



RELATO DE EXPERIÊNCIA

A IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: a experiência do PIBID de Ciências Sociais, UFSC (2022-2024)

Eduardo Bonaldi¹

Resumo

O texto relata a elaboração e a condução do projeto de Ciências Sociais no PIBID/UFSC (2022-2024), apresentando a metodologia desenvolvida e os resultados obtidos. Nesse contexto, apresentamos nossas escolhas teóricas e metodológicas, partindo do conceito de “transposição didática” (isto é, a retradução da cultura acadêmica para linguagens e conteúdos adequados ao ensino escolar), ativado pela noção de “imaginação sociológica”, proposta pelo sociólogo norte-americano Charles Wright Mills. Durante o texto, evidenciamos como nosso projeto buscou estimular o desenvolvimento progressivo dessa sensibilidade (duplamente intelectual e moral) acerca das múltiplas conexões possíveis entre as dimensões objetiva e subjetiva da vida social, por meio de uma perspectiva dialógica de ensino e aprendizagem, inspirada na pedagogia freiriana, no contexto de uma escola estadual na cidade de Florianópolis (SC).

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Transposição Didática. Imaginação Sociológica. Perspectiva Dialógica. PIBID.

THE SOCIOLOGICAL IMAGINATION ON A DIALOGICAL PERSPECTIVE: an experience in the Social Science, PIBID/UFSC (2022-2024)

Abstract

The text reflects upon the elaboration and the conduction of the Social Sciences subproject at PIBID/UFSC (2022-2024), presenting the methodology developed and the results obtained throughout the project. In this sense, we discuss our theoretical and methodological choices,

¹Doutorado em Sociologia na Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto no Departamento de Sociologia e Ciência Política na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* eduvilarbon@gmail.com.

starting from the notion of “didactic transposition” (the retranslation of the academic culture of the subject into contents and approaches suitable for school teaching), activated by the notion of “sociological imagination”, coined by the North-American sociologist Wright Mills. Throughout the text, we also highlight how our project sought to stimulate, among students at a state school in the city of Florianopolis, SC, the progressive development of this (both intellectual and moral) sensitivity regarding the multiple possible connections between individual and collective phenomena and realities from a dialogical perspective of teaching and learning, inspired by Paulo Freire's pedagogy.

Keywords: Teaching of Sociology. Didactic Transposition. Sociological Imagination. Freirian Pedagogy. PIBID.

INTRODUÇÃO

Criado em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pode ser definido como uma política de valorização da formação docente que possibilita a “inserção orientada e supervisionada” (CAPES, 2024, p.1) de estudantes das licenciaturas em escolas públicas da Educação Básica, ofertando bolsas para que esses estudantes possam planejar e realizar “atividades com níveis crescentes de complexidade e autonomia docente” nas escolas parceiras (ibid.).

De um lado, a inserção no espaço escolar é orientada por um docente do curso de licenciatura; por outro, ela é supervisionada por professores das próprias escolas que recebem o projeto. Essas duas categorias docentes (orientadores e supervisores) também recebem bolsas PIBID, financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)².

Nesse arranjo institucional, os domínios geralmente afastados da teoria e da prática, da pesquisa e do ensino, da universidade e das escolas, aproximam-se por meio das interações regulares entre licenciandos, docentes orientadores e supervisores, reduzindo afastamentos e oposições que caracterizam, frequentemente, a organização curricular dos cursos superiores de formação de professores para a Educação Básica (Tardiff, 2002a, 2002b).

Durante essas interações formativas, orientadores, supervisores e licenciandos trocam frequentemente de papéis à medida que, por exemplo, uma dupla de pibidianos (os bolsistas de iniciação) propõe um plano de aula, baseado em uma clássica etnografia sobre adolescência em sociedades não ocidentais (Martins e Zemor, 2024), para abordar a

² Na edição atual (2024 e 2026), a CAPES previu a oferta de mais de 80 mil bolsas país afora, sinalizando a recuperação dos valores investidos no programa. Ainda assim, esse quantitativo de bolsas permaneceu inferior às 90 mil bolsas disponibilizadas na edição de 2014 do Programa (Gimenes, 2018, p. 9-12).

problemática do etnocentrismo. Ou, ainda, quando uma das professoras supervisoras auxilia os bolsistas a relacionar os tipos weberianos de dominação com a temática do racismo, prevista no plano de ensino de sua disciplina (Cosme e Domingos, 2024).

