 'O Averso da Pele': livro que debate racismo é censurado em escolas de 3 estados por reação equivocada ao conteúdo, alertam especialistas. G1, 8 mar. 2024. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/03/08/o-avesso-da-pele-livro-que-debate-racismo-e-censurado-em-escolas-de-3-estados-por-reacao-equivocada-ao-conteudo-alertam-especialistas.ghtml>. Acesso em: 21 jul. 2025.

TENÓRIO, J. O avesso da pele. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais – Licenciatura. Maringá, 2018.

Fazendo Ciências Sociais na Educação com enfoque nas relações étnico-raciais

Johnatas Tiago Gabriel⁹

Elias Gomes¹⁰

O Projeto de Extensão *Fazendo Ciências Sociais na Educação*, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG), tem entre os seus objetivos a construção de materiais didáticos inovadores e dinâmicos para o ensino de Ciências Sociais, abordando assuntos com menor demanda de serem trabalhados durante o Ensino Médio. Durante o ano de 2024, focamos nos conceitos e temas relacionados à interseccionalidade e ao racismo ambiental.

Com a renovação da equipe no início do ano, iniciamos os trabalhos revisando livros didáticos de Sociologia e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tanto anteriores quanto posteriores à reforma do Ensino Médio, em busca de métodos para dinamizar o aprendizado e aprimorar a fixação do conteúdo. Nesse período inicial, encontramos modelos de exercícios de fixação, usos de imagens (especificamente grafites) e gráficos entre outros métodos de estruturação do conteúdo que formaram a base com a qual estamos desenvolvendo o material didático. Além disso, o material será distribuído digitalmente, permitindo a incorporação de referências externas como *links* para vídeos ou notícias online, dentre outras ferramentas digitais que possibilitam uma gama maior de oportunidades de aprendizado.

Após essa primeira fase, passamos a uma segunda etapa focada no desenvolvimento de textos e busca de referências. No decorrer do planejamento e da execução da proposta, optamos por focar no racismo ambiental, sob uma ótica interseccional como ferramenta chave de análise antropológica, política e sociológica. Definimos o conceito de racismo ambiental como injustiças e violências ambientais e sociais que, mesmo sem uma intenção oficialmente racista, tenham um impacto sobre populações e etnias vulnerabilizadas (PACHECO, 2007).

⁹ Graduando em Ciências Sociais e bolsista de extensão no projeto Fazendo Ciências Sociais na Educação, financiado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFMG.

¹⁰ Sociólogo e professor da Faculdade de Educação da UFMG, coordenador do projeto de extensão Fazendo Ciências Sociais na Educação.

Um debate frequente em nossas reuniões tem sido a importância do debate racial dentro do ensino de Sociologia escolar. Consideramos crucial o letramento racial na Educação Básica, não apenas por ser obrigatório, desde 2003, com a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), mas também pelo fato de que essa lei ainda é pouco cumprida, com estudos de 2022 mostrando que quase 20% das secretarias de educação não possuem quaisquer ações, esporádicas ou frequentes, para o cumprimento da lei (BRASIL, 2023). Olhando então para o campo das Ciências Sociais, academicamente, essa ausência é reconhecida como uma prática racista e epistemicida, ao apagar o conhecimento produzido por pessoas que não são o homem cis branco europeu.

Na UFMG, movimentos estudantis, como, por exemplo, o Retomadas Epistemológicas, há certo tempo, têm levantado essa crítica ao currículo de Ciências Sociais e lutado pela reforma do curso, de modo a incorporar temas, teorias e conceitos formulados por negras, negros e indígenas. Nesse contexto, o projeto entra como uma ferramenta de apoio didático aos professores de Ensino Médio que desejam abordar o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio a partir de lentes decoloniais, levantando debates sobre a colonialidade, as relações étnico-raciais etc.

Para a concretização do material, atualmente, estamos entrando em contato com professores e pesquisadores especializados nas temáticas abordadas para elaboração conjunta de textos curtos a serem incorporados no material didático. Além disso, estamos em fase de coleta de materiais audiovisuais e criativos que possam subsidiar o trabalho pedagógico em sala de aula acerca do racismo ambiental, sob uma ótica interseccional.

Desse modo, pretendemos ter ao final deste ano do projeto, um material de suporte didático bem estruturado, que aborde o racismo ambiental de maneira a não apenas explicar o conceito e seus impactos na sociedade atual, mas também suscitar reflexões sobre os territórios habitados pelas comunidades escolares. Isso se dará por meio da utilização de exemplos práticos, situados em diversas localizações, para que haja uma maior versatilidade para aplicação do conteúdo em diferentes contextos.

Em síntese, ao abordar o racismo ambiental sob a ótica da interseccionalidade, assim como lembrado por Patrícia Hill Collins (2017), trata-se de construir uma política

emancipatória orientada pela busca da justiça social, neste caso, através do currículo escolar socialmente referenciado, capaz de fomentar um pensamento crítico antirracista. De modo consistente, como nos orienta Ailton Krenak (2022), espera-se contribuir para que estudantes do Ensino Médio possam compreender o presente e o futuro sem ilusões pelas promessas redentoras do colonialismo, mas conscientes do seu redor, de sua terra e modos de vida. Assim, o trabalho da Sociologia escolar é uma luta persistente pela ampliação do conhecimento prático sobre direitos e cidadania, sob o enfoque das relações étnico-raciais, de modo que os estudantes possam ser sujeitos das transformações necessárias, no enfrentamento ao racismo ambiental e às desigualdades interseccionais e na materialização da emancipação e da justiça social.

Palavras-chave: Educação, Ciências Sociais, Decolonialidade, Racismo Ambiental.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Especialistas pedem cumprimento da lei sobre ensino da cultura afro-brasileira. *Sítio eletrônico*, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/10/19/especialistas-pedem-cumprimento-da-lei-sobre-ensino-da-cultura-afro-brasileira>. Acesso em: 20 ago. 2024.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.

KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

PACHECO, T. Inequality, environmental injustice, and racism in Brazil: beyond the question of colour. *Development in Practice*, v. 18, n. 6, ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/09614520802386355>. Versão em português disponível em: <https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcende-a-cor/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Luta Antirracista: Reflexões sobre a Inclusão e Equidade racial no Brasil

Lirian Keli dos Santos¹¹

Este texto é fruto da minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal de Goiás (UFG), que investigou as cotas raciais em concursos públicos, conforme a Lei nº 12.990/2014, que estabelece a reserva de vagas para pessoas negras em concursos para Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). A pesquisa foi concluída em 2023.

Assim, este trabalho reflete minhas reflexões sobre o racismo e a importância da luta antirracista, destacando sua relevância para a promoção de uma representatividade positiva das pessoas negras e, especialmente, para a melhoria da mobilidade socioeconômica desse grupo.

A violência sofrida pelas pessoas negras, tanto simbólica quanto física, é a arma utilizada para construir uma sociedade permeada pelo racismo estrutural e institucional, que mantém um modelo de superioridade, marginalização, subalternização e repressão aos corpos negros. Existe uma série de dados e exemplos de episódios racistas mundo afora, principalmente no Brasil, para justificar a importância da luta antirracista e, por consequência, das cotas raciais.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2021) revelam que a população negra é a mais vulnerável à violência no país, sofrendo com a violência policial, o encarceramento em massa, a violência doméstica, a violência sexual, entre outras formas de violência.

O Estado tem a incumbência de não se manter neutro diante das atrocidades vivenciadas pelos grupos raciais, e pode suprimir a violência sofrida pelas pessoas negras por meio de políticas públicas efetivas que visem à garantia da igualdade de direitos, ao combate do racismo e às desigualdades raciais no país. A luta contra a violência dirigida a pessoas negras no Brasil passa por um conjunto de medidas que envolvem a proteção das vítimas de violência racial, a formação antirracista de

¹¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT Campus Barra do Garças, Mestra em Sociologia.

profissionais e agentes públicos, a promoção da equidade racial e a valorização da diversidade cultural brasileira. O Estado também deve fortalecer a legislação antidiscriminatória, quer dizer, criar deliberações que visem a criminalização do racismo e a discriminação racial em todas as suas formas, inclusive no âmbito institucional. Deve criar também mecanismos de denúncia e proteção às vítimas de violência racial, garantindo o acesso à justiça e à proteção das vítimas.

Há um longo caminho a percorrer para garantir a igualdade de direitos, a cidadania plena, o combate ao racismo e às desigualdades raciais no país. Apesar de haver alguns dispositivos que apontam para essa direção, como a aplicação da Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos das instituições de ensino fundamental e médio, e o 20 de Novembro como Dia da Consciência Negra no calendário escolar brasileiro, a luta para mover as engrenagens sociais e mudar o rumo das coisas deve ser constante.

A Lei n.º 12.288/2010, que dispõe sobre o Estatuto da Igualdade Racial, tendo como objetivo promover a igualdade de oportunidades e combater a discriminação racial no Brasil, é outro dispositivo muito importante para as mudanças necessárias. Salientamos as cotas raciais como medida importante e necessária para combater as desigualdades raciais e promover a inclusão social. A luta antirracista ainda não acabou. É preciso garantir a implementação de outras políticas públicas, como programas de inclusão socioeconômica, políticas de valorização da cultura afro-brasileira e medidas de combate à discriminação racial.

A educação formal brasileira, resultado da estrutura sócio-histórica e econômica do nosso país, tem mostrado a desvantagem da população negra. Para combater as discriminações e os preconceitos raciais, é essencial promover a transformação da pedagogia com o intuito de promover um ensino equitativo e antirracista. De acordo com Nilma Lino Gomes(2012), é preciso confrontar a ideologia racistas e aprofundar as questões que apontam para a necessidade de reexaminar a estrutura, os currículos, os horários e os espaços escolares que prejudicaram e geraram desvantagens na história da educação brasileira. É imprescindível considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, não está ambientada para atender a população negra e pobre deste país. Desta forma, é inegável o seu caráter excludente.

A educação desempenha um papel fundamental na definição de muitos dos aspectos socioeconômicos da população. Os atributos educacionais das pessoas determinam em grande parte suas possibilidades de emprego e de renda, influenciando decisivamente sua qualidade de vida e sua inserção social, econômica e política. Não há possibilidade de criar uma sociedade igualitária onde existem grandes desigualdades educacionais, e não existe nenhuma sociedade desigual que não seja afetada por elas. Dessa forma, como agente influenciador da distribuição de outros fatores, o sistema educacional pode atuar como meio para promover a inclusão e a igualdade, ou também para gerar, manter ou aumentar as desigualdades.

É inegável que a educação sozinha não é suficiente para enfrentar as desigualdades sociais. Contudo, ela é um significativo instrumento para a população negra obter chances de ascensão social.

A luta antirracista busca promover a igualdade racial, garantindo que as pessoas negras tenham acesso à educação de qualidade, empregos dignos e outras oportunidades que lhes permitam realizar todo o seu potencial. Dessa forma, a educação antirracista assume um caráter de grande relevância, já que consiste em um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para a valorização e o respeito à diversidade racial, a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais e a promoção da equidade e da inclusão social. Uma educação antirracista contribui para o desenvolvimento de uma cultura de respeito às diferenças e para a construção de uma sociedade mais tolerante e democrática. Além disso, ela está na linha de frente do combate ao racismo e às desigualdades raciais, buscando promover a igualdade de oportunidades e o acesso aos direitos fundamentais.

A educadora Nilma Lino Gomes, em seus estudos (2012, 2018, 2020 e 2021), tece críticas às formas tradicionais de educação que, segundo ela, reforçam a hierarquia e a opressão de pessoas negras. Ela propõe a reflexão sobre a necessidade de uma educação que promova a descolonização dos conhecimentos e práticas pedagógicas que sejam antirracistas, partindo da hipótese de que a educação não pode ser isenta, visto que é permeada por questões políticas, sociais, econômicas e culturais. Assim, propõe a pedagogia das emergências como uma alternativa, sustentando que a educação deve estar aberta à incerteza e à mudança, e que deve

levar em consideração as emergências que surgem no contexto escolar. A autora defende que se reconheça a diversidade e a complexidade das relações existentes na escola, que devem ser pautadas pela igualdade e pelo respeito às diferenças.

Outro eminente pesquisador sobre o assunto é Kabengele Munanga, especialista em questões raciais e educação. Seus escritos são de grande influência no campo da educação antirracista, tendo como destaque seus livros “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra” (2004), e “Superando o racismo na Escola” (2005). Munanga considera fundamental ensinar a história da África e seus povos, bem como promover a valorização da cultura afro-brasileira e demais manifestações culturais, étnicas e raciais, reconhecendo seus lugares na construção da identidade e da diversidade cultural brasileira. Faz-se isso melhor investindo em políticas sociais que visem a redução das desigualdades sociais e econômicas que afetam de forma desproporcional as pessoas negras.

Para realizar uma política eficaz de combate ao racismo e às desigualdades, é necessário investir em formação de profissionais e agentes públicos em todos os níveis e setores da sociedade. Só assim, será possível criar caminhos para o combate ao racismo, e também para promoção da equidade racial e de oportunidades para as pessoas negras, garantindo desse modo o acesso a serviços públicos, ao mercado de trabalho, à educação, entre outros.

Palavras-chave: Racismo, Educação Antirracista, IFMT-Campus Barra do Garças.

Referências

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N. L. (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 19-33.

GOMES, N. L. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afro-brasilidade em tempos de incertezas. *Revista ABPN*, Curitiba, v. 10, p. 111-124, 2018.

GOMES, N. L. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 360-371, 2020.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba: PUC-PR, v. 33, p. 435-454, 2021.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Atlas da violência 2019*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2021.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Atlas da violência 2021*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública (orgs.). São Paulo: IPEA; FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, N. M.; SILVA, M. L. da; ABUD, C. C. (orgs.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-43.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Lei 10.639/2003 e o Ensino de Sociologia: caminhos para a educação étnico-racial no Currículo Referência de Minas Gerais*Lorena Alves de Medeiros¹²*

Após completar 20 anos de sua implementação em 2023, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda enfrenta desafios para a sua real efetivação no espaço escolar. Essa realidade é influenciada por diferentes fatores, como a manifestação do racismo no cotidiano escolar e dos silêncios frente a realidade racial desigual. Desde a sua implementação em 2003, trabalhos como *“As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa”*, realizado por Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013) evidenciaram como estava sendo realizado a educação étnico-racial no contexto escolar a partir das práticas pedagógicas. No entanto, foi evidenciado neste trabalho que o tratamento da temática, se dava de forma demarcada por ações individuais de alguns docentes.

Luiz Fernandes de Oliveira (2014) em seu artigo, *“Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia”* aponta duas lacunas que dificultam o trabalho da temática racial, um deles são os desafios estruturais, que dizem respeito a realidade das instituições, como também a existência de desafios cognitivos que se manifestam pelo modelo curricular colonial, o déficit da formação docente na temática da Lei 10.639/03, o compromisso político e pedagógico dos docentes, das equipes gestoras e das secretarias de educação estaduais.

No contexto de ensino de Sociologia, é importante pontuar que diferente de outras tradições disciplinares, a Sociologia tem uma consolidação instável enquanto disciplina escolar. E no sentido de uma construção de uma tradição didática, diversas são as contribuições dos movimentos acadêmicos que coletivamente buscam uma consolidação epistemológica da disciplina e dos conhecimentos científicos das três

¹² Mestranda em Ciências Sociais pela Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCSO/UFJF). Licencianda em Ciências Sociais (UFJF), Bacharel em Ciências Sociais (UFJF), Bacharel em Ciências Humanas (UFJF).

áreas das Ciências Sociais. Cabe evidenciar o trabalho contínuo da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) desde 2012, do qual mantém um diálogo político e pedagógico com as redes de professores da educação básica, acadêmicos da área de Ciências Sociais, entre outros movimentos.