Com efeito, a experiência como professor orientador, nas duas últimas edições do projeto de Ciências Sociais no PIBID/UFSC (2020/2022 e 2022/2024), converge com as análises que pontuam como o Programa estimula tanto a formação docente inicial (isto é, dos licenciandos), quanto a formação continuada de professores orientadores ou supervisores (Cock e Ramos, 2024, p. 5).

Durante a condução do Programa (entre novembro de 2022 e abril de 2024), nossa equipe atuou na Escola de Educação Básica Júlio da Costa Neves, em Florianópolis (SC), então precariamente sediada nas dependências de outra escola pública, a EEB Getúlio Vargas, em função de uma interminável reforma de sua comprometida estrutura predial, que se arrastava desde a pandemia (Pinelli e Alvarenga, 2024).

Originalmente, o “Júlio” localizava-se no bairro da Costeira do Pirajubaé, uma área residencial de terrenos inclinados e acidentados que reteve maior proporção de famílias residentes há diferentes gerações na ilha catarinense, com renda e escolaridade inferiores aos bairros adjacentes, que contornam o *campus* central da UFSC, conforme sugeriu o questionário socioeconômico que aplicamos durante o início do projeto na escola.

Entre os 67 estudantes que responderam ao questionário, cerca da metade declarou-se branco, enquanto 40% declararam-se preto ou pardo. Tal proporção de alunos negros (dois quintos do alunado do “Júlio”) é superior à média de estudantes negros nas escolas estaduais de Florianópolis, cujo alunado é composto por dois terços de jovens brancos (63%) e somente um quarto de adolescentes pretos ou pardos, de acordo com o Censo Educacional de 2022 (INEP, 2023).

O questionário também evidenciou que cerca de 80% das principais responsáveis pelo acompanhamento da escolarização dos respondentes (geralmente, suas mães) não possuem Ensino Superior. Do ponto de vista ocupacional, 39% dessas responsáveis desempenham funções não manuais de baixa ou média qualificação educacional, como balconistas e atendentes de comércio; secretárias, recepcionistas ou auxiliares de escritório; enquanto um quinto (22%) são trabalhadoras manuais em segmentos feminizados do setor de serviços urbanos da cidade (empregadas domésticas, faxineiras, babás ou cozinheiras).

Nosso questionário também propôs questões sobre os gostos e práticas culturais dos estudantes no meio virtual. Nessa parte do levantamento, metade dos respondentes declarou

passar mais de quatro horas por dia na internet. Um tempo de tela equivalente, vale frisar, a um dia letivo de cinco horas-aula (50 minutos cada)³. Metade dos estudantes despense esse tempo de tela conectados exclusivamente aos telefones celulares, enquanto 40% acessam a internet por meio de aparelhos celulares e computadores pessoais.

Em suma, o questionário evidenciou que o alunado, que receberia nosso projeto, era majoritariamente composto por famílias de camadas baixas ou médias baixa, uma vez que 39% das principais responsáveis por sua escolarização eram trabalhadoras não manuais, enquanto 22% eram trabalhadoras manuais. Ademais, como vimos, o alunado do “Júlio” também se caracterizava por uma maior proporção de adolescentes negros frente à média das escolas estaduais da cidade, caracterizando-se, ademais, por padrões de uso da internet que ocupam parte significativa de seus tempos fora da instituição escolar.

Os esforços de caracterização sociocultural desse público discente, através dos resultados do questionário, constituíram-se nos referenciais a partir dos quais buscamos planejar, ao início do projeto, nossas mediações e atos de “transposição didática”.

Ao conceber as relações de ensino e aprendizagem a partir da noção de “transposição didática” (Chevallard, 1991), entendemos que a cultura acadêmica das Ciências Sociais (bem como a de qualquer outra disciplina do Ensino Médio) não pode ser mecanicamente retransmitida a partir dos mesmos meios e conteúdos que caracterizam o ensino universitário de nosso campo disciplinar.

Nesse sentido, a mediação ou a “transposição didática” da cultura teórica das Ciências Sociais exige operações ativas de seleção e retradução dos aspectos elementares de nossa cultura universitária para meios e modos de *comunicação pedagógica* ajustados ao ensino escolar e, por consequência, às características sociais e culturais dos destinatários da mensagem pedagógica nas instituições de Educação Básica: no caso da Sociologia, os estudantes do Ensino Médio.

Conforme Bourdieu e Passeron argumentam, a eficácia da *comunicação pedagógica* pode ser elevada à medida que as linguagens e conteúdos, envolvidos nessa comunicação, sejam racionalmente ajustados às condições socioculturais de recepção por parte de seus destinatários (1992, p.79-81).

Dessa maneira, foi a partir de tais noções de mediação ou de “transposição didática” que buscamos elaborar um programa de oito planos de aula destinados a abordar temáticas elementares das Ciências Sociais junto ao alunado da EEB Júlio da Costa Neves. Para

³ Outros dois quintos dos respondentes afirmaram passar entre duas e quatro horas conectados à internet.

organizar nosso relato sobre essa experiência, discutiremos, em maior detalhe, nossa metodologia de ensino para, em seguida, apresentar os resultados obtidos ao longo do projeto.

1. METODOLOGIA E RESULTADOS: A imaginação sociológica em perspectiva dialógica

Por que estudar (ou ensinar) Sociologia no Ensino Médio? Eis a questão que movimenta tanto pesquisadoras/es desse campo de pesquisa em processo de expansão e diversificação nas duas últimas décadas (Oliveira, 2023), bem como professores/a dessa disciplina escolar, de estatuto historicamente ambíguo e intermitente no Ensino Médio brasileiro (Bodart, Oliveira e Campos, 2024). Durante o projeto, buscamos elaborar uma resposta possível a essa questão a partir da noção de “imaginação sociológica”, proposta pelo sociólogo norte-americano Charles Wright Mills, durante o final da década de 1950.

Criticando, de um lado, a Sociologia abstrata e apologética da ordem liberal norte-americana, desenvolvida por Talcott Parsons e, por outro lado, a Sociologia aplicada aos interesses de empresas ou do Estado (geralmente, com o uso intensivo de métodos quantitativos), Wright Mills formulou a noção de *imaginação sociológica* enquanto chave conceitual para o exercício público de modos de reflexão e de sensibilização social, política ou cultural que poderiam interessar públicos externos à comunidade universitária.

A despeito da adjetivação “sociológica”, Wright Mills entende que as disposições cognitivas e morais, encerradas na ideia de *imaginação sociológica*, não se limitavam ao escopo disciplinar específico da Sociologia, abrangendo tanto os conhecimentos e perspectivas da Antropologia e da Ciência Política, quanto as diferentes maneiras de apreender a natureza relacional e histórica do destino humano, fabricadas por diferentes modalidades de discurso e representação sobre o mundo social, tais como o Jornalismo e a Literatura, por exemplo (Mills, 1982, p. 25-26).

Assim, o autor argumenta que intervenções públicas, orientadas por essa noção, poderiam capacitar pessoas leigas em Ciências Sociais a “[...] perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o que está acontecendo com elas, como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história dentro da sociedade” (Mills, 1982, p. 14). Nesse sentido, a *imaginação sociológica* pode ser entendida como a dupla sensibilidade, intelectual e moral, que faculta a progressiva percepção e elaboração de nexos e vínculos entre experiências e problemáticas (aparentemente) individuais/subjetivas, de um lado, e as condições e os processos de natureza histórica e social, de outro.

Na literatura sobre o ensino de Sociologia, diferentes autores e autoras tomaram o conceito de Wright Mills como princípio (implícito ou explícito) para a reflexão acerca dos possíveis sentidos e orientações metodológicas para o ensino escolar da Sociologia/Ciências Sociais (Meirelles e Raizer, 2020).

Flavio Sarandy (2001) argumentou que o ensino e a aprendizagem escolar da Sociologia não encetariam apenas a transmissão/aquisição de conhecimentos e saberes sobre o mundo social, mas, sobretudo, a incorporação de um “olhar sociológico”, referindo-se, portanto, às disposições mentais, ligadas ao modo específico de pensar a realidade social, que poderiam ser estimuladas nas aulas da disciplina (p.7).

Ileizi Silva (2005 *apud* Meirelles e Raizer, p.183) frisou, por sua vez, que essa disposição a raciocinar sociologicamente deveria “(...) levar os alunos a pensar as contradições, os nexos e as interdependências entre suas vidas e a sociedade”. Em sentido análogo, Röwer argumentou que a produção de narrativas autobiográficas pode constituir, nas aulas da nossa disciplina, “(...) possibilidades didático-metodológicas de reflexão e conscientização de si, na relação entre estrutura e contextos socioculturais e trajetórias individuais” (2014, p. 34).