No que diz respeito ao trabalho da temática racial no contexto escolar é evidente que o campo teórico das Ciências Sociais possibilita construir um conhecimento escolar que proporciona e enriquece o trabalho da educação étnico-racial. Principalmente a partir das contribuições do Pensamento Social Brasileiro e dos estudos da Antropologia a respeito da Cultura e Diversidade. No entanto, segundo Luiz Fernandes de Oliveira (2014) pontuar as questões raciais requer o rompimento com certas bases epistemológicas dentro do campo das Ciências Sociais, como também o compromisso político e pedagógico dos docentes para o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira a partir de uma educação antirracista.

Segundo a professora Luane Bento dos Santos (2023) ao trabalhar a sociologia e educação étnico-racial no contexto escolar, é preciso pontuar a questão racial para além de momentos demarcados no calendário escolar, ou somente temáticas específicas como a desigualdade racial, escravização e o preconceito racial. É preciso um esforço pedagógico para trabalhar outras questões que vão para além da denúncia de uma desigualdade estrutural. Necessita-se trabalhar a cultura afro-brasileira e africana em seus diferentes aspectos, sejam territoriais, religiosos e da diversidade cultural. Cabe também ao docente trabalhar as resistências negras e indígenas em diferentes contextos históricos e as contribuições de intelectuais negros e negras, por exemplo. Afim de trabalhar de forma efetiva as temáticas evidenciadas nas diretrizes curriculares de 2004 que apontam o caminho para a educação étnico-racial.

No contexto atual, do Novo Ensino Médio, a reforma promovida pela Lei 13.415/2017 traz novos obstáculos para o ensino de sociologia, visto a dissolução dos componentes curriculares em áreas de conhecimento, a redução da carga horária da disciplina e as tensões diante da sua obrigatoriedade. De acordo com o trabalho realizado por Cristiano das Neves Bodart e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (2022), em Minas Gerais, após a consolidação da Reforma do Ensino Médio, os documentos curriculares foram construídos seguindo a nova política curricular. Dessa forma surge

a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, em 2018, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) também se transforma no seu edital de 2021 para atender a nova norma. Nesse contexto, os estados se organizam para construir seus referenciais curriculares para o Ensino Médio. Segundo o trabalho de Bodart e

Oliveira (2022), em Minas Gerais, mesmo com os impactos causados pela reforma, o Currículo Referência do Ensino Médio pontua o espaço para a disciplina de Sociologia, no entanto são necessários dados para verificar a aplicabilidade desse currículo na prática. A questão é compreender se as temáticas para o trabalho das relações étnico-raciais tem espaço nesse novo cenário do Ensino Médio e no Currículo de Minas Gerais.

Objetivo Geral

Nesse sentido, diante de novas políticas curriculares para o Ensino Médio, o presente trabalho tem como objetivo compreender quais as temáticas do ensino de Sociologia podem promover o trabalho da Lei 10.639/2003 no espaço escolar a partir da análise do currículo.

Metodologia

A metodologia vai se fixar na análise documental, mais especificamente a análise do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREM-MG) disponibilizados no site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a fim de mapear quais as temáticas descritas para o ensino de sociologia podem colaborar para a educação das relações étnico-raciais. A análise também parte do entendimento do parecer CNE/CP 003/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para verificar não somente o que, mas como os conteúdos devem ser trabalhados.

Principais resultados

No contexto da reforma e as divisões por áreas de conhecimento, a área de ciências Humanas e Sociais Aplicadas é composta também pelas disciplinas de Geografia História e Filosofia, e nesse sentido, é inegável a redução das particularidades disciplinar de cada componente, ou seja, inevitavelmente todas as disciplinas perderam espaço. O Currículo Referência do Ensino Médio de Minas

Gerais pontua as competências e respectivamente as habilidades que devem ter trabalhadas por cada componente curricular. No caso da sociologia pode-se apontar que existe espaço para trabalhar a educação ético-racial, a partir de certos conteúdos, visto que a temática pode estar presente na prática pedagógica. Mas também existem temáticas que demarcadamente pontuam a presença da Lei 10.639/2003, como é o caso do conhecimento do Continente Africano ao priorizar o “*reconhecimento das formas e organizações sociais, culturais, saberes e tradições dos povos da África*” (Minas Gerais, 2021, p. 239).

Palavras-chave: Lei 10.639/2003, Ensino de Sociologia, Currículo Referência de Minas Gerais

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 de mai. de 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 13 de mai. de 2024.

MINAS GERAIS. CEE nº 192/2021. Manifesta-se sobre o Currículo Referência de Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A2ncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 20 de ago. de 2024.

OLIVEIRA, L. F. de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. *Educação & Realidade*, v. 39, p. 81-98, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fBVxRfkk5pqpzxLqr5RcNxp/?lang=pt>. Acesso em: 20 de jun. de 2024.

OLIVEIRA, R. R. A. de; BODART, C. N. A sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 6, n. 1, p. 123-149, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/388>. Acesso em: 12 de jul. de 2024.

SANTOS, L. B. dos. Relações étnico-raciais no ensino de sociologia do ensino médio. *Revista Intratextos*, v. 13, n. 1, p. 15-33, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intratextos/article/view/80630>. Acesso em: 20 de ago. de 2024.

Contribuições do ensino de Sociologia para promoção da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio: alguns resultados de pesquisa

Marcela de Andrade Rufato¹³

Nesta comunicação, apresento alguns dos resultados de minha pesquisa de doutorado sobre a educação das relações étnico-raciais (ERER), tal como definida pela lei 10.639/2003, no ensino de Sociologia no Ensino Médio (RUFATO, 2024). A tese foi motivada pela incomoda percepção de que o desenvolvimento de questões raciais no campo de ensino das Ciências Sociais e nos materiais e documentos da Sociologia escolar tem sido muito tímida, apesar de serem 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 10.639/2003, 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 L. Gomes (2017), analisamos criticamente esse cenário como uma pedagogia das ausências, que produz ativamente inexistências. Na contramão, dialeticamente, analisei as emergências vindas de práticas escolares e de formação em licenciatura. A revisão bibliográfica foi realizada com trabalhos apresentados do Encontro Nacional de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), nas edições entre 2013 e 2021, e com teses e dissertações, defendidas até 2021, com destaque para da primeira turma do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Realizamos também uma pesquisa qualitativa com professoras e professores de Sociologia em exercício em escolas públicas e privadas. Essa pesquisa foi organizada em três etapas: chamada pública de participantes por meio de questionário, entrevista semiestruturada e rodas de conversa. Analisamos os relatos de onze professoras e professores, que participaram dessas três etapas, buscando destacar suas práticas com a educação das relações étnico-raciais e os saberes advindos delas. Essa análise se deu em diálogo com formulações sobre educação das relações étnico-raciais, currículo e saberes, a partir de autores como Nilma Lino Gomes, Petronilha

¹³ Docente na Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG) e doutora em Educação.

Beatriz Gonçalves e Silva, Gloria Ladson-Billings, bell hooks, Paulo Freire e Michael Apple.

Dentre os resultados encontrados nesse processo de pesquisa estão a identificação de um crescente interesse e desenvolvimento do tema no campo acadêmico e na prática escolar do ensino de Sociologia. A outra face desse processo é uma grande diversidade de abordagens e atividades realizadas, juntamente a críticas em relação a formação e aos materiais existentes para o Ensino Médio.

Os onze participantes da pesquisa empírica analisados possuíam perfis e locais de atuação diversificados. Alguns pontos em comum do grupo eram a alta qualificação e a extensiva jornada de trabalho. Não apenas todas e todos possuem alguma formação específica em Ciências Sociais ou Sociologia como também alguma outra formação em nível de graduação e/ou pós-graduação. Todas e todas se desdobram em pelo menos mais um componente curricular, além da Sociologia.

Em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas por essas/esses participantes especificamente com a educação das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia, destacamos que para além das aulas expositivas de abordagem histórica e/ou transversal em torno dos conceitos de raça e racismo, identificamos e nos foi relatado uma variedade grande de trabalhos e atividades como campanhas antirracistas, elaboração de mural, quadrinhos, cartografia afetiva e projetos com palestras, cine-debate e de leitura. Em termos de abordagem, foi destacado a transversal associada a temas como diversidade cultural, identidades, marcadores de desigualdade e violência. Para além disso, notamos uma preocupação com uma formação cidadã e antirracista mais ampla, especialmente no combate ao racismo recreativo, mas também de respeito entre si e aos funcionários da escola. Entendemos que essas práticas revelam que, mesmo com dificuldades, essas professoras e esses professores têm procurado realizar um trabalho alinhado às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004), que definem a educação das relações étnico-raciais não apenas pela abordagem de conteúdos específicos, mas também pelo combate ao racismo e discriminações, pela valorização de identidades de pessoas negras e de seus direitos e pela construção da

consciência política da diversidade. Nesse sentido, percebemos nos relatos dessas professoras e desses professores um compromisso ético e político com a educação das relações étnico raciais como ferramenta de construção de um outro futuro, com mais respeito a diversidade cultural e com menos desigualdades.

Em relação as contribuições mais específicas da Sociologia ao desenvolvimento da EREER no Ensino Médio, pareceu-nos que elas estão direcionadas a problematização e análise crítica das relações raciais no Brasil e da própria racialidade das e dos estudantes. Isso apareceu tanto nos materiais bibliográficos que analisamos quanto nas entrevistas e rodas de conversas que realizamos. Por diferentes caminhos, as e os participantes mencionaram especificidades da identificação racial pelas diferentes regiões do país, evidenciando sua complexidade. Ainda que os relatos de algumas e alguns participantes, em alguns momentos, soaram como queixas de que as e os estudantes não teriam clareza de seu próprio pertencimento racial, também havia relatos de como a problematização dessas questões contribuíam para esse processo. Isso não significa dizer que essas professoras e professores estão dizendo às e aos estudantes qual seria a identidade étnico-racial delas e deles, mas que as discussões dessas questões nas aulas de Sociologia contribuem para o processo de construção e/ou fortalecimento de suas identidades.

A identificação dessa contribuição parece-nos colocar desafios importantes, especialmente na formação de professoras e professores. O relato da maioria das participantes da pesquisa é o de que o repertório seja de leituras seja de experiências para a realização de seus trabalhos com a EREER não são oriundos de suas formações na licenciatura em Ciências Sociais. O relato da autoformação foi frequente, bem como o da falta de materiais. No caso da formação específica em Ciências Sociais, houve tanto a denúncia da falta de formação teórica no tema, quanto especialmente pedagógica. Isso parece-nos indicar um desafio importante tanto para a Sociologia escolar quanto para o campo do ensino de Sociologia/Ciências Sociais. É urgente fortalecermos nossas licenciaturas no trabalho como a EREER, bem como produzir materiais para tanto.

A pesquisa também apontou para dois outros desafios: as questões da branquitude e as questões indígenas. Com relação a primeira, reconhecemos que ainda são discussões recentes no próprio campo acadêmico, mas que nos parece ter uma potencialidade significativa, especialmente para o trabalho com setores mais elitizados e racialmente homogêneos. Em relação as questões indígenas, nos surpreendeu que poucas professoras e poucos professores a associassem a EREER. Mais do que isso, que poucos as assumissem como questões de trabalho em suas aulas para além do tema da diversidade cultural. Identificamos essa ausência também na revisão bibliográfica. Nossa surpresa se deveu especialmente pelo lugar que os estudos indígenas possuem dentro da Antropologia que também é uma das ciências de referência para a Sociologia escolar. Acreditamos ser importante um estudo mais aprofundado para compreender as razões e a história dessa ausência. De qualquer forma, diante do cenário de conflitos e ameaças de direitos que as populações indígenas têm vivido no Brasil, nos parece urgente que assumamos o debate crítico dessas questões na prática cotidiana da Sociologia escolar.

Palavras-chave: ensino de Sociologia; educação das relações étnico-raciais, Ensino Médio; práticas pedagógicas; práticas emergentes

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília (DF), 2004.

GOMES, N. L. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

RUFATO, M. A. Contribuições do ensino de Sociologia para educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio: práticas e saberes emergentes. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

A educação étnico-racial nas aulas de Sociologia: uma análise das trajetórias sociais e profissionais de professoras negras

Marina Ribeiro Souza Santos Reis¹⁴

Marcelo Pinheiro Cigales¹⁵

O ensino de questões étnico-raciais, voltado a história de afrobrasileiros e africanos, passa a ser tema obrigatório com a Lei 10.639/03 e desde então vem sendo trabalhado por pesquisas acadêmicas. Neste trabalho questionamos como o ensino de Sociologia vem abordando as relações étnico-raciais na escola para conhecermos melhor as práticas e desafios docentes em Sociologia no trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

Assim, o objetivo é analisar a aplicação da Lei 10.639 a partir da prática docente de professoras de sociologia autodeclaradas pretas. Para isso, usamos questionário online, respondido por 185 professoras em 2022 e 52 entrevistas semiestruturadas entre 2023 e 2024. Neste trabalho, selecionamos oito entrevistas para a análise, buscamos compreender, a partir da perspectiva docente, se as trajetórias educacionais e sociais influenciam o ensino das temáticas raciais na escola.

Partindo da compreensão de Collins e Bilge (2021) sobre interseccionalidade enquanto algo que afeta todo o convívio social, pensamos na análise da trajetória de professoras negras enquanto agentes que buscam suprir a carência do enraizamento dessa legislação, descrita por Gomes (2011) após 10 anos de vigência da lei e que segue uma demanda atual, enquanto um processo de confronto da neurose presente na cultura brasileira, diagnóstico de Gonzalez (1984) e essencial para a compreensão e continuidade desta pesquisa.

A partir dessa perspectiva e da análise de dados do grupo de professoras selecionado, foi possível constatar que das 8 professoras autodeclaradas pretas, apenas 3 possuem práticas antirracistas engajadas, tais professoras possuem histórico de atividades e trajetórias sociopolíticas expressivas, essas experiências são consideradas por elas como formação específica adicional a graduação.

¹⁴ Graduanda em Ciências Sociais – licenciatura pela Universidade de Brasília.

¹⁵ Doutor em Sociologia Política pela UFSC, Professor do departamento de sociologia da UnB.

Interessa ressaltar que a avaliação das práticas enquanto engajadas ou dispersas se deu de acordo com as respostas obtidas por cada docente. Tais práticas, diferentemente das demais professoras deste grupo, ultrapassavam a mera apresentação do tema em raros momentos da disciplina e projetos voltados apenas ao recente feriado nacional, 20 de novembro, consciência negra.

Observamos que o engajamento na aplicação da lei está atrelado a uma formação capaz de atuar de modo resistente ao processo vigente de naturalização das desigualdades raciais (Gomes, 2011), obtida por estas professoras através de suas trajetórias sociais, alarmando a falha no processo formativo docente que perpetua o déficit dessa temática em suas práticas. Além disso, evidenciamos que a promoção de ações educativas para a abordagem da temática na prática docente possui relação direta com a oferta formativa. Em síntese, há a necessidade de melhor formação de professores a nível das licenciaturas.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o § 1º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

CIGALES, M.; FONSECA, L. *Habitus docente em Sociologia: elementos pertinentes da leitura sociológica*. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, v. 58, n. 2, 2022. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/25346. Acesso em: [incluir data de acesso].

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAE*, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: CIÊNCIAS SOCIAIS HOJE*. São Paulo: Anpocs, 1984. p. 223-244.

OLIVEIRA, A. Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de Sociologia. *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 60, p. 308-327, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.060.ao01>.

Decoloniza CP2 Realengo: (Re)Conhecendo Referenciais Negros(as)(es) e Indígenas tecendo a Educação como Prática de Liberdade.

Rogério Lima Mendes¹⁶

Alaiane de Fátima dos Santos Silva¹⁷

Luiz Eduardo Nunes Silva¹⁸

Ovindele visoneha olondoka v'amikanda, etu tuvisonehela v'olukolo
(Os brancos escrevem livros, nós escrevemos no peito.)
Provérbio Ovimbundu

O projeto “Decoloniza CP2 Realengo: (Re)Conhecendo Referenciais Negros(as)(es) e Indígenas Para uma Educação Libertadora é uma iniciativa do Coletivo Negro e Indígena Carolina Maria de Jesus a fim de construir uma crítica à colonialidade enraizada na história do Colégio Pedro II. Reconhecido por seu grau de excelência, o Colégio Pedro II ao longo de sua história foi representante de uma perspectiva de educação que difundia e valorizava uma proposta hegemônica construída a partir da persistência dos valores do colonialismo, presente tanto nos currículos quanto nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, enquanto essa tradição era iniciada no século XIX, pessoas negras, indígenas e pobres além de serem proibidas de estudar lutavam por sua liberdade e por sua sobrevivência: o tráfico negreiro ainda era legalizado; Revoltas contra coloniais aconteciam em todo o Brasil - Cabanagem, Balaiada, Sabinada, Revolta dos Malês, Revolta dos Farrapos - fazem parte da história que a história não conta.

Negros e indígenas estiveram presentes, e com importante atuação, nos processos históricos brasileiros desde o período colonial. Valorizar suas contribuições é dar significação às lutas desses povos e corrigir lacunas na formação histórica nacional, em oposição ao mito de uma suposta democracia racial(...). (Cavalcante E Fontenelle, 2020)

Vencida essa etapa de nossa história, a herança colonial se manteve presente também nos processos de ensino-aprendizagem que ainda hoje fundamentam suas metodologias e teorias em referenciais eurocêntricos e pessoas brancas com títulos

¹⁶ Professor do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Doutor em Ciências Humanas com concentração em Sociologia pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ (PPGSA/UFRJ) (2002). Coordenador Orientador do Coletivo Negro e Indígena Carolina Maria de Jesus.

¹⁷ Licencianda em Ciências Sociais no Colégio Pedro II. Membro Fundadora do Coletivo Negro e Indígena Carolina Maria de Jesus.

¹⁸ Licenciando em História no Colégio Pedro II. Membro do Coletivo Negro e Indígena Carolina Maria de Jesus.

acadêmicos. Essa prática dificulta que estudantes negros(as) e indígenas sintam-se representados(as), bem como silencia o pensamento histórico-social-cultural e científico produzido pela ancestralidade de povos originários e da diáspora africana no continente latino americano e caribenho.

Para mudar este cenário considerando a necessidade de reparação histórica e a elevação de nossa herança africana e indígena, nossa amefricanidade (Gonzalez, 2020), desde aprovação da lei 10.639/03 e 11.645/08 instituiu-se a **obrigatoriedade** do ensino das histórias e culturas africanas, afro brasileiras e indígenas. No entanto, após vinte anos ainda há inúmeras dificuldades para que essa proposta seja efetivamente implantada no cotidiano da instituição. Seja pela falta de formação docente, seja pelas resistências à transformação das práticas pedagógicas e dos currículos (Gomez, 2012), o que impacta na comunidade escolar e gera tensões dentro desse espaço.

Frente a toda essa reflexão emergem, em 2020, as Licenciaturas Integradas em Humanidades do Colégio Pedro II, um projeto com quatro graduações: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História elaborado, com a finalidade de estreitar a teoria e a prática na formação de professores numa perspectiva decolonial, localizado no Campus Realengo II, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, almejando atender trabalhadores, o que resultou em majoritariamente estudantes negros e periféricos.

A pandemia de Covid-19 escancarou as desigualdades existentes universalmente, expondo como consequência das opressões sistêmicas do racismo cisheteronormativo as dificuldades de pessoas negras e indígenas para permanecer estudando, mas também trouxe à tona a luta de um sujeito-coletivo com dificuldades e desafios comuns, para reivindicar o reconhecimento de outras epistemologias que produzam conhecimento de diferentes formas de intersubjetividades, que possibilite um processo pedagógico que não seja apartado da realidade, dessacralizando os cânones e interagindo cognitivamente com novos referenciais. Parafraseando Quijano (2005) “Conseqüentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.”

Neste sentido, inspirados no processo de ensino-aprendizagem da construção do “Mosaico de Referenciais Plurais: A Decolonialidade em Ação” organizado sob a

orientação da Profª Tatiana Bukowitz realizado conjuntamente pelo Grupo de Iniciação Científica Júnior Cartografia das Opressões Subjetivas com os trabalhos da turmas de 1º ano do Campus Centro, e a estagiária Alaiane de Fátima dos Santos Silva - licencianda em Ciências Sociais no Colégio Pedro II, e das ações realizadas pelo Coletivo Negro e Indígena Carolina Maria de Jesus - como exemplo os Circuitos Decoloniais - CNICMJ - sob a orientação do professor Rogério Lima, está em curso o projeto Decoloniza CP2 Realengo: (Re)Conhecendo Referenciais Negros(as)(es) e Indígenas tecendo a Educação como Prática da Liberdade. A partir do estudo realizado pelo Grupo de Pesquisa Coletivo Negro e Indígena Carolina Maria de Jesus para a Exposição/Intervenção de Referenciais Plurais Negros e Indígenas culminado a uma Roda de Conversa de Inauguração no Campus Realengo, a fim de criar um ambiente que subsidie e inspire o corpo docente a abordar conteúdos que valorizem a cultura africana, afro-brasileira e indígena e de crítica à colonialidade, bem como possibilite as/os estudantes conhecerem e se reconhecerem nesses referenciais, despertando sua consciência crítica e incentivando a produção de novos referenciais. E que ainda contribua com a formação docente de licenciandos das graduações do Colégio Pedro II, unindo a teoria à prática para atuarem em um cenário educacional complexo e em constante transformação. Utilizaremos como metodologia a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire que leva em consideração os aspectos socioculturais do estudante e o contexto no qual ele está inserido, pois associar o conhecimento à realidade ajuda-o a compreender o conteúdo e ao mundo que ele vive. Afinal o afeto faz parte da sala de aula, mas fundamentada na realidade de professores e alunos na aprendizagem:

“O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. (...) O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.” (Freire, 1997, p.20)

O processo pretende ser realizado de forma integrada, graduandos (futuros docentes) e docentes da Graduação e Educação Básica e estudantes da Educação Básica juntos aprendendo e ensinando de forma prática e reflexiva. Além de Paulo Freire, outra grande referência do nosso trabalho é bell hooks que trás para a Educação importância das representações não-brancas, priorizando a pluralidade cultural na sociedade e como respeitando esse princípio incluímos os alunos com sua

própria realidade e vivência, mas para que isso ocorra é necessária uma transformação metodológica. Conforme a mesma aponta no trecho abaixo retirado de “Ensinando a Transgredir”:

"Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. (hooks, 2017, p. 51)

Freire e Hooks propõem em seus trabalhos uma ousada perspectiva para a Educação. Trazer de forma plural referenciais negros e indígenas para a comunidade escolar do CP2 Realengo é ato político, transformador, libertador e decolonial que se traduz em vivências epistemológicas reais de reconhecimento desses referenciais para além da colonialidade. Além de comprimir com as orientações das leis 10.639/03 e 11.645/08, mecanismos de enfrentamento ao epistemicídio no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Educação Libertadora; Referenciais Decoloniais; Relações Étnico-Raciais; Sociologia.

Referências

CARNEIRO, S. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. Professora sim, tia não. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de Amefricanidade. Tempo Brasileiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988b.

HOOKS, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

HOOKS, b. Ensinando a comunidade. 2021. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7623716/mod_resource/content/1/bell_hooks_-_Ensinando_comunidade-Editora_Elefante_\(2022\).pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7623716/mod_resource/content/1/bell_hooks_-_Ensinando_comunidade-Editora_Elefante_(2022).pdf). Acesso em: 30 ago. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Minha ancestralidade: ressignificação no processo de identidade que os discentes encontram durante as aulas de sociologia*Verônica da Conceição Silva Barroso*¹⁹*Ivaldinete de Araújo Delmiro Gêmes*²⁰**Introdução**

Esta comunicação é fruto de uma pesquisa interventiva que está sendo realizada na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Dr. João Almir de Freitas Brandão, localizada na Região Serra da Ibiapaba, no Estado do Ceará, precisamente na cidade de São Benedito. A presente pesquisa aborda sobre as relações étnico-raciais dentro do espaço escolar. Para compreender quais são os conflitos, dilemas e os impactos que as relações étnico-raciais provocam nos discentes da escola pública, durante os processos de formação e aprendizagem desses discente, relacionados aos conteúdos temáticos abordados a partir da interdisciplinaridade e suas dimensões didáticas, políticas, pedagógicas, antropológicas e sociológicas, durante as aulas da Disciplina de Sociologia.

O objetivo é compreender, a partir da análise sociológica e de uma pesquisa interventiva, como a juventude escolar percebe, introjeta as relações étnico-raciais a partir da identidade, pertencimento, ancestralidade e autoafirmação/autodeclaração. E, busco analisar como esta juventude percebe o outro diferente de si, em suas singularidades. Se partem do anseio de conhecer o novo ou do pré-conceito estabelecido em seu habitar, em sua construção de indivíduo.

Neste sentido, pude realizar uma pesquisa interventiva na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Dr. João Almir de Freitas Brandão, situada na cidade de São Benedito Ceará e projetando a intervenção pedagógica dentro deste espaço educacional. Esta escola recebe várias comunidades sambeneditense e entre elas há alunos e alunas indígenas pertencentes a etnia dos Povos Tapuya Kariri. Além de alunas e alunos pertencentes a Comunidade Quilombola que se intitula como

¹⁹ Mestranda em ensino de sociologia pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA; e-mail: vevebringel@gmail.com

²⁰ Pós Doutora, Professora Adjunta da Universidade Estadual vale do Acaraú, UVA – CCH; e-mail: ivaldinetedelmiro@gmail.com

Quilombo, ambos residem na comunidade chamada Gameleira, mais conhecida como Comunidade Carnaúba II, situada a 12km de distância da referida escola.

É mister afirmar que, estas etnias são tidas, neste trabalho, como ponto de partida de meu olhar sociológico de pesquisadora/observadora, na construção da problemática que oro busco analisar, ou seja, de como os jovens, no espaço escolar se vêm e de como são vistos com relação as questões de autoafirmação e das diferenças étnicos raciais ali presentes. Vale ressaltar que, quando mencionamos juventudes e culturas podemos citá-las no plural, jovens são plurais de acordo com gerações, países, e essas identidades são construídas a partir da cultura, religião, etnia, gênero, sexualidade, entre outros, a qual o indivíduo está habituado, pois falando de ambas estamos falando sobre a diversidade das mesmas, e este mesmo jovem que está em busca da sua autoidentificação, até se perceber, se encontrar, se espelha em algo ou alguém, em ídolos, familiares, amigos, entre outros semelhantes.

Esses jovens olham para o outro a partir de si, do seu mundo, de sua cultura. Através de conexões e vivências, estes fazem da escola sua nova comunidade, sendo a sala de aula como um de seus locais de pertencimento. Estes têm percepções do que habitualmente difere de sua comunidade familiar, vizinhança, mas mesmo que o ambiente escolar venha ser natural para si, este quer e está tentando se descobrir enquanto ser individual, e uma das formas de autoidentificação é através da cultura que trouxe introjetada em si, pois esta define muito do que esses jovens são através de diversas expressões.

Os jovens que saem de suas casas, de sua comunidade e adentram em outro espaço, com outros sujeitos que também têm essas respectivas questões trazidas em si à sua visão de mundo e se deparam com o diferente, podem o aceitar e conviver em respeito ou não, considerando tais comportamentos/atos para si como errados. Juntamente às relações étnico raciais, o pertencimento, as culturas, a ancestralidade, está atrelado os aspectos de identidades juvenis, estas mesmas questões atravessam os muros da escola junto aos sujeitos que nelas estão inseridos, as mesmas perpassam a rotina do cotidiano escolar, e são refletidas quando o jovem adentra a este espaço, onde o mesmo se depara com a diferença de si para com o outro, as vezes fazendo comparações sobre “certo e errado”, “bom ou ruim”, o que o causa

estranhamento pois este sujeito carrega em si a visão única de mundo, considerando-a superior as demais, e diante disso podemos ver preconceitos em suas diversidades e discriminações étnicas e raciais. E o papel da escola como um todo entra como fundamental para problematizar os saberes e o conhecimento sobre estas temáticas e os aspectos que as envolvem, possibilitando a discussão reflexiva sobre as múltiplas culturas a partir do mundo do outro.

Kabengele Munanga nos diz que o preconceito permeia o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar, e a escola que tem uma das suas funções sociais de combater a alienação e a desumanização entra com a obrigatoriedade de pôr em prática cotidianamente as relações étnico raciais baseadas nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que prevê alterações nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e demais instrumentos que regem os planos de ensino da educação básica, a inclusão do ensino da história e da Cultura da África, afro-brasileiras e da história e Cultura Indígena, respectivamente, para que a partir desse ensino possa haver a descolonização do pensamento eurocêntrico.

Analisando alguns resultados da pesquisa interventiva, iniciou-se algumas das ações que fazem parte da intervenção pedagógica proposta através dos processos de formação e aprendizagem desses discentes, tendo sido encetado a partir dos conteúdos temáticos abordados como a formação do Povo Brasileiro partindo das Etnias Indígenas e Quilombolas dando ênfase as etnias/povos que residem nesta cidade.

O apreender destes assuntos atrelados a palestras ministradas pelos líderes que compõem estas etnias, rodas de conversas com a fala protagonista dos discentes integrantes a estas, apresentações ritualísticas que representam suas culturas como rito espiritual e danças, visitas as suas comunidades, participação em jogos e brincadeiras do cotidiano que têm origem nessas culturas, propiciou um olhar desnaturalizado, a desconstrução de uma visão etnocêntrica, para com todos que puderam participar destes eventos pedagógicos. Foi possível perceber atitudes e falas de alguns discentes que antes demonstravam preconceitos as etnias de seus colegas, tendo uma outra abordagem, esta respeitosa e inclusiva.

“A escola é responsável pelo enfrentamento do preconceito nos seus espaços, e isso só é possível com a adoção de mudanças concretas que possibilitem o surgimento de novos valores e a construção de novas práticas” (GOMES,2005), por isso há a necessidade de uma educação histórica cultural, antirracista, que resgate a história de fato sem a narrativa europeia como centro do mundo.

Portanto, a descolonização das mentalidades se faz necessário a partir da educação para que os alunos possam questionar, desconstruírem conceitos antes já introjetados em si de povos superiores e inferiores, assim a discriminação e o preconceito podem e devem ser combatidos com a educação que entra como ação transformadora para que o indivíduo possa reconstruir a sua subjetividade a partir dos seus, de sua história ancestral, como diz Ailton Krenak, “tudo que já existiu tem ancestral”.

Palavras-chave: Ancestralidade, Autoafirmação, Currículo, Decolonialidade, Étnico-raciais.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJfFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2023.

KRENAK, A. *Futuro ancestral*. 1. ed., 1. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, A. *O quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.

“Descolonizar o pensamento”: A urgência de outras epistemologias para constituição de um conhecimento emancipatório*Viviane Santos Miranda²¹**Maria Railma Alves²²*

O presente artigo, com financiamento autônomo, tem como propósito demonstrar a importância das produções decoloniais e apontar algumas de suas repercussões no processo de letramento racial nas universidades brasileiras, quer sejam públicas quer sejam privadas, e, para tanto, utilizar-se-á da metodologia qualitativa, focada na revisão bibliográfica, que consiste em uma investigação científica de obras as quais já foram publicadas, tendo como finalidade servir de suporte ao tema pesquisado, proporcionando ao pesquisador um conhecimento mais apurado e aprofundado sobre ele. Desta forma, segundo Severino, ela realiza-se pelo

(...) registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados (...) (Severino, 2007, p. 122)

Para esse fim, esta pesquisa abeberará dos autores Frantz Fanon (2008); Aníbal Quijano (2005); Lélia Gonzalez (2019); e Luiz Gonzaga Pinto da Gama (2023). A problematização toma como ênfase a perspectiva crítica sobre o ensino e aprendizagem das universidades brasileiras que se orienta e está alicerçada, majoritariamente, a oferecer a seus acadêmicos e acadêmicas um conhecimento focado numa expectativa eurocêntrica.