Como veremos abaixo, nossa contribuição a esse debate consiste na tentativa de estimular a *imaginação sociológica*, entendida como sentido de orientação para o ensino escolar da disciplina, a partir da alternância regular entre práticas pedagógicas expositivas e dialógicas, inspiradas na perspectiva freiriana.

Por meio de tal alternância, prevista nos planos de aula elaborados durante o Programa, foram criados materiais, atividades e dinâmicas para instar os educandos a manifestar sua “sociologia espontânea” (isto é, as racionalizações de suas experiências naturalizadas sobre o mundo social) que seria, durante tais momentos dialógicos, contrastada aos conhecimentos e pontos de vista das Ciências Sociais, expostos pelos iniciandos à docência durante as aulas.

Nesse sentido, selecionamos oito temáticas, geralmente trabalhadas nas disciplinas introdutórias às três áreas do curso de Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política), que se encontram resumidas no Quadro síntese das temáticas, conceitos e leituras (ver Anexo I).

Cada uma das oito temáticas (duas antropológicas, quatro sociológicas e duas da Ciência Política) foi elaborada como um plano de *atividade-aula*, ou seja, como um plano de aula concebido para ser ministrado pelas duplas de pibidianos, em duas horas-aula (seguidas),

em uma das turmas (1º e 2º anos do Ensino Médio) da supervisora do Programa, Profa. Ma. Camila Philippi, na EEB Júlio da Costa Neves.

Antes da regência das *atividades-aula*, as duplas de pibidianos apresentaram seus planos de aula para o grupo do projeto (composto pelos demais iniciandos à docência, pela supervisora e pelo professor orientador) por meio da dinâmica de aula simulada⁴. Após a discussão dessas aulas simuladas, as duplas regiram seus planos de aula nas turmas do “Júlio”, sempre acompanhadas pela professora supervisora.

Denominamos nossos planos de aula de *atividades-aula* porque, durante a elaboração e a regência desses planos, nós buscamos realizar a alternância entre momentos de aula expositiva e de atividades de interação/diálogo com as turmas do Ensino Médio, efetuando a passagem constante entre esses dois modos sequenciados de condução da *comunicação pedagógica*.

Nesse contexto, as duplas de pibidianos ora regiam momentos de exposição e exemplificação dos conteúdos e temáticas tratados, ora conduziam atividades de interação e diálogo com os alunos da turma, buscando superar a verticalidade e a unilateralidade das concepções tradicionais de educação, centradas na figura hierarquizada do professor.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire critica as perspectivas pedagógicas tradicionais, associando-as ironicamente a uma concepção “bancária” do processo educacional (2005). Segundo Freire, a “educação bancária” posiciona o professor como o protagonista ativo e inquestionável do ato educacional, monopolizando e “depositando” o conhecimento em seus alunos, que, nessa configuração assimétrica, seriam reduzidos e relegados, portanto, à posição passiva e desvalorizada de simples receptáculos da lição professoral.

Nessa relação verticalizada, o papel e os conhecimentos dos professores são hipervalorizados, enquanto a cultura e a experiência dos educandos são marginalizadas. Como resultado, as hierarquias externas à instituição escolar (entre camadas escolarizadas e não escolarizadas) tendem a ser continuamente repostas no interior da própria instituição escolar, a partir da estrutura hierárquica evocada pelas ideias pedagógicas tradicionais.

Contra a *educação bancária*, Freire propõe sua perspectiva dialógica a partir da qual ocorre a recriação compartilhada dos atos de ensinar e aprender a partir das interações entre educadores e educandos, durante as quais ambos são chamados a elaborar e a expor seus conhecimentos e pontos de vista sobre os conteúdos tematizados.

⁴ Através de tal dinâmica, os pibidianos simularam a regência da atividade-aula diante do grupo do PIBID.

Sob essa inspiração freiriana, em cada uma de nossas oito atividades-aula, planejamos uma atividade que estimulasse os estudantes da “Júlio” a elaborar e a manifestar seus conhecimentos e pontos de vista sobre as temáticas abordadas. No Anexo II, disponibilizamos um quadro de resumo das atividades interacionais e dialógicas, elaboradas por nosso grupo, para cada uma das oito temáticas abordadas durante o Programa.

Nos momentos de participação/manifestação dos educandos, os pibidianos foram orientados a exercer autovigilância sobre seus possíveis atos de classificação, evitando, portanto, julgar as manifestações dos estudantes como “certas” ou “erradas”, “aceitáveis” ou “inaceitáveis”, “progressistas” ou “conservadoras”⁵. Dito de outro modo, os bolsistas foram orientados a **não** externar seus juízos morais ou intelectuais, através dos quais eles poderiam correr o risco de impor (conscientemente ou não) suas próprias categorias (acadêmicas ou morais) sobre os alunos do Ensino Médio.