Nesse sentido, Anibal Quijano (2005) nos fornece parâmetros essenciais para descortinar o mito da superioridade do conhecimento produzido pela Europa Ocidental, com base na ideia de raça, a qual consolidou as relações de dominação, perpetuadas até o presente momento. Assim,

²¹ Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Advogada e Acadêmica do Curso de Ciências Sociais da Unimontes. Integrante do Observatório das Desigualdades e Discriminações Étnico-raciais da Unimontes e do Núcleo de Estudos Espaço Feminino da Unimontes.

²² Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do curso de Ciências Sociais da Unimontes e Coordenadora do Observatório das Desigualdades e Discriminações Étnico-raciais da Unimontes.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade / inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal (...) os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como seus descobertos mentais e culturais (...) (Quijano, 2005, p.118)

A legitimidade da superioridade do conhecimento europeu foi perpetrada em várias partes do mundo, inclusive na América Latina, como nos chama a atenção Enrique Dussel (1993) sobre a necessidade urgente em desconstruir o “mito da Modernidade”, que foi um projeto cujo objetivo basilar se concentrou no encobrimento do “Outro” e tudo que constituía a sua identidade. Nessa perspectiva, Dussel convoca a inclusão da Alteridade do “Outro” no centro do debate da deslegitimação daquele mito, em prol da sua emancipação do domínio eurocêntrico.

Este movimento cunhado pela subjugação europeia teve reflexos no Brasil, permeado em vários ambientes, sobretudo no acadêmico, local este onde se espera adquirir e lapidar a liberdade de pensamento, para se exteriorizar na autonomia do sujeito, como um ser pensante crítico, e não um reprodutor contumaz e voraz das práxis eurocêntricas. Assim sendo, Fanon (2008) ao trazer a pauta do enclausuramento do corpo preto na objetividade, o qual foi articulada por uma Ontologia que tem como parâmetro o mundo branco, critica as leituras gestadas pela visão monocular, que incita no negro um “complexo inato” de inferioridade, constituído pelo “esquema histórico-racial” (Fanon, 2008, p. 105).

E para se livrar dessa leitura condicionada a uma só visão de mundo, a qual o referido autor a equipara como um leucoma, é necessário redesenhar o sistema de ensino nacional, notadamente o universitário, ventilando neste espaço o acesso a leituras de autores e autoras decoloniais, no intuito de desconstruir aquele complexo de inferioridade, modelando um ensino multirracial e pluricultural em contraposição a cosmovisão eurocêntrica, a qual se capacitou em propagar o epistemicídio sobre o conhecimento, sobre a história, sobre a cultura, sobre a língua dos não-europeus, e, ao nível de Brasil, recaiu sobre os povos originários e sobre os negros.

Então, o projeto político decolonial, no espaço universitário, possibilitará o debate e/ou a necessidade de construir um processo de amadurecimento intelectual, que tenha como meta descolonizar o pensamento por meio de leituras cujas narrativas estão focadas em histórias diversas e múltiplas, comungadas pela interseccionalidade, que, acredita-se, propiciará quebra de paradigmas de uma educação enviesada, em prol de uma educação emancipatória, capaz de acessar e costurar redes com tantos outros conhecimentos, que foram silenciados para cumprir a finalidade de legitimar uma única história, qual seja a que foi estruturada pela “perspectiva eurocêntrica de conhecimento” (Quijano, 2005, p. 118).

Ao tecer as diversas epistemologias, como as provindas dos negros e dos povos tradicionais, através da convocação das leituras decoloniais, o sistema educacional universitário brasileiro entrará num processo de metamorfose, o qual ressignificará conceitos, tencionará padrões, atravessará o tradicionalismo, desarticulará o binarismo, podendo propiciar uma revolução, que aponte em seu eixo a manivela capaz de reluzir luzes em várias direções, ao acolher em suas engrenagens a multiplicidade de sujeitos, como protagonistas de suas histórias, bem como a pluridiversidade de suas bagagens culturais.

Pelos levantamentos preliminares até então feitos, foi possível perceber que os autores e as autoras aqui citados, podem ser considerados e consideradas como protagonistas do movimento de tensionamento e rompimento de inúmeros paradigmas experimentado no meio educacional e cultural, como, por exemplo, no momento em que Carolina Maria de Jesus consegue publicar seu livro *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, em 1960, com a ajuda de Audálio Dantas. Uma negra, favelada, pobre e de pouca escolaridade, dotada de uma escrita que tem sua própria luz e, por esta razão, conseguiu subjugar a gramática normativa e desconcertar o perfil editorial da época, o qual albergava somente leituras canônicas.

Lélia Gonzalez acompanhou o mesmo movimento, ao fissurar o espaço acadêmico com sua escrita que explora temas que espetam as bases do sistema capitalista, como o racismo, o sexismo e a violência patriarcal, numa linguagem que comunga a facilidade de ser compreendida, já que um dos seus objetivos era alcançar os dominados pela colonialidade do poder (Quijano, 2005), com a grande qualidade da sua literatura.

Frantz Fanon (2008, p. 109), é outro autor decolonial, de grande envergadura, que conseguiu se desvencilhar e quebrar muitos dos tentáculos do eurocentrismo, denunciando o preconceito de cor, como um “esquema epidérmico racial” (2008, p. 105), construído pelo mundo branco no intuito de estimular o leucoma no olhar do sujeito negro, incutindo nele uma imagem de inferioridade, que irá reproduzir uma identidade de fachada ao querer consumir uma branquitude que reflete um mundo de subjugação e reprimendas, responsável por prender o seu eu a um lugar do não ser.

Quanto à Luiz Gonzada Pinto da Gama (2023), muito embora tenha vivido no Brasil Império, sua leitura sobre a educação é permeada de muita luz, a qual se reflete na sociedade deste século XXI, ao defender uma educação inclusiva, de cunho transformador e libertador, pautada pelos ideias da universalidade, gratuidade e obrigatoriedade, a favor dos negros, inclusive, pois “(...) É, com efeito, a instrução a verdadeira coluna da liberdade, é ela, e só ela que, esclarecendo os espíritos, os habilita para compreender o verdadeiro mérito, aquilatando com justiça o valor das ideias e a firmeza dos homens” (Gama, 1869, *apud* Lima, 2023, p. 301).

Percebe-se, portanto, a necessidade de se questionar a dependência cultural que assola, majoritariamente, a política de ensino universitário, como um reproduzidor das práxis eurocêntricas, o qual condensa, muitas vezes, um universalismo mascarado de práticas preconceituosas, como o silenciamento de autores e de autoras decoloniais, sob os auspícios de uma pretensão manipuladora do ensino, da pesquisa e da extensão, em prol da conservação e perpetuação da colonialidade do poder e do saber exercida sobre inúmeros sujeitos que continuarão sendo albergados no “quarto de despejo” (Jesus, 1960) em prol da colonialidade do ser.

Assim, por meio da dinâmica aqui tecida, entende-se que o grito da liberdade e da autonomia pelo conhecimento urge, sobretudo no espaço das universidades brasileiras, e será condecorado a partir do instante em que houver uma mobilização frenética e assídua a favor da abertura ao diálogo com os autores e autoras decoloniais, rasgando o véu que foi colocado sobre eles, e, neste movimento, pontes serão erguidas em benefício de um conhecimento amplo, aberto, plural e múltiplo, sem frestas ao ressurgimento da colonialidade do poder, do ser e do saber.

Palavras-chave: Decolonialidade; educação emancipatória; educação eurocêntrica; letramento racial; universidades brasileiras.

Referências

DUSSEN, E. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Trad. Jaime A. Clsen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

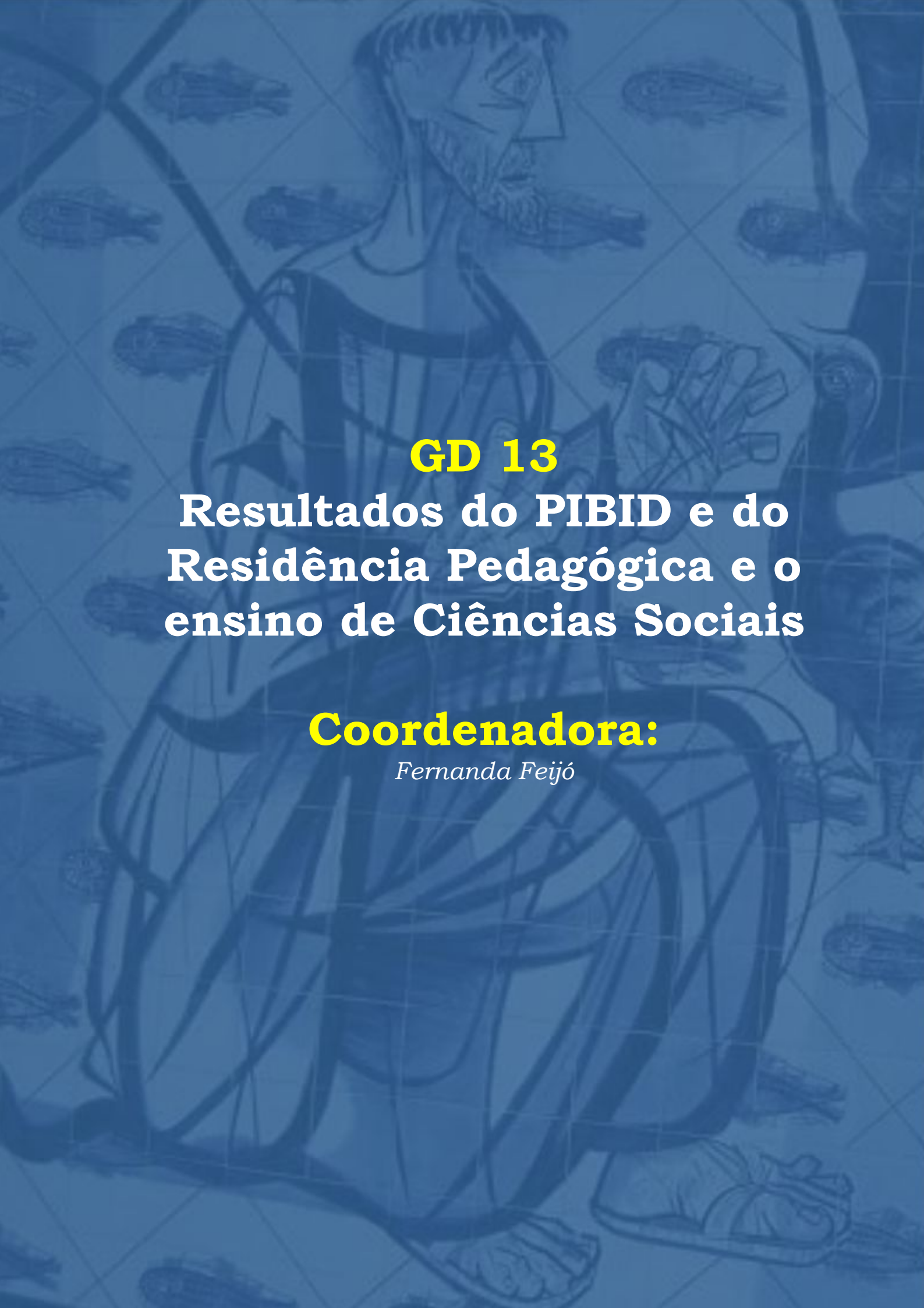
GAMA, L. Democracia (1866-1869). In: GAMA, L. Obras completas de Luiz Gama. Organização, introdução, estabelecimento de texto, comentários e notas de Bruno Rodrigues de Lima. 1. ed. São Paulo: Editora Hedra, 2023. v. 4.

JESUS, C. M. de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

NASCIMENTO, T. G. do. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Lutas Sociais, São Paulo, v. 23, n. 43, p. 367-371, jul./dez. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007. p. 122.



GD 13

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

Coordenadora:

Fernanda Feijó

Vivências do Pibid de Sociologia da UnB

Alice de Moraes Salomão¹
Vitor Emanuel Barroso de Jesus²

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

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

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

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

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

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

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

⁵ Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

Ana Karolina Custodio Mesquita⁷

Nicolly Fernandes Oliveira²

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

André Luiz Videira de Figueiredo⁸

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

Beatriz Amorim de Barros⁹

Sobre minha experiência

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

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

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

Recursos metodológicos e analíticos

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

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

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

Reflexões e conclusões

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

Fabício Andreto Rodrigues¹⁰

João Guilherme de Andrade Sant'Anna²

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A construção e aprendizado a partir do Projeto de Vida

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

Fernanda Feijó¹¹

Diego Mendes Christo¹²

Sandaves Herculano Lins de Oliveira¹³

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

Palavras Chaves: Residência Pedagógica, Sociologia Escolar e Pesquisa.

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

Filipe Almeida Santos¹⁴
Hanna Vieira Assunção¹⁵

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

O efeito do Pibid na afiliação institucional

Graziella Herman¹⁶

Lais Martins²

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

Graziella Herman¹⁷

Thaíssa Alcântara Mancini¹⁸

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

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

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

¹⁷ Universidade Federal de Alfenas, graduanda de licenciatura.

¹⁸ Universidade Federal de Alfenas, graduanda de licenciatura.

temas relacionados às provas e à vida pós-ensino médio. Muitos desses alunos já conciliavam os estudos com o trabalho, precisando sair antes do último horário para cumprir suas obrigações profissionais. Apesar disso, mostraram-se engajados nas atividades propostas, especialmente aquelas que abordavam temas diretamente ligados ao vestibular e à escolha de carreiras.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Palavras-chave: (PIBID, Metodologias, Estratégias Pedagógicas).

Referências

- DURAN, C. G. O cotidiano escolar e as pesquisas em Educação. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 31–44, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/42>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- MELO, N.; LYRA, K. A. P. A importância do PIBID e do PIBIC: uma reflexão sobre programas de formação docente. *Iniciação Científica Cesumar*, v. 22, n. 1, p. 133-139, 2020.

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

Guilherme Nogueira de Souza¹⁹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

João Freire Rodrigues²⁰

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

Larissa Santos Rabelo²¹

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

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

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

²¹ Universidade de Brasília - UnB

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Palavras-chave: PIBID, Ensino, Sociologia

Referências

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

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

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

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

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

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

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

²⁴ Graduando do curso de Ciências Sociais da Puc Minas.

²⁵ Graduando do curso de Ciências Sociais da Puc Minas.

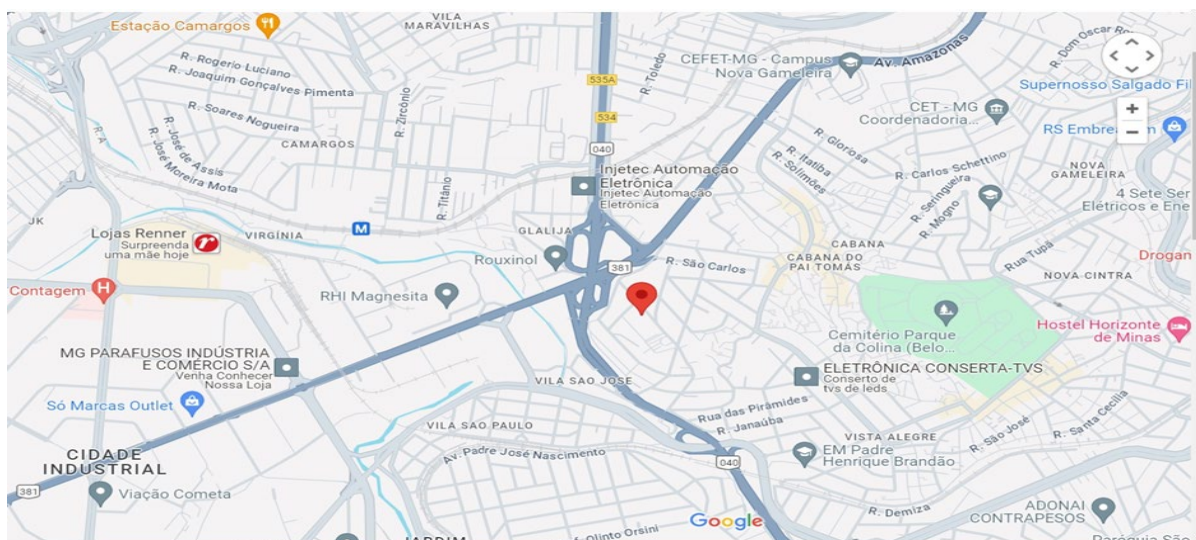
²⁶ Doutora e Professora do Curso de Ciências Sociais da PUC Minas.

deve representar a vontade coletiva dos estudantes e promover a ampliação da democracia desenvolvendo a consciência crítica” (GALINA; CARBELLO, 2008, p.18)

Buscamos por meio do trabalho empírico, compreender as experiências vivenciadas pelos integrantes do grêmio de uma escola pública de ensino médio em Belo Horizonte. Esse objetivo permite que se possa acompanhar as práticas de formação de protagonismo juvenil por meio de uma pauta democrática. Além disso, pode-se observar de que maneira os possíveis benefícios e desafios que tal organização trouxe para a escola em questão.