Ao invés de exercer juízos acadêmicos ou normativos – que poderiam se configurar como atos de “violência simbólica” (Bourdieu e Passeron, 1992, p. 15-76), implícitos, inclusive, às categorias de classificação professorais/escolares (Bourdieu e Saint-Martin (2011) – os pibidianos foram orientados a formular e a apresentar perguntas exploratórias ou contraexemplos às tomadas de posição (opiniões ou pontos de vista) manifestadas por suas turmas.

Idealmente, tais contraexemplos ou perguntas deveriam ter como objetivo questionar ou provocar o sistema de crenças e pontos de vista dos estudantes, ou seja, seus esquemas de pensamento e percepção sobre o mundo social. Como a tradição sociológica francesa argumenta, esses esquemas não são intrinsecamente racionais, mas sim posteriormente racionalizados, posto que eles são afetiva e moralmente incorporados, pelos agentes, durante suas trajetórias de socialização primária e secundária⁶.

Por meio de tais estratégias dialógicas, nossa ideia era apoiar e estimular os alunos do Ensino Médio a tomar consciência de seus posicionamentos mentais ou morais a partir de pontos de vista, contraexemplos ou perguntas exploratórias, apresentados pelos pibidianos a

⁵ Vale frisar que os pibidianos foram orientados a intervir explicitamente (isto é, a demarcar publicamente as manifestações dos alunos como “aceitáveis” ou “inaceitáveis”) **apenas** se houvessem atos de racismo, misoginia ou de homofobia/transfobia entre as turmas atendidas. Felizmente, durante o programa, não tivemos ocorrências desse tipo.

⁶ Essa racionalização *a posteriori* de esquemas mentais e comportamentais, incorporados por meio da socialização, é apontada tanto pela posição durkheimiana, segundo a qual os modos de agir, pensar e sentir coletivamente compartilhados (os *atos sociais*) são inculcados por meio da coerção moral exercida anonimamente pela sociedade, quanto pela ideia bourdieusiana de *amnésia da gênese*, segundo a qual o *habitus* do agente (o princípio de geração e unificação de seus esquemas de ação e pensamento) revela-se enquanto o produto inconsciente da incorporação de sua própria história social (Bourdieu, 2002, p. 168-9).

partir da cultura teórica das Ciências Sociais. Essas contribuições, apresentadas pelos pibidianos, seriam geralmente imprevistas ou desconhecidas pelos seus estudantes, estimulando-os a diversificar e a qualificar suas reflexões sobre as temáticas e questões abordadas durante as *atividades-aula*.

Previsivelmente, a adesão e a participação dos alunos, nas atividades propostas, variou bastante entre as turmas e as temáticas abordadas. A *atividade-aula* sobre modos de produção feudal e capitalista, apresentada em agosto de 2023, suscitou os menores níveis de atenção e engajamento entre as diferentes turmas. Contudo, as demais atividades tiveram níveis de atenção e participação variáveis, porém satisfatórios nas avaliações coletivas do grupo.

Nos três meses finais do Programa (entre fevereiro e abril de 2024), enquanto duas das seis duplas de pibidianos concentravam-se em revisar e organizar o material de planos de *atividades-aula* para disponibilizá-los publicamente (Day *et al.*, 2024), quatro duplas selecionaram suas *atividades-aula* mais interessantes, redigindo seus próprios artigos de relato de experiência sobre essas atividades.

Esses quatro artigos foram aprovados em revistas de graduação, encontrando-se em fase de publicação, no momento da redação do presente texto. No tópico seguinte, buscaremos refletir sobre os resultados do Programa a partir da discussão desses textos. Para possibilitar a consulta a eles, seus manuscritos aprovados encontram-se disponíveis no sítio eletrônico do LEFIS/UFSC (Day *et al.*, 2024)⁷.

2. DISCUTINDO NOSSOS RESULTADOS

Discutindo os relatos de experiência dos pibidianos, podemos visualizar como eles/as exercitaram a metodologia proposta (ou seja, a transposição didática orientada pela imaginação sociológica, em uma perspectiva dialógica) de acordo com seus próprios interesses, habilidades e trajetórias formativas.