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

Figura 1 – Mapa de Localização



Fonte: Google maps. Localização da escola²⁷.

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

²⁷ Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/EE+Geraldo+Jardim+Linhares/@-19.9495727,-44.00882,17z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0xa696140a966507:0x48490ac8aaafc8fd!8m2!3d-19.9495778!4d-44.0062451!6s%2Fq%2F1wn34xgy?authuser=0&entry=ttu>. Acesso em: 07 setembro. 2024.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

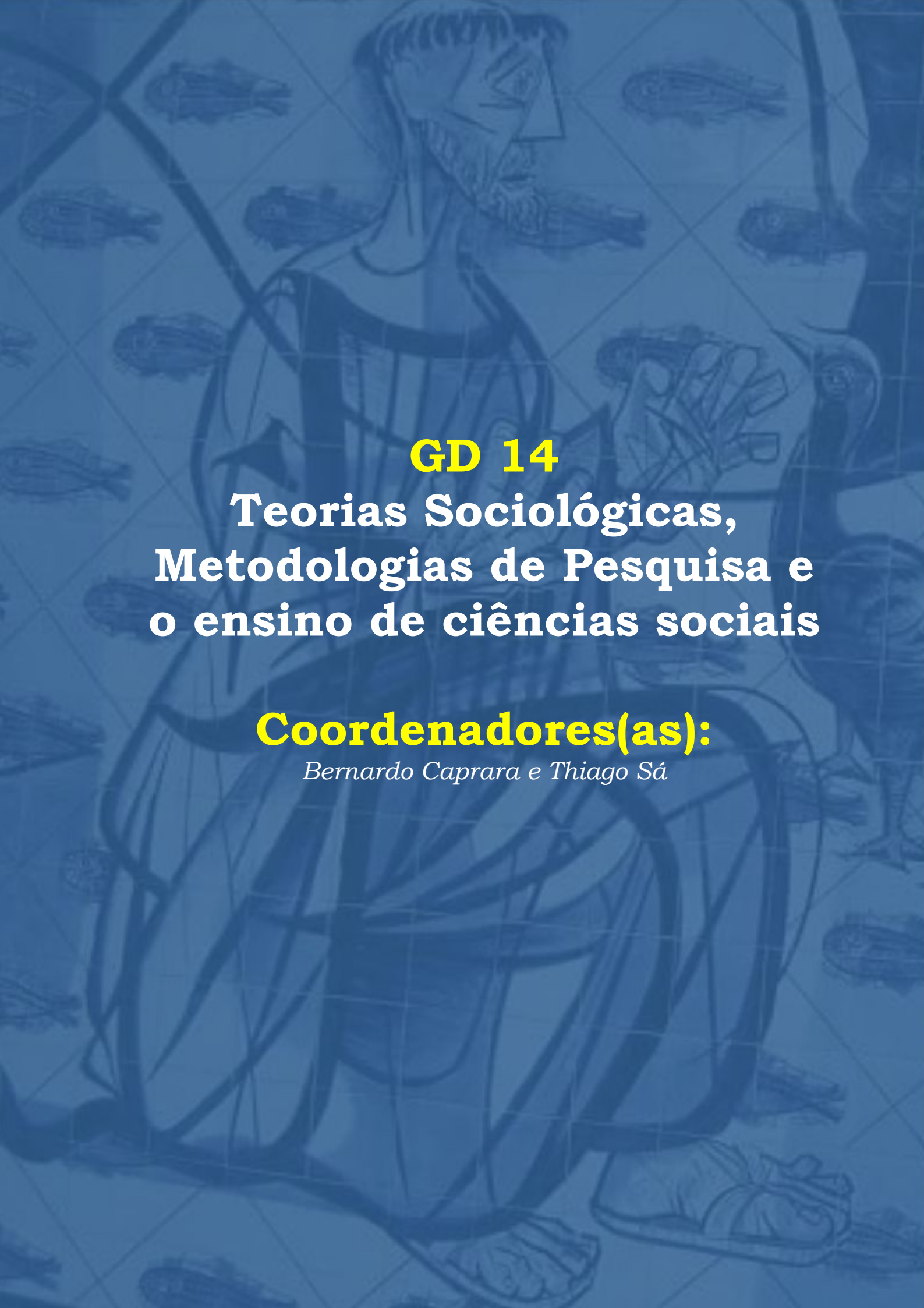
BRASIL. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/PIBID/PIBID>. Acesso em: 7 set. 2024.

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

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

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

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



GD 14

**Teorias Sociológicas,
Metodologias de Pesquisa e
o ensino de ciências sociais**

Coordenadores(as):

Bernardo Caprara e Thiago Sá

Reflexões sobre o interacionismo simbólico, estigma e capital cultural

Cristiane Carvalho Nunes de Souza¹

Natália Aimar Ferreira²

Goffman trabalha sua sociologia a partir da análise das interações, considerando pequenos grupos e "pequenos comportamentos". Através da análise de minúcias comportamentais, como gestos, olhares, forma da linguagem, se torna possível fazer a observação das normativas sociais estabelecidas dentro do ambiente que se busca compreender: o que, neste breve estudo, consiste no ambiente escolar. Goffman (2011) especifica que para se consiga alcançar a compreensão de como funciona a interação nesses grupos pequenos e para desenvolver esse trabalho:

[...] precisamos identificar os incontáveis padrões e sequências naturais de comportamento que ocorrem sempre que pessoas entram na presença imediata de outras. E precisamos enxergar esses eventos como uma questão de análise por si só, analiticamente distinta de áreas vizinhas, como, por exemplo, relações sociais, pequenos grupos sociais, sistemas de comunicação e a interação estratégica. (Goffman, 2011, p.10)

É desse ponto que pretendo partir para a compreensão do capital cultural: a partir das interações e minúcias comportamentais, a fim de trazer a compreensão de que a construção do capital cultural se dá a partir de rituais de interação constante, como um ciclo quase intermitente. Em um segundo momento, buscarei apresentar como o capital cultural é significado na atualidade, sob a visão de Hugues Draelants e Magali Ballatore, em seu artigo intitulado "Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico".

Draelants e Ballatore (2021) trazem uma reflexão profunda e atual acerca do conceito de capital cultural. Partindo da visão clássica de que o capital cultural seria um privilégio de famílias pertencentes às classes mais altas, possuidoras de gostos, *habitus* e costumes mais elevados. Considerando essa visão clássica do conceito de capital

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e professora designada da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

cultural, podemos concluir que os estudantes advindos dessas famílias com um alto capital cultural possuem uma vantagem no contexto escolar. O conceito busca explicar o papel da escola na reprodução social.

A explicação clássica desenvolvida por esses autores sugere, de fato, que as crianças das classes mais altas herdariam de suas famílias vários recursos culturais (linguagem, cultura geral, ferramentas intelectuais, disposições corporais e estéticas, modos de se comportar e falar, gostos refinados...) que se acumulariam e se transformariam, no contexto escolar, em vantagens reais (Draelants.; Ballatore, 2021, p.6).

Para compreender a construção do capital cultural de uma forma não osmótica, ou seja, diferente daquela concepção de que o ator social não precisa gastar muita energia para obtê-lo, a pesquisa deveria, segundo Hugues e Magali, ser voltada para os grupos, as classes sociais e “captar o social em sua forma singularizada, individualizada” (DRAELANTS, BALLATORE, 2021, p. 20). Ora, se o capital cultural é constituído a partir das interações que ocorrem, seja em família, no contexto escolar e também em outros contextos institucionais, o interacionismo simbólico, aqui representado por Erving Goffman, colabora para compreendermos como ocorre a construção desse capital dentro do contexto escolar e como ocorre a reprodução escolar.

Partindo do pressuposto de que quem possui o capital cultural são famílias de classe média e alta e que a reprodução do fracasso escolar se daria pela falta desse capital cultural, parto para a seguinte pergunta: como acontece essa reprodução do fracasso escolar nas escolas públicas de periferia cujo perfil dos estudantes aponta para uma condição de baixo capital cultural? Em que consiste o fracasso escolar, sob o ponto de vista do contexto onde estão situadas essas escolas?

Fica, bem claro, então, que os desviantes intragrupoais os desviantes sociais, os membros de minorias e as pessoas de classe baixa algumas vezes, provavelmente, se verão funcionando como indivíduos estigmatizados, inseguros sobre a recepção que os espera na interação face-a-face, e profundamente envolvidos nas várias respostas a essa situação. Isso ocorrerá pelo simples fato de que quase todos os adultos são obrigados a manter relações com organizações de serviço, não só públicas como comerciais, onde se supõe que prevaleça um tratamento cortês, uniforme, com base limitada apenas à cidadania, mas onde surgirão oportunidades para uma preocupação com as valorações expressivas hostis baseadas num ideal virtual de classe média (Goffman, 2021, pag.157).

Goffman (2011) argumenta que, para entender a importância das competições de caráter, é necessário afastar-se de jogos e escaramuças e focar nas características fundamentais da vida social. Ele sugere que é preciso examinar o investimento que um indivíduo faz em expectativas legítimas, especialmente as informais, e os meios disponíveis na sociedade para estabelecer autoridade, posição hostil, domínio e estatuto. No jogo entre virtude e posição, há um código que atinge o centro do eu e que vale a pena tentar formular idealmente.

O que ocorre é que, nas interações com diferentes atores sociais que possuem, além de uma posição hierárquica superior à sua, também um capital cultural mais elevado, o estudante se sinta inseguro, duvide de suas habilidades, o que pode vir a afetar a sua percepção pessoal, a sua autoimagem. Essa deturpação da sua imagem pode ser tão internalizada por ele, que, então, passe a assumir que, ao contrário do que diz sua família, ele é mesmo um fracassado. Para explicar esse tipo de situação,

Draelants e Ballatore (2021) afirmam que:

Uma sociologia do desenvolvimento cognitivo que estudasse, em particular, como a socialização torna as crianças capazes de pensar de uma maneira ou de outra, seria útil para aprofundar esses resultados; é o que alguns sociólogos desejariam ardentemente (ver em especial DURU-BELLAT, 2007). A análise não pode, de fato, parar na constatação de consonâncias e dissonâncias entre modelos familiares e exigências escolares; e estabelecer como o faz Bourdieu, que as diferenças são puramente arbitrárias. Trata-se, hoje, de explorar as consequências psíquicas da socialização (LAHIRE, 1998) que, em particular, envolve a reconexão com o trabalho de Bernstein, a fim de compreender como a socialização linguística tem repercussões cognitivas (Draelants; Ballatore, 2021, p. 18).

Dentro do contexto marcado pelo estigma, Goffman (2021) ressalta que as pessoas com um estigma específico tendem a passar por experiências de aprendizagem semelhantes em relação à sua condição, o que leva a mudanças na concepção do eu, resultando em uma “carreira moral” similar. Esse processo de socialização inclui fases em que a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista das pessoas consideradas normais, adotando as crenças da sociedade sobre identidade e o significado de possuir um estigma. Em seguida, a pessoa aprende detalhadamente sobre as consequências de ter esse estigma. A interação dessas fases iniciais estabelece as bases para o desenvolvimento posterior e ajuda a distinguir entre as carreiras morais disponíveis para os estigmatizados.

Dessa forma, o estigmatizado pode tentar, por meio das interações escolares, estabelecer uma fachada para ser aceito naquele espaço, o que lhe permitirá assumir o papel social de aluno. O estudante, que não consegue aprender essas regras do jogo, não tem aptidão para manipular a fachada - seja por questão do *habitus* escolar ser tão distante do seu, ou por não possuir o capital cultural esperado naquele ambiente. De qualquer forma, “A representação de um indivíduo numa região de fachada pode ser vista como um esforço para dar a aparência de que sua atividade nessa região mantém e incorpora certos padrões” (Goffman, 2014, 121)

Por último, importante ressaltar, mais uma vez, o relevante papel das interações sociais na construção do capital cultural dos estudantes. Como também é importante considerar que o estigma tanto pode reduzir as possibilidades de projeção de futuro do estudante para que garanta a mobilidade social, com implicações sobre a sua aprendizagem e, portanto, desempenho escolar como também pode ser percebido como um desafio que levará o jovem a buscar provar o seu valor, vencendo todos os obstáculos. Quanto às perguntas que eu trouxe no início deste breve ensaio, não tenho ainda as respostas – o que eu trouxe aqui foi o desenho do caminho que precisarei percorrer para compreender todo esse processo. O que tenho por ora são observações esparsas, hipóteses, vivências que, em diálogo com a minha incursão etnográfica que se dará no primeiro trimestre de 2024, poderão lançar luz sobre todas estas questões.

Palavras-chave: (Estigma, Capital Cultural, Escola Pública).

Referências

DRAELANTS, H.; BALLATORE, M. Tradução: Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e470100302trad, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022021000101204&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 maio 2023.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

A construção sutil do gênero nas escolas

Alexia Ferreira Rocha Moreira ³

Este trabalho parte da perspectiva de que, dentro das instituições escolares, categorizamos os alunos em “caixinhas organizadoras”, diferenciando-os por gênero, sexualidade, raça, tamanho e outras características (Louro, 1997).

A investigação nasceu da vivência em uma escola estadual de Alfenas, ao sul de Minas Gerais, em decorrência do Programa de Iniciação à Docência (Pibid). Nesta instituição observou-se, práticas como a coesão violenta entre os meninos, o comportamento das meninas que desafiam as regras da instituição, as diferenças no tratamento dado pelos funcionários da escola a meninas e meninos e a maneira como os alunos se tornam agentes dessas práticas e perspectivas.

Estes fenômenos despertaram indagações: Onde estão as orientações dos papéis de gênero no cotidiano escolar? b) Como esses papéis são reproduzidos pelos estudantes? c) Existem traços universais que permeiam a educação formal? d) Qual é a reação dos docentes e demais trabalhadores da escola diante de tais atitudes? e) Até que ponto os estudantes se conformam com essa separação? f) O que os desenhos e frases nas paredes dos banheiros têm a dizer sobre isso? g) Os discentes reproduzem, subvertem ou reestruturam essas indicações identitárias? h) como aqueles indivíduos naquela instituição recriam as divisões de gênero entre si? Como estas identidades são preservadas e retroalimentadas cotidianamente? Alguma vez são desafiadas?

Para responder a essas questões, foi realizada uma pesquisa etnográfica, apoiada em algumas teorias sociológicas como as de Michel Foucault (2014) e de Erving Goffman (1981). Para compreender o comportamento desses estudantes e funcionários, era necessário ter um conhecimento prévio sobre como os indivíduos se comportam e se destacam na sociedade, particularmente em instituições disciplinares, como a escola.

“Estigma” de Goffman foi fundamental, pois apresenta e descreve os mecanismos de estigmatização e os processos sociais dos estigmatizados dentro da sociedade. O estigma é a condição física, mental, sexual e característica que difere um indivíduo dos outros membros da sociedade (Goffman, 1981). Compreendendo o

³ Universidade Federal de Alfenas (Unifal). Graduanda em ciências sociais - licenciatura

ambiente escolar como um local onde podem existir membros estigmatizados que, de certa forma, interrompem a escolarização dos corpos e protestam contra ela, seja por razões pessoais ou por consequências de ações de outros indivíduos, torna-se possível identificar onde deve ser realizada uma observação mais minuciosa.