Ademais, também veremos como os artigos elaboram descrições e reflexões sobre a interação entre as duplas e os estudantes do Ensino Médio, oferecendo algumas evidências observacionais sobre a participação das turmas atendidas nas *atividades-aula* do Programa.

Iniciando a discussão dos relatos, é possível afirmar que tanto Bruna Pinelli e Matheus Alvarenga, quanto Flavia Sachet e Iasmim Santos buscaram explorar as capacidades de estímulo à “imaginação sociológica” potencialmente desenvolvidas a partir de diferentes

⁷ Conforme ocorra a publicação dos artigos, os manuscritos serão retirados do sítio do LEFIS.

linguagens artísticas, conforme as possibilidades teorizadas pelo próprio Wright Mills (1982, p. 25-6).

Nesse sentido, a primeira dupla investiu em tal estratégia durante todo o Programa, descrevendo a seleção e a apropriação de obras referentes a três gêneros poéticos distintos (a poesia, a literatura de cordel e o *slam*⁸) nas *atividades-aula* seis (o capitalismo industrial na perspectiva marxista) e oito (as oposições entre monarquia x república e democracias x ditaduras).

Na *atividade-aula* sobre a perspectiva marxista, a dupla planejou sua aula a partir da leitura de trechos do poema *Operário em construção*, de Vinicius de Moraes (de 1960), a partir do qual Pinelli e Alvarenga explicaram os conceitos de classes sociais e alienação.

Recorrendo ao seu diário de campo, a dupla evidenciou o potencial sensibilizador que o conjunto de sentidos e imagens poéticas pôde exercer sobre a compreensão dos conceitos marxistas por parte de alguns dos estudantes da turma que, após a leitura do poema, tomaram parte nas discussões em aula.

Para discutir a experiência política brasileira no século XX (a partir das oposições entre “monarquia x república” e “ditaduras x democracias”), a dupla exibiu, na *atividade-aula* oito, a performance em vídeo de *slam* intitulada *O governo ausente para nossa população afrodescendente*, da artista Fabiana Lima, a NegaFya. No texto, a dupla refletiu sobre como essa performance tornou possível enlaçar a temática da aula à crítica do mito da democracia racial, suscitando manifestações de valorização da consciência racial na turma da escola que, como vimos, possui maior proporção de alunos negros em comparação às demais escolas estaduais da cidade.

Flavia Sachet e Iasmim dos Santos argumentaram, por sua vez, como a dinâmica de grupo conduzida na *atividade-aula* seis (intitulada *A Fábrica*)⁹ pôde ser pensada e conduzida a partir da perspectiva de Augusto Boal sobre o Teatro do Oprimido (TO) à medida que, ao convidar os alunos a desempenhar papéis associados às diferentes classes sociais, essa dinâmica grupal pôde exercer um “efeito demonstração”, através do qual a encenação lúdica torna mais concreta e inteligível a realidade das contradições de classe.

⁸ Segundo os autores, o *slam* é um gênero poético contemporâneo, de origem norte-americana. Caracterizado pela expressão oral pública, ele constitui-se como uma linguagem de letramento crítico que desafia o silenciamento de identidades e sujeitos marginalizados em contextos e territórios urbanos (ibid.).

⁹ Para uma descrição da dinâmica, consultar a linha Capitalismo Industrial (setembro/2023) no quadro do Anexo II.

No texto, a dupla evidencia como esse “efeito demonstração” estimulou os estudantes (muitos deles, inseridos no programa Jovem Aprendiz¹⁰) a tematizar intensamente suas próprias experiências (bem como as de seus familiares) no mercado de trabalho.

Por um lado, a dupla argumentou como a dinâmica de grupo foi interessante tanto para abordar os principais conceitos marxistas, quanto para suscitar reflexões nos estudantes sobre a relação entre esses conceitos e situações ocupacionais contemporâneas (como as de microempreendedor ou as de motorista de aplicativo), evocadas pelos próprios educandos durante a aula. Por outro lado, a reflexão das bolsistas compartilhou, igualmente, os sentimentos de frustração e impotência que emergem, por vezes, em nossa atuação docente, conforme é possível notar no trecho abaixo:

Tal realidade de precarização do trabalho [isto é, a realidade dos estudantes e de sua família] também contribuiu para o sentimento de frustração e insuficiência gerado nas bolsistas diante da experiência suscitada uma vez que, sendo o primeiro contato de ambas com a docência, sentiram dificuldades de conciliar uma postura de construção de conhecimento com os estudantes e a pequenez diante da precarização da educação, muitas vezes evidente pela falta de infraestrutura e de motivação dos estudantes com o próprio processo de educação (Sachet e Santos, 2024).

Andreia Cosme e Larissa Domingos puderam realizar um exercício de reflexão comparada entre a condução das *atividades-aula* na EEB Júlio da Costa Neves (onde atuaram entre março e julho de 2023) e no Colégio Aplicação (CA) da UFSC¹¹. Nessa comparação, a dupla observou como os maiores volumes de capital cultural entre os estudantes do CA manifestaram-se de diferentes maneiras durante suas aulas nesse espaço escolar:

Sejam nas atividades escritas ou nas participações orais, percebemos uma distância considerável entre o tipo de vocabulário (inclusive no tipo de relato de experiências pessoais) da turma da EEB Júlio da Costa Neves, que é uma escola pública estadual, e da turma do Colégio Aplicação, que também é um colégio público, mas está vinculado à UFSC, e possui um público mais relacionado à classe média. Neste último, foi onde encontramos uma participação mais espontânea dos alunos, tanto na tentativa de definir os conceitos quanto na relação de exemplos e experiências que estariam vinculados aos conceitos trabalhados (Cosme e Domingos, 2024).

É interessante notar que, na *atividade-aula* sobre a tipologia das ações sociais, a dupla constatou que a pergunta “toda ação social precisa ser intencional?” suscitou bastante debate

¹⁰ Programa que busca estabelecer a mediação entre o Ensino Médio público e o mercado de trabalho, ofertando cursos de qualificação profissional e oportunidades de estágios a estudantes de colégios estaduais.

¹¹ Em agosto de 2023, nosso projeto recebeu quatro bolsas adicionais da CAPES, tendo sido expandido para o Colégio Aplicação, instituição na qual a dupla atuou entre esse momento e o final do Programa.

e surpresa entre os alunos, durante a explicação inicial sobre a definição weberiana do conceito elementar de “ação social”.

Ao discutir coletivamente essa constatação da dupla, consideramos que essa dúvida recorrente evidencia o pressuposto, tipicamente ocidental e moderno, acerca da racionalidade dos indivíduos, dificultando as condições iniciais de assimilação de conceitos sociológicos que desafiam esse pressuposto.

Assim, os estudantes tendem a assumir, inicialmente, que toda ação social seria intencional e consciente. Não obstante, a partir dos contraexemplos e das questões apresentadas pelos pibidianos, eles perceberam progressivamente a frequência e a multiplicidade das possibilidades de ação irracional por parte de indivíduos racionais. Essas seriam, justamente, os casos das noções de “ação afetiva” e de “ação tradicional”, teorizadas por Max Weber¹² (1994).

Ademais, vale destacar, igualmente, a original apresentação das formas weberianas de dominação a partir da temática do racismo, elaborada por parte da dupla e da supervisora do Colégio Aplicação, Profa. Dra. Marivone Piana.

A partir dessa associação, as bolsistas relataram ter problematizado, por exemplo, como o racismo institucionalizado na atuação das polícias militares seria um desvio com relação ao “tipo ideal” de dominação burocrática e racional, por violar a igualdade/impeccabilidade projetada por essa forma de dominação.

Por fim, Higor Martins e Renan Zemor deram um toque vygotkiano à sua proposta de aula sobre etnocentrismo. Considerando, a partir de Vygotski, que “(...) o envolvimento da turma com o conteúdo ministrado aumentaria em proporção ao grau de comoção/afetividade que tal conteúdo pudesse causar nos estudantes” (Martins e Zemor, 2024), a dupla decidiu abordar o problema do etnocentrismo a partir de uma temática que interessa diretamente aos alunos do Ensino Médio, ou seja, as diferentes concepções culturais sobre adolescência, tematizadas a partir da centenária etnografia de Margareth Mead sobre os adolescentes de Samoa (2015, [1928]).

Assim, com base na argumentação vygotkyana sobre a interdependência entre os planos cognitivo e afetivo, a dupla considerou que a comparação entre dois modelos culturais

¹² Como sabemos, a “ação afetiva” seria constituída, segundo Weber, por todo curso de ação que expressa uma “descarga de afetos”, enquanto a “ação tradicional” é explicada a partir do peso inercial dos hábitos e das tradições arraigadas em um determinado contexto social. Ambas opõem-se às ações de tipo racional (com relação a fins ou a valores) por não envolverem (ao menos, não em seu tipo puro ou ideal) a ponderação consciente acerca de seus possíveis meios e consequências.

distintos de adolescência poderia suscitar maiores níveis de engajamento nessa turma particularmente pouco participativa.