Assim foi preciso entender o currículo oculto escolar, este refere-se às expectativas e valores implícitos que permeiam o ambiente educacional e influenciam a formação dos estudantes do conteúdo formal da sala de aula. No caso do gênero, o currículo oculto orienta os estudantes a seguirem normas e comportamentos tradicionais dependendo se são meninos ou meninas.

Explorando o currículo oculto, constrói-se uma análise a partir de Foucault, onde a disciplina é utilizada para produzir corpos "dóceis" e úteis (Foucault, 2014) e "corpos educados" (Louro, 1997). Isso pode ser entendido como uma forma de manter o controle e a integração em uma determinada estrutura social, neste caso, a estrutura binária de gênero.

Observou-se estudantes da escola por seis meses, focando-se sua distribuição em sala de aula segundo o sexo, suas performances individuais enquanto meninos e meninas, suas estéticas, estilos e símbolos visuais. Durante a observação participante, estabeleceu-se um contato mais próximo com os estudantes em sala de aula, facilitando a troca dessas informações. Isso possibilitou a identificação de comportamentos e a discussão de questões relacionadas a gênero, feminismo e às percepções de deveres associadas à identidade de meninos e meninas, tanto dentro da escola quanto em suas casas.

A observação direta ocorreu em diferentes ambientes da escola, como a sala dos professores, o pátio (durante o recreio), os corredores (durante os intervalos), a biblioteca e a sala de computadores. Nessas situações, os diálogos entre os funcionários e os estudantes foram observados de forma discreta. Apesar das dificuldades em capturar algo "novo" no ambiente escolar, devido à sua aparente uniformidade, a observação foi fundamental para compreender dinâmicas e interações específicas desse contexto, as fontes de frustração de parte dos alunos e professores, a expectativa sobre um dos gêneros, a coesão entre eles e suas funções.

Em certo momento, percebeu-se que os estudantes expressavam-se não apenas desenhando ou escrevendo em seus cadernos, mas também nas paredes da escola, em mesas, portas e até mesmo em lixeiras. Entretanto, em lugares tão abertos, onde não há como ter controle sobre qual estudante escreveu determinada coisa, não seria de grande utilidade para a pesquisa. Dessa forma, surgiu a necessidade de estudar as portas e paredes dos banheiros, onde já existia uma divisão por gênero, e, assim, foi possível capturar em imagens o que os estudantes escreveram ou desenharam, e posteriormente realizar uma análise em conjunto com as observações registradas no diário de campo.

Chama a atenção a existência de um currículo oculto que ensina como ser e como se comportar sendo menina ou menino. A escola é muitas vezes detentora de regras que nem mesmo ela consegue explicar (Sander, 2009).

Entretanto, os alunos não são receptores dóceis da ideia de quais comportamentos eles devem seguir por consequência do seu gênero: eles estão recriando e reconstruindo o gênero com as próprias mãos o tempo todo. Basta observar, os meninos inicialmente aparentam ser mais agressivos, porém apenas utilizam das brincadeiras ofensivas como forma de união e expressão de masculinidade. Esses comportamentos incluem brincadeiras físicas intensas, apelidos e uso de termos pejorativos, que, apesar de agressivos, reforçam laços de companheirismo e coesão social.

Identificou-se também dois subgrupos de meninos. O primeiro se reafirma através de atitudes e palavras que projetam uma imagem de masculinidade tradicional, frequentemente desenhando pênis nas portas do banheiro e demonstrando, de maneira exagerada e o tempo inteiro seu interesse pelas meninas. O segundo grupo é composto por meninos mais seguros de si, demonstrando comportamentos não convencionais ou mesmo imprevistos para pessoas maduras, mas cada vez mais corriqueiros entre adolescentes, como abraçar amigos do mesmo sexo, pintar unhas ou ler romances em público. E quando falam de meninas, é de maneira mais contida, ponderada e realista.

Ambos subgrupos convivem bem, sem as implicações de estarem ultrapassando a “brincadeira” amigável, o que sugere uma mudança nas dinâmicas de gênero em relação às gerações anteriores...

As meninas, ao perceberem incoerências nas regras da escola, especialmente no que diz respeito às vestimentas, questionam a permissão concedida aos meninos de usarem roupas como regatas e bermudas, enquanto elas são proibidas até mesmo de usar calças rasgadas no joelho. Isto colabora para que elas adotem um comportamento até então considerado masculino, como uma forma de resistência: elas tendem a se unirem para achar formas de contornar essas regras, algumas vezes levando roupas decotadas em suas mochilas para que realizem a troca já dentro do ambiente, em outros momentos batem de frente de maneira mais direta, isto é, batendo boca com os funcionários da escola alegando que os meninos podem agir de tal maneira e elas não.

Entretanto, essa resistência não as torna isentas de conflitos internos. Mesmo que se pareçam mais unidas na oposição às normas escolares - que são, como se vê, normas de gênero - elas também apresentam maior agressividade entre si. Durante o período de observação houve apenas uma briga no ambiente, esta por duas meninas, cuja causa não foi conhecida. O incidente ilustra como as meninas tendem a se ofender mais seriamente, sem o humor que por vezes acompanha os conflitos entre meninos. Esta agressividade presente nos exemplos desvia da conduta que foram ensinadas desde os primeiros anos escolares.

Esta pesquisa, demonstra que, enquanto instituição, a escola desempenha um papel importante na perpetuação dos papéis de gênero por meio do seu currículo oculto, ao moldar as expectativas e comportamentos de meninas e meninos. Entretanto, a análise das resistências e interações dos alunos e funcionários revela que eles não são apenas receptores dessas normas, mas também agentes ativos na subversão das identidades de gênero. Ao se opor às regras, os docentes se motivam através de comportamentos que ultrapassam as expectativas tradicionais, e evidenciam as contradições presentes na socialização escolar. Desse modo, este estudo abre novos caminhos e reflexões para pesquisas sobre o papel da escola na formação não só de gênero, mas também sobre outras temáticas presentes nas

entrelinhas do currículo oculto, destacando a necessidade de repensar práticas pedagógicas mais equitativas, inclusivas e próprias do ambiente acadêmico.

Palavras-chave: Gênero, currículo oculto, meninas, meninos, escola.

Referências

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 184 p.

SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Acesso em: 31 jul. 2024.

O ensino da Sociologia e a identidade cultural dos estudantes periféricos no currículo escolar: em busca de sujeitos sociais ativos*Andreza Castro Duarte*

O objetivo deste trabalho é discutir o ensino de Sociologia na sua relação com a identidade cultural dos estudantes periféricos brasileiros. Para isso, utilizo a teoria de Paulo Freire como uma contribuição sociológico-pedagógica, e faço conexões dela com os trabalhos de Rita Potyguara (2017) e Daniel Mocelin (2021). Com essa intenção, busco articular, ainda, essas referências com as experiências que tive como iniciante e aprendiz da docência em Sociologia na escola básica.

Para Paulo Freire (1997), o processo de libertação dos oprimidos se torna possível através do desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade, pois a tomada de consciência das condições de opressão instiga a reflexão e a criação de possibilidades de luta para a transformação. A consciência crítica envolve uma profunda e reflexiva compreensão sobre as raízes estruturais das desigualdades sociais, políticas e econômicas que sustentam as dominações.

O fortalecimento da consciência crítica é uma prática transformadora, na medida em que engendra uma educação libertadora, que incentiva os estudantes a não só compreenderem o mundo, mas também tornarem-se agentes de mudança. É um processo de tomada de consciência que começa com a percepção da própria opressão e se expressa através do diálogo e da práxis (ação reflexiva). Assim, torna-se possível que possam reconhecer suas potencialidades e assumir o papel de protagonistas na construção de uma nova realidade social.

O contexto das periferias urbanas, marcado por desigualdades socioeconômicas, exclusão social e marginalização, dificulta muito o desenvolvimento da consciência crítica. Nessas comunidades, as estruturas de poder e opressão são frequentemente vistas - quando são vistas - como imutáveis, podendo perpetuar um ciclo de desengajamento. A realidade exaustiva que assola a expectativa de trabalhadores e suas famílias gera um impacto sob a percepção da realidade e do processo histórico. Essa situação dificulta visões críticas sobre o mundo e a incorporação das pessoas como protagonistas ativas da sua própria existência.

Diante dessa realidade, a escola deveria ser um espaço onde os jovens estudantes tivessem a oportunidade de ampliar um olhar interessado, crítico e aguçado sobre suas vivências e experiências em sociedade. Porém, a educação brasileira sofre intensamente, há décadas, com projetos de ensino objetivistas e utilitaristas (ou “bancários”, na linguagem freireana). A formação, muitas vezes, tem como propósito instruir os estudantes como para o mercado de trabalho, ambiente competitivo marcado pela exploração da mão de obra humana. As Ciências Humanas, em especial a Sociologia, sofrem com a repressão curricular, visto que poucas vezes é priorizado o desenvolvimento das noções analíticas sobre fenômenos sociais e fatos históricos, em dialogicidade com a realidade.

Tive a oportunidade de observar de perto esse cenário educacional durante minha experiência de ingresso ao ambiente escolar como docente em formação, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do Departamento de Sociologia do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2023, com duas turmas de 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Cândido José de Godói, em Porto Alegre (RS).

Dois padrões de comportamento reproduzidos insistentemente pelos alunos chamaram a minha atenção: 1) uma preocupação exacerbada de parte dos estudantes em adentrarem ao mercado de trabalho e à universidade para, em especial, contribuírem com a renda econômica de suas famílias, e, por esse motivo, questionavam e cobravam frequentemente o sentido/finalidade dos conteúdos ministrados em sala de aula; 2) a dificuldade, de outra parte dos estudantes, em vislumbrar qualquer sentido ou perspectiva de mudança da realidade por meio da educação, demonstrando intensa falta de interesse ao espaço escolar em geral.

Hoje escrevo este trabalho considerando a perspectiva da importância do espaço de expressão da identidade cultural dos estudantes periféricos, negros e mulheres, na comunidade, no espaço escolar e no currículo proposto nas salas de aula. Será que os estudantes, ao serem inseridos e lembrados como sujeitos sociais ativos, seriam capazes de verem na educação potencialidade para o fortalecimento do protagonismo social sobre a realidade a qual estão inseridos?

Em seu texto "Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo", a autora Rita Potyguara (2017) sugere uma análise sobre o papel da escola no contexto das comunidades indígenas brasileiras, dando foco, especialmente, à complexa relação entre currículo, cultura e identidade. A autora realiza uma reflexão sobre como a educação escolar indígena, longe de ser uma transposição dos modelos educacionais ocidentais, pode ser entendida como um espaço de resistência, fortalecimento cultural e luta por direitos. Potyguara aborda a problemática da educação escolar imposta aos povos indígenas, historicamente marcada por uma externalidade impositiva. Este modelo educacional, que muitas vezes despreza as particularidades socioculturais, linguísticas e históricas dos povos indígenas, foi utilizado como uma ferramenta de assimilação, com o objetivo de integrá-los à sociedade nacional dominadora. Nesse contexto, ao invés de ser um espaço de emancipação, muitas vezes a escola serviu para invisibilizar as identidades indígenas.

No entanto, a autora destaca que a educação escolar indígena, tal como concebida pelos próprios indígenas, é fundamentada na ideia de protagonismo social e nas subjetividades de cada povo. Esse modelo de educação escolar busca transmitir conhecimentos, preservar e fortalecer as culturas tradicionais, servindo como um espaço de construção e reafirmação das identidades. A escola, então, torna-se um local onde as lutas por reconhecimento e pelos direitos podem ser articuladas, facilitando a consequente construção de uma consciência crítica. A escola indígena e seu currículo não são elementos neutros, mas sim campos de produção de significados e de relações de poder, nos quais se definem os sentidos de pertencimento e identidade.

A autora ainda se aprofunda na discussão sobre o desenvolvimento do currículo escolar como um instrumento de transmissão de conhecimento e um documento de identidade, simbólico e ideológico, que reflete as lutas políticas, sociais e culturais dos povos indígenas e da sociedade em geral. Ele é um campo contestado em que se ressignificam saberes no contexto do diálogo intercultural. Potyguara (2017) ainda aborda o papel político das escolas indígenas, quando sugere que essas, ao situar-se social, cultural, geográfica, histórica e politicamente, fortalecem as lutas dos povos indígenas pelo reconhecimento, resistência e construção de autonomia, discutindo e reivindicando os direitos à terra, à saúde, à educação.

Ainda sobre a linha temática da ideia de currículo, Daniel Mocelin (2021) é outro autor que investiga especificamente como o currículo da disciplina de Sociologia é praticado e interpretado pelos professores que lecionam no Ensino Médio, nesse caso no contexto gaúcho. Em seu texto "O currículo pelos professores: práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre" (2021), o autor busca entender a complexa dinâmica entre o currículo prescrito pelos documentos oficiais e a sua execução real nas salas de aula. Ele destaca o papel crucial que os professores desempenham na mediação entre essas duas esferas.

Mocelin (2021) enfatiza que as orientações curriculares e referenciais são essenciais como ponto de partida para qualificar o ensino de Sociologia nas escolas. Quando esses referenciais são devidamente compreendidos durante a formação inicial dos professores e corretamente incorporados nas práticas pedagógicas, articulados com a dinâmica da escola, eles contribuem significativamente para o desenvolvimento do que ele nomeia de "Sociologia viva". No entanto, essa transposição do currículo idealizado para a prática cotidiana nem sempre é simples, pois envolve uma série de desafios, como a formação acadêmica dos docentes, o contexto escolar e as políticas educacionais.

Mocelin (2021) parte da problemática de como o currículo idealizado nos documentos de área, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) e outros referenciais, é traduzido no currículo realizado na sala de aula. O autor observa que nem todos os professores de Sociologia no Ensino Médio possuem formação específica em Ciências Sociais, o que impacta diretamente na qualidade e profundidade com que esses profissionais conseguem aplicar as diretrizes curriculares. A formação em Ciências Sociais é vista como determinante para a compreensão e aplicação embasada das orientações curriculares, ampliando a capacidade dos professores de promover uma Sociologia que ensina teorias e conceitos e também forma habilidades críticas nos alunos, como o estranhamento e a desnaturalização da realidade social.

Nessa linha, o ensino de Sociologia deve capacitar os alunos a usarem o conhecimento sociológico para entenderem o mundo ao seu redor e entenderem a si mesmos. A Sociologia na escola deveria ser uma ferramenta para os estudantes

desenvolverem uma consciência crítica, capaz de relacionar fatos históricos, políticos, econômicos e culturais com suas próprias vidas. Essa "Sociologia viva" é caracterizada pela prática de um currículo chamado pelo autor de "pragmático", no qual conceitos, teorias e temas são ensinados de forma interligada e contextualizada, permitindo que os alunos construam uma compreensão profunda e significativa da sociedade.

A partir da minha experiência em sala de aula e da articulação de ambos os autores elencados neste trabalho com a teoria sociológico-pedagógica de Paulo Freire (1987), podemos perceber a importância de um currículo que pode e deve ser aplicado à realidade de alunos periféricos. Isso indica uma alternativa para o alcance de uma educação libertadora, comprometida com a tarefa de incentivar e engajar os estudantes a desenvolverem-se como cidadãos ativos. Para isso é necessária uma escola constituída pela percepção das subjetividades culturais do contexto, que deixe de lado o interesse do sistema dominante em formar indivíduos subservientes. A escola deve ser um espaço onde seja possível que a comunidade escolar possa criar espaços de luta, de transformação, descobrimento das diversas identidades que a compõem e de ressignificação do mundo real, através do diálogo, empenho e comprometimento, de acordo com o que os protagonistas do espaço analisam e julgam apropriado.

Referências

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

MOCELIN, D. G. O currículo pelos professores: práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre. *Latitude*, Maceió, v. 15, ed. esp., p. 62-89, 2021.

POTYGUARA, R. A escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. *Revista de Educação Pública*, v. 26, n. 62/1, 2017.

Aspirações ao ensino superior e diferenças de gênero

Fabírcia Aparecida Vieira

Emanoely Ladeira Sigiani

Este trabalho apresenta resultados parciais de um *survey* realizado em três escolas públicas do município de Alfenas/MG, em junho de 2023. Visou-se a compreender as características e perfis socioeconômicos, sociais e as aspirações dos estudantes após a conclusão do ensino médio, bem como sua pretensão de ingresso ao ensino superior. A investigação se desenvolveu durante a disciplina “Pesquisa Sociológica na Educação Básica”, na Universidade Federal de Alfenas/MG (Unifal-MG, como uma maneira de se aplicar métodos e técnicas da pesquisa quantitativa à realidade escolar. Foram aplicados 542 questionários nas três escolas locais, nas quais recenseou-se estudantes dos três anos do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (Eja).

O “Censo Escolar 2023” evidencia aspectos e condições sociais que têm impactado na permanência do discente no ensino médio e à sua aspiração ao ensino superior: diferenças de gênero, maior interesse de ingresso no curso superior durante o terceiro ano do ensino médio e a escolaridade dos familiares responsáveis pelos estudantes, isso apoiado ao conceito de capital cultural.

Inicialmente, os dados indicam a pluralidade no perfil dos discentes, fator significativo, pois os sistemas de ensino tendem à homogeneização e a legitimação das desigualdades sociais (Bourdieu, 2013; SÁ, 2022). Os alunos são tratados e possuem seus desempenhos avaliados com equivalência, desconsiderando-se seu capital cultural e a desigualdade de classe, logo, seu sucesso escolar é associado à aptidão e mérito individuais. Os alunos que fracassam sentem-se não pertencentes a essas instituições, evadindo e desconsiderando o ingresso no ensino superior, considerando apenas o mercado de trabalho como meio para ascensão social. Assim, os sistemas de ensino são meros reprodutores da estrutura social: grande parte dos alunos provindos de famílias detentoras de capital econômico e cultural possuem êxito escolar e garantia de acesso ao ensino superior, bem como acesso aos cursos mais concorridos e elitizados, enquanto os alunos de famílias desprovidas contam com outros obstáculos e a incerteza de acesso ao ensino superior. E, quando a possuem,

tendem a cursos menos procurados. Assim, o nível de escolaridade dos familiares responsáveis pelos estudantes foi considerado para uma melhor compreensão acerca das aspirações ao ensino superior e para um melhor entendimento sobre as diferenças de gênero que foram indicadas pela pesquisa.

O gênero feminino na E. E. Dr. Emílio Silveira apresentou 87,50% de vontade de ingressar no ensino superior, enquanto o gênero masculino apresentou 62,75%. Na E. E. Judith Vianna, foi indicado que 61,67% das meninas e 45,46% dos meninos aspiram o ensino superior. Já na E. E. Pe. José Grimminck, é indicado que as meninas são 74,70% e os meninos são 53,42%. Em seguimento, observou-se que no último ano do ensino médio os estudantes, de modo geral, tendem a interessar-se mais pelo ingresso no ensino superior, visto que na E. E. Dr. Emílio Silveira 82,35% dos estudantes almejam o ensino superior, na E. E. Judith Vianna 73,68% e na E. E. Pe. José Grimminck 65%.

A respeito da questão de gênero, três explicações são frequentes nas análises sobre as diferenças nas escolas (Carvalho, 2003): a inserção masculina ao mercado de trabalho, a incompatibilidade entre modelos de masculinidade aprendidos na família e o que é esperado pela escola, e por último, a concepção de que o gênero feminino possui uma maior desenvoltura na escola, a qual se apoia na ideia de passividade e de obediência por parte das mulheres. A pesquisa possuiu objetivos científicos, didáticos e sociais, de forma que se pretendeu identificar o perfil socioeconômico dos estudantes das escolas participantes, as suas realidades, vivências e expectativas após a conclusão do ensino médio. Com base nos dados levantados, pretende-se aprofundar nas diferenças consideráveis de gênero que foram ressaltadas em relação às pretensões de ingresso ao ensino superior, na qual as meninas assinalaram maiores interesses. A metodologia da pesquisa consistiu no levantamento de dados quantitativos por meio da aplicação de um survey em três escolas públicas alfenenses.

Como já apontado, o nível de escolaridade dos responsáveis é um fator importante a se considerar para compreender as aspirações do alunado. Nas três escolas, o nível de escolaridade do responsável até o ensino médio é predominante entre os estudantes, correspondendo a 36,83% no total geral. Mais de 50% discentes que possuem responsáveis escolarizados até o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior apontam maior interesse em começar um curso superior após a

conclusão do Ensino Médio. Enquanto que 38,46% dos estudantes, na qual seus responsáveis não possuem nenhuma escolaridade, pretendem começar um curso técnico após a conclusão do Ensino Médio. Além disso, considera-se que nas três escolas, ambos os gêneros estão inclinados a começar um curso superior, correspondendo a 64,77% dos estudantes, no entanto, o gênero feminino sempre se destaca quanto a essa pretensão.

Portanto, analisar o afastamento do gênero masculino quanto aos estudos após a conclusão do ensino Médio, torna-se de suma importância, uma vez que os dados chamam a atenção, assim como considerar a escolarização de seus responsáveis. Os dados indicam que as meninas aspiram mais o ensino superior, porém, para compreender mais sobre essa questão, é necessário não perder de vista os dados que tratam da escolarização dos responsáveis por essas meninas. Por conseguinte, o estudo estará amparado pelo conceito de capital cultural ao analisar essas indicações, pois a familiaridade com o meio acadêmico e seus mecanismos tornam o acesso e a permanência uma realidade viável para os estudantes. Além disso, despertou-se a atenção que no ano final do ensino médio os estudantes das três escolas aumentaram seus interesses em realizarem um curso superior.

Palavras-chave: Educação básica, *survey*, aspirações escolares, diferenças de gênero.

Referências

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BRAGA, M. J.; XAVIER, F. P. Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 62, p. 245-259, out./dez. 2016.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jun. 2003.

SÁ, T. A. de O. Políticas de democratização do ensino superior e a reprodução de desigualdades sociais: estudo de caso. *Educação e Pesquisa*, v. 48, p. e248527, 2022.

Implementando a Paz

*Gabriel Jorge Martins⁴
Luiz Gustavo Silva da Fonseca⁵*

O presente estudo tem como objetivo analisar a efetividade do projeto "Nossa Escola: Segurança, Cidadania e Cultura de Paz" na promoção de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo na Escola Municipal Jovita de Montreuil Brandão, localizada em Juiz de Fora-MG. Desenvolvido desde 2022 pela Secretaria de Segurança Urbana e Cidadania em parceria com a Secretaria de Educação, foi selecionado em terceiro dentre sete no edital nacional em que 122 municípios apresentaram propostas de projetos de redução à violência e a criminalidade. Atualmente encontra-se em execução.

Inspirado nas ideias de Paulo Freire, desenvolvidas em obras como pedagogia do oprimido e pedagogia da autonomia sobre a educação ser um ato político de libertação, o projeto busca enfrentar os desafios da violência escolar em um contexto de crescente globalização e urbanização, onde a escola se torna um espaço fundamental para a construção da cidadania.

Para a realização deste estudo, foram utilizadas duas metodologias complementares: a revisão bibliográfica de documentos do projeto como atas de reunião que tiveram discussões acerca da elaboração e aplicação do projeto e o plano de ação, além da realização de entrevistas semiestruturadas com atores-chave envolvidos na sua implementação. Foram entrevistados atores-chaves na implementação e execução do projeto como: um representante da Prefeitura de Juiz de Fora que coordena, a Sr.^a Conceição Aparecida de Medeiros; o diretor da Escola Municipal Jovita de Montreuil Brandão, Sr. José Reinaldo de Andrade; a ex-secretária da escola, a Sr.^a Terezinha de Cássia Paula; e a Secretária de Segurança em função no momento da implementação, a Sr.^a Letícia Paiva Delgado. A revisão bibliográfica permitiu um aprofundamento teórico sobre a temática da violência escolar e das políticas públicas de segurança. As entrevistas, realizadas entre os dias 15 de julho e 30 de agosto do ano de 2024, por sua

⁴ Gabriel Martins Jorge (gabrielmartins03@gmail.com) é Bacharel em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e Bacharel em Ciências Sociais pela mesma instituição, Assessor II pela Secretaria de Segurança Urbana e Cidadania (SESUC/PJF).

⁵ Luz Gustavo Silva da Fonseca é graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Estagiário de Ciências Sociais na Secretaria de Segurança Urbana e Cidadania (SESUC/PJF).

vez, proporcionaram uma visão mais detalhada sobre a experiência prática do projeto, permitindo compreender os desafios e os resultados alcançados.

Os resultados da pesquisa evidenciam que o projeto "Nossa Escola" apresentou impactos positivos na promoção da segurança e da cultura de paz no ambiente escolar. Através da implementação de diversas ações, como a criação do Centro de Capacitação Infanto-Juvenil e a organização da Rede Educadora para a Cidadania e a Cultura de Paz, o projeto contribuiu para o fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade, bem como para a construção de um sentimento de pertencimento entre os estudantes.

No entanto, o estudo também identificou desafios a serem superados, como a necessidade de maior investimento em recursos humanos e materiais, além da importância de fortalecer a participação da comunidade nas ações do projeto.

A experiência do projeto "Nossa Escola" demonstra a importância de iniciativas que buscam promover a segurança e a cidadania no ambiente escolar. Ao envolver diferentes atores sociais e ao adotar uma abordagem multidisciplinar, o projeto contribuiu para a construção de um espaço escolar mais acolhedor e democrático. Os resultados obtidos neste estudo podem servir como referência para a implementação de políticas públicas mais eficazes na prevenção da violência escolar e na promoção da cultura de paz.

Palavras-chave: Violência escolar, Cultura de paz, Cidadania, Segurança pública.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GROSSI, M.; OLIVEIRA, A. C. G. Gênero, território e violências: análise documental de conflitos escolares e seus silenciamentos. 44º Encontro Anual da ANPOCS, GT19 – Gênero e Sexualidade pelo Interior do Brasil: Fronteiras e Cartografias, [s.d.].

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. *Revista Percurso*, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. L. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210–236, 2023.

"Nossa Escola" é selecionado para receber recursos do Fundo Nacional de Segurança Pública. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=77888>.

Projeto Nossa Escola chega a mais duas unidades em 2023. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=78214>.

O/A professor/a, a sociologia e a reforma do ensino médio: uma pesquisa narrativa

João Guilherme de Andrade Sant'Anna

O presente trabalho tem como objetivo compreender, a partir de narrativas dos/das professores/as da disciplina de Sociologia, os impactos produzidos pelo Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) em suas práticas docentes. Nesse sentido, apresenta resultados parciais produzidos em dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), na linha de Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos, e financiada pela FAPEMIG.

Assim, recortada ao contexto de Juiz de Fora, Minas Gerais, a pesquisa objetiva coletar as histórias e percepções dos/das professores/as de Sociologia para acessar suas perspectivas sobre os impactos da nova política, os desafios enfrentados e as adaptações necessárias para alinhar suas abordagens pedagógicas às novas diretrizes.

Dito isso, é importante à discussão proposta a compreensão de que o Novo Ensino Médio, enquanto uma política educacional de base curricular, promove uma série de mudanças, sobretudo na estrutura curricular da última etapa da Educação Básica. Dentre estas mudanças, destaco, para além da disposição em “Base Nacional Comum Curricular e Itinerários Formativos” (Brasil, 2017), a retirada da obrigatoriedade de oferta da disciplina de Sociologia, reduzida a “estudos e práticas” pela Lei nº 13.415/2017.

Em contrapartida, observada a autonomia dos estados para a produção de seus currículos regionais, o Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREM-MG) manteve a Sociologia enquanto componente curricular obrigatório da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Minas Gerais, 2021). Entretanto, isso não implica que os docentes de Sociologia, enquanto peça central dentro da dinâmica reformista, tenham sido isentos de se adaptarem à nova política educacional, a qual aumenta a permanência do estudante dentro do espaço escolar, ao passo em que reduz a carga horária de disciplinas que tradicionalmente compunham a grade curricular do Ensino Médio no país.

No contexto de Minas Gerais, a implementação do NEM, conforme o cronograma do MEC, ocorreu de forma gradual em todas as séries, visando a conclusão para 2024.

O processo iniciou com os 1º anos do Ensino Médio em 2022, seguindo pelos 2º anos em 2023, e será finalizado com os 3º anos em 2024. Portanto, é forçoso reconhecer a pertinência da pesquisa, sobretudo no que se refere à temporalidade favorável à análise, uma vez que a coleta de dados está sendo realizada durante o último ano de implementação da política no estado de Minas Gerais.

Sendo assim, a pesquisa se insere no quadro da Epistemologia Qualitativa (Rey, 2005), que atende à necessidade de explorarmos caminhos além do positivismo, sustentando que o conhecimento tem um caráter interpretativo. Isso quer dizer que, dentro desta perspectiva, o conhecimento se configura enquanto uma produção, ao invés de uma simples apropriação linear de uma realidade que nos apresenta.

Portanto, busco no campo da pesquisa (auto)biográfica (Bolívar; Domingo; Fernandez, 2001) o estabelecimento de diálogos com autores que abordam a narrativa na perspectiva da experiência do narrador (Nacarato; Moura, 2017), percebendo a Entrevista Narrativa⁶ como dispositivo de produção de dados. Desse modo, a partir da escolha por essa metodologia, a pesquisa visa reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos investigados, incorporando suas experiências para a construção de sentido diante das mudanças na estrutura da Educação Básica.

Destaco, ainda, que este trabalho, fundamentado em resultados parciais de pesquisa, não se limita a compartilhar os impactos nas práticas docentes de professores de Sociologia em decorrência do NEM, mas também apresenta críticas ao novo modelo imposto por Medida Provisória (MP 746/2016), evidenciando o quão prejudiciais são suas implicações na vida profissional e pessoal dos professores atravessados pelo seu processo de implementação.

As narrativas docentes compartilham o estado de “fogo cruzado” vivido nos primeiros momentos da implementação da nova política de Ensino Médio, seja mediante as condições de trabalho, seja pela intensificação da tutela, burocratização e controle de seu trabalho pedagógico. Desse modo, embora a Sociologia permaneça sendo ofertada em toda a rede com 01 aula semanal, é importante salientar que, por motivos distintos, a

⁶ A Entrevista Narrativa, concebida por Fritz Schütze, é uma ferramenta destinada a entender os contextos em que as biografias foram formadas, sendo vista como mais aprofundada, superando a rigidez das entrevistas estruturadas.

carga horária disponível aos docentes tem sido reduzida, produzindo a necessidade de que assumam os componentes curriculares dos Itinerários Formativos.

Nesse sentido, é possível observar o quadro de precarização e fragilização do trabalho docente que, por vezes, se encontram nas salas de aula de componentes curriculares que não possuem nem base epistemológica própria, nem ligação direta com sua Formação Inicial. Sustento, frente a este quadro, que este processo possivelmente implica na perda de identidade docente diante da falta de domínio dos conteúdos destes Itinerários, promovendo impactos significativos na subjetividade docente e prejudicando também os processos de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, as informações coletadas, alinhadas aos referenciais teórico-metodológicos pertinentes à Pesquisa Narrativa, visam responder a questão central do estudo: Como os/as professores/as de Sociologia, da rede pública de Juiz de Fora, Minas Gerais, compreendem o impacto da reforma do Ensino Médio em seu trabalho e em sua subjetividade docente?

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Minas Gerais, Novo Ensino Médio, Pesquisa Narrativa, Subjetividade Docente.

Referências

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 05 ago. 2024.

MOURA, J. F. de; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. Cadernos de Pesquisa, v. 24, n. 1, p. 15–30, 1 abr. 2017. Disponível em:

<https://periodicosoletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1758>.

Acesso em: 27 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

REY, F. G. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.

Práticas avaliativas em Sociologia no ensino médio: um estudo em Porto Alegre (RS)

Júlio Jardim Pinheiro

As práticas avaliativas no ensino médio se tornaram tão corriqueiras no cotidiano escolar que raramente as examinamos de forma crítica. A forma hegemônica de aplicação e formulação das provas e trabalhos escolares é tão consolidada nas salas de aula de hoje que muitos docentes veem suas práticas como naturais, tão intuitivas que parecem surgir automaticamente no decorrer do processo de aprendizagem, nunca advindas de escolhas pedagógicas conscientes ou imersas em contextos socioculturais que carregam consigo interesses diversos. Diante disso, o objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa realizada em uma escola pública de Porto Alegre (RS), produzindo dados sobre os processos avaliativos em Sociologia no ensino médio e a percepção dos mesmos por parte dos estudantes.

De acordo com Stela Maria Meneghel e Cristiane Kreisch (2009), existem três principais tendências de concepção sobre a avaliação que regem essas práticas: a tendência classificatória, que classifica os alunos em conceitos baseados em suas habilidades de reproduzir o conteúdo passado pelo professor, a tendência diagnóstica, que procura identificar as fraquezas e potencialidades do estudante para formular novas estratégias no futuro e a tendência emancipatória, que procura formar sujeitos, com o foco na formulação de instrumentos de construção e reflexão do saber em detrimento de seu mimetismo acrítico e estático.

Ao longo da minha experiência como docente e discente nas instituições educacionais, percebi, através da observação das aulas, a utilização de práticas avaliativas cuja concepção pedagógica se assemelhava à uma tendência classificatória em relação à avaliação. Tendência na qual o objetivo dos instrumentos de avaliação da aprendizagem não é diagnosticar a construção do saber, mas sim classificar os alunos em notas, sem levar em consideração um processo de reflexão autônoma. Logo, os alunos não viam na avaliação uma possibilidade de medir seu progresso em relação ao conteúdo estudado, mas um obstáculo a ser perpassado.

Tal contradição despertou a minha curiosidade de descobrir quais são os instrumentos avaliativos possíveis de serem pensados na área de Sociologia no

Ensino Médio, a partir de uma concepção emancipatória da avaliação. O desafio é, portanto, construir instrumentos avaliativos que não sirvam ao modelo hegemônico de reprodução da vida social, mas sim a um modelo comprometido com sua transformação. Desafio esse que implica examinar radicalmente as práticas avaliativas reproduzidas nas salas de aula e buscar ver a avaliação como um processo amoroso (Luckesi, 2008), que prega a inclusão do educando no processo avaliativo sem um antagonismo com o educador.

Para tanto, esta pesquisa teve como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, pois procurou estudar aspectos subjetivos de alunos, por meio de entrevistas semiestruturadas, assim como a aplicação de diferentes formas de avaliação e a análise de seus resultados. A investigação foi realizada na Escola Técnica Parobé em Porto Alegre, uma escola estadual, dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), nos meses de setembro e outubro de 2023, com 37 alunos em duas turmas do segundo ano do Ensino Médio, nas aulas de Sociologia.

Ao longo do trimestre foram aplicados e analisados diferentes instrumentos avaliativos, como os trabalhos escritos individuais, trabalhos de pesquisa em Sociologia, o jogo interativo “Kahoot”, a autoavaliação, debates e rodas de conversa. Nas entrevistas, os alunos foram perguntados sobre suas opiniões acerca dos diferentes instrumentos avaliativos e também sobre suas concepções em relação ao processo avaliativo como um todo.

Dito isso, como resultados, pode-se afirmar que os alunos percebem o processo avaliativo como um processo mecânico, focado no “decorar” em detrimento do “aprender”, associando-se com uma perspectiva “bancária” de educação, conforme sugere a teoria sociológico-pedagógica de Paulo Freire (1987). Os estudantes enfatizaram que a maioria das avaliações na escola se limitavam às provas individuais objetivas. Além disso, mostraram preferência pelos trabalhos em grupo, trabalhos de pesquisa e métodos alternativos de avaliação.

Importa salientar que muitos alunos enfatizaram que os itinerários formativos e a divisão de matérias antigas em novas (como a Sociologia, em Mundo do Trabalho e Iniciação Científica) pela Reforma do Ensino Médio, fez com que houvesse uma sobrecarga de avaliações para os alunos, dificultando o nível de comprometimento e atenção para cada atividade avaliativa.

Em relação aos instrumentos avaliativos específicos, o **trabalho escrito individual**, seja em forma de redação ou de prova, tem como possibilidade uma avaliação mais individualizada do estudante, podendo ser uma maneira de avaliar competências mais específicas de cada aluno. Porém, inserido em uma concepção pedagógica classificatória, pode ser utilizado como uma maneira de controle social e perpetuação de relações de poder, com questões que incentivam o mimetismo acrítico da “decoreba” e uma rigidez autoritária que rege a aplicação do trabalho.

Os **debates**, bem valorizados pela maioria dos alunos, podem ajudar no desenvolvimento do pensamento crítico, da oratória em público e no conhecimento sobre temas importantes da sociedade. No entanto, os debates apresentaram desafios em termos de organização e respeito mútuo, destacando a necessidade de mediação cuidadosa por parte do professor. Por outro lado, as **rodas de conversa**, por não possuírem necessariamente um caráter competitivo atrelado ao instrumento avaliativo, se mostraram mais organizadas, levando a contribuição mais estruturada de ideias.

Os **trabalhos de pesquisa em grupo**, seguidos de apresentação oral, normalmente com *slides* ou cartazes, foram apontados como os que geram mais aprendizado pelos alunos. Por envolver investigação ativa e cooperação, os estudantes podem debater ideias e se posicionar como agentes centrais no processo de construção do conhecimento, contudo, o trabalho de pesquisa em grupo inserido em uma concepção classificatória pode se traduzir em desigualdades quanto à distribuição do trabalho entre os grupos.

A plataforma de jogos educacionais **Kahoot** possibilitou a criação de um quiz sobre o conteúdo do trimestre. As questões são projetadas na tela e os alunos utilizam o celular ou outro dispositivo eletrônico para responder as perguntas. Conforme o jogo avança, os alunos ganham pontos por cada pergunta correta e pelo tempo de resposta. O formato de jogo instiga os alunos a participarem e utilizarem o celular na atividade, transformando o que pode ser um obstáculo em uma ferramenta para o aprendizado. Porém, existem limitações em termos de infraestrutura para a realização da atividade e pode não ser acessível para todas as escolas.

A **autoavaliação** consiste em pedir aos alunos que se avaliem em relação às suas expectativas e desempenho no trimestre, podendo identificar suas potencialidades e

pontos a melhorar. A autoavaliação realizada continha, também, um espaço para a avaliação do docente pelo discente, onde os alunos poderiam expor suas críticas, sugestões ou elogios em relação às aulas no trimestre. Assim, o discente pode se sentir acolhido no processo de avaliação e o docente tem uma percepção melhor de como suas aulas estão sendo recebidas.

Em conclusão, é necessário compreender que os instrumentos avaliativos não podem ser analisados de forma isolada. Deve-se levar em consideração a cultura escolar vigente e as determinadas concepções pedagógicas e epistemológicas que regem o processo de avaliação. Logo, independentemente do instrumento avaliativo escolhido, se não houver um esforço constante para inverter a lógica autoritária presente na cultura avaliativa escolar, que mantém os alunos enfileirados em classes, distantes uns dos outros e pressionados para se encaixar na nota apropriada para a aprovação, a avaliação parece se tornar um fardo e o professor, um inimigo.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Instrumentos avaliativos, Ensino de Sociologia, Ensino Médio.

Referências

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

LIMA, A. M. S.; ARAÚJO, A. L. Práticas pedagógicas avaliativas no ensino de Sociologia: concepções, critérios/instrumentos e mediações. *Temas & Matizes*, [S. l.], v. 13, n. 24, 2020.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 27-46; p. 168-180.

MENEGHEL, S. M.; KREISCH, C. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. *IX Congresso Nacional de Educação*, 26 a 29 de outubro de 2009.

Ensaando um processo de “educação da atenção”: cultura, estranhamento e os “Nacirema”*Rafael D’Avila Barros⁷*

O presente trabalho apresenta uma análise a respeito de um conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular de Sociologia com turmas da 2ª série do Novo Ensino Médio em uma escola particular no município de Canoas/RS. Essas práticas pedagógicas visavam ensaiar um diálogo com a teoria da “educação da atenção”, proposta por Tim Ingold (2010; 2015; 2020), como uma ontologia ecológica para a compreensão das formas pelas quais as pessoas e grupos humanos constroem as suas aprendizagens ao longo da história. Essa perspectiva também se relaciona com uma teoria sociológica que não percebe o “social” como uma entidade pronta, mas que o entende como associações que precisam ser pesquisadas e analisadas (Latour, 2012). A temática de estudos selecionada foi “Introdução à Antropologia” e buscou-se mobilizar os princípios de estranhamento e desnaturalização, cristalizados nas Orientações Curriculares Nacionais (Moraes, 2020).

As práticas pedagógicas foram realizadas no ano de 2024 e aplicadas em duas aulas de períodos únicos com o tempo de 50 minutos cada, nas cinco turmas de 2ª série do Novo Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas, no Rio Grande do Sul. A instituição faz parte da Rede La Salle de Educação e está situada na região central do município, possuindo aproximadamente 1.900 estudantes desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Desde a implementação da Lei federal nº 13.415 de 2017, que institui o Novo Ensino Médio, houve a implementação da organização curricular baseada em Áreas do Conhecimento a partir do documento “Matriz Curricular para as Competências - Ensino Médio” (Rede La Salle, 2022). Neste dispositivo, há um subcapítulo dedicado exclusivamente para a Sociologia Escolar organizada em “Bloco Único”, possibilitando que os professores de cada unidade educativa possam distribuir

⁷ Professor de Sociologia no Ensino Médio no Colégio La Salle Canoas, em Canoas/RS (Rede La Salle) e do Colégio Estadual Marechal Rondon, em Canoas/RS (Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul). Mestrando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGS-UFRGS). Participante do projeto de ensino, pesquisa e extensão “oficina de sociologiartesanal”, vinculado ao Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LAVIECS-UFRGS).

as propostas de aprendizagens em cada ano/série que melhor desejarem. Para o desenvolvimento das práticas pedagógicas analisadas neste trabalho, optou-se em trabalhar com os seguintes Objetos de conhecimento com as turmas de 2ª série: “C4. Antropologia: etimologia e surgimento da Antropologia; C6. Alteridade; C9. Etnocentrismo e Relativismo cultural” (Rede La Salle, 2022, p. 212).

Para o desenvolvimento destas disposições curriculares, optou-se por construir uma prática pedagógica que permitisse aos estudantes o exercício do estranhamento e desnaturalização, indicados para a Sociologia Escolar desde as Orientações Curriculares Nacionais (Moraes, 2020). Esses princípios também possibilitam ensaiar habilidades relacionadas à observação participante característica da Antropologia (Ingold, 2020). Assim, buscamos construir um diálogo com a perspectiva ontológica de Tim Ingold (2010; 2020) sobre as formas de produção e reprodução das habilidades humanas: a “educação da atenção”. Para ele, as pessoas - e os grupos humanos - apropriam-se do acúmulo de experiências, conhecimentos e habilidades desenvolvidas ao longo da história por processos de atenção. Esses processos não são intencionais conforme a racionalidade moderna impôs sobre as formas de controle e habitação humana no Planeta (Ingold, 2015). Ao contrário, a “educação da atenção” é uma perspectiva ecológica que focaliza a centralidade do desenvolvimento de práticas que mobilizam o desenvolvimento de habilidades humanas.. Elas são operacionalizadas por pessoas mais experientes/habilidosas em diferentes ações da vida humana, enquanto os novatos/iniciantes observam atentamente cada movimento para, em primeiro momento, copiar/reproduzir o que vêem/percebem e em um segundo momento buscam executar as mesmas ações, conforme os seus entendimentos. Assim, a vida humana desenvolve-se pela apropriação de práticas constantemente experienciadas, aprendidas e reconstruídas por pessoas iniciantes orientadas por outras mais habilidosas. O processo de desenvolvimento das práticas propostas foi dividido em três momentos: (a) **mostrar a prática** aos estudantes iniciantes para que (b) eles possam **redescobrir a prática** e assim (c) improvisar a **execução da prática** com constância ao ponto de vir a tornar-se um praticante habilidoso (Ingold, 2010).

A primeira etapa da prática foi desenvolvida de modo a **mostrar a prática** de observação de um grupo social a partir de um artigo científico intitulado: “Ritos

corporais entre os Nacirema”, de Horace Miner (1976). Os estudantes foram organizados em grupos a partir de cartões identificados com conceitos a serem estudados posteriormente e com uma imagem que os ilustravam: estereótipo, cultura, socialização, etnocentrismo e relativismo cultural. A primeira tarefa dos grupos era construir uma definição provisória sobre o conceito a partir da imagem em uma folha de ofício A4. Após este momento, cada grupo recebeu um trecho do artigo sobre o povo Nacirema para que fosse lido e debatido pelos estudantes.

Na segunda etapa, a fim de **redescobrir a prática**, os estudantes deveriam transformar o texto escrito em uma representação imagética autoral dos rituais corporais daquela população. Foram disponibilizados materiais de ilustração para que os estudantes habilidosos em produção de desenhos pudessem expressar e, em certa medida, inspirar os demais a contribuir com a produção coletiva. A proposta de transformação do texto escrito em texto imagético desafiou os estudantes a transformar as observações escritas em observações ilustradas a partir das suas habilidades de percepção e identificação de elementos culturais. Com a conclusão desta etapa, todos os materiais foram recolhidos para que a prática pedagógica fosse concluída na aula seguinte.

A última etapa foi realizada na aula seguinte e desafiou os estudantes a **executar a prática** de observação participante atenta da população Nacirema. Os estudantes refizeram os grupos da aula anterior e apresentaram o conteúdo do trecho lido do texto e em seguida, apresentaram as suas ilustrações. Após todas as apresentações, houve a indagação coletiva sobre as percepções e impressões que os estudantes tiveram sobre a leitura do texto. Por fim, houve a apresentação de imagens selecionadas pelo professor que ilustravam a nota de rodapé do autor: “para quem não percebeu, Nacirema é American, de trás para a frente” (Miner, 1976). O espanto evidenciado pelos estudantes com a “realidade” sobre os Nacirema possibilitou a mediação do professor em introduzir os conceitos registrados nos cartões utilizados na primeira aula e, ainda, indicar a operacionalização dos princípios de estranhamento e desnaturalização por parte dos estudantes, na produção de um registro sobre uma observação escrita de um grupo social.

A vivência destas práticas pedagógicas possibilitou que os estudantes experimentassem a observação participante, primeiramente, como iniciantes ao ler o

texto e, posteriormente, redescobriram e reconstruíram as habilidades necessárias para tal exercício. Esta organização de práticas pedagógicas ensaiam a efetivação de uma experiência didática que pretende dialogar com a teoria da “educação da atenção” de Tim Ingold. Além disso, tem como inspiração uma teoria sociológica que busca entender, a todo instante, como o “social” é tecido a partir das associações entre actantes (Latour, 2012). Por fim, a atividade propõe a construção de aprendizagens por meio de práticas atentas e vivenciais e dos acúmulos de conhecimentos gerados pela Sociologia Escolar.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Sociologia Escolar, Educação da Atenção, Prática Pedagógica, Ensino Médio.

Referências

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, [S. l.], v. 33, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/6777>. Acesso em: 11 ago. 2024.

INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, [S. l.], v. 21, n. 44, p. 21-36, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/fGyCC7jgg7M9Wzdsv559wBv/?format=pdf>. Acesso em: 30 maio 2024. DOI: 10.1590/s0104-71832015000200002.

INGOLD, T. *Antropologia e/como educação*. Petrópolis: Vozes, 2020.

LATOUR, B. *Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Salvador: EDUFBA; Bauru: Edusc, 2012.

MINER, H. Ritos corporais entre os Nacirema. In: ROMNE, A. K.; VORE, P. L. (orgs.). *You and the others: readings in introductory anthropology*. Cambridge: Erlich, 1976. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/364413/mod_resource/content/0/Nacirema.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

MORAES, A. C. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO (OCEM): o ensino de sociologia e as.. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 264-269.

REDE LA SALLE. *Matriz Curricular para as Competências: Ensino Médio*. 2022.