Com efeito, a “transposição didática” da etnografia de Mead ajudou a dupla a desnaturalizar as frequentes críticas à adolescência como fase problemática na cultura ocidental, demonstrando como, entre o povo Samoa (no início do século XX, ao menos), a transição à vida adulta era vivida e experimentada fora da rede de pressões e proibições que caracterizam a experiência dos adolescentes ocidentais e contemporâneos nas esferas do estudo, do trabalho, da sexualidade ou da afetividade etc.

Assim, a dupla parece ter sido bem sucedida na formulação de uma estratégia original para desafiar o etnocentrismo imanente às visões de mundo do senso comum: a principal missão do ensino escolar da etnologia, conforme teorizada por um dos primeiros textos sobre o assunto em nosso país (1949).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir o presente texto, é interessante frisar as relações entre os relatos de experiência dos pibidianos, de um lado, e os desafios vinculados à formação docente na área da sociologia, por outro.

Em primeiro lugar, os relatos das práticas pedagógicas, desenvolvidas ao longo do Programa, demonstraram como algumas dessas práticas foram capazes de endereçar a reiterada dificuldade em “[...] relacionar conceitos e teorias sociológicas com problemas sociais vividos pelos estudantes” (Cigales e Fonseca, 2022, p. 105).

Conforme vimos, pesquisadoras que pensaram o ensino da disciplina, a partir da noção de Wright Mills (Fiori, 2005 *apud* Raizer e Meirelles, 2020; Röwer, 2014), destacaram as potencialidades inerentes ao conceito para lidar com tal desafio, estimulando a autoconsciência progressiva dos estudantes acerca dos múltiplos nexos entre suas trajetórias de vida e seus contextos sociais.

Tendo sido geradas a partir da noção de *imaginação sociológica*, algumas das práticas pedagógicas, exercitadas pelos alunos do Programa, consolidaram ideias e maneiras de conectar temas fundamentais das Ciências Sociais ao contexto e aos interesses de alunos do Ensino Médio público, abordando, como descrevemos acima, o etnocentrismo a partir de uma etnografia sobre a adolescência; a violência policial como um exemplo de desvio no “tipo ideal” da “dominação racional e burocrática” weberiana ou, ainda, apresentando a teoria

marxista por meio de uma dinâmica de grupo, durante a qual os alunos visualizaram contradições de classe vivenciadas por eles ou por seus familiares.

Em segundo lugar, a discussão dos relatos demonstra que o PIBID/CAPES apresenta-se como uma política de formação docente capaz de reduzir os efeitos inerciais do chamado “modelo 3 +1”, ou seja, o modelo original de organização curricular das licenciaturas, instituído durante a criação desses cursos a partir da década de 1930.

Conforme Demerval Saviani argumenta, esse modelo preconizava a separação entre, de um lado, a formação teórica e nos conteúdos específicos das áreas (geralmente, nos primeiros três anos da grade das licenciaturas) e, de outro lado, a formação em Didática e Práticas de Ensino, alocadas no último ano dessas grades (2020, p.211).

Ainda que o “modelo 3+1” tenha sido revogado para os cursos de Pedagogia e para as licenciaturas, a partir da década de 1960 (id., p. 53), sua lógica subjacente continua a exercer efeitos estruturantes sobre a organização curricular da maioria dos cursos de formação de professores no país (Moreira, 2012, p. 1140), contribuindo, por exemplo, para apartar e concentrar os estágios docentes, momento central na formação prática dos alunos, no último ano das licenciaturas.

Portanto, ao incluir alunos que tenham cumprido até 60% das horas totais de suas licenciaturas no Programa¹³, o PIBID configura-se como uma política de formação docente capaz de reduzir esses persistentes efeitos de separação e de hierarquização – entre teoria e conteúdos específicos, de um lado, e práticas de ensino, de outro – antecipando e ampliando as oportunidades de formação prática concomitantes à formação teórica e nos conteúdos específicos da área, por parte dos estudantes das licenciaturas.

Conforme evidenciado na discussão dos relatos, é possível afirmar, portanto, que essa ampliação e antecipação da formação prática, proporcionada pelo PIBID, contrasta frontalmente com a “tradição bacharelesca dos cursos de licenciatura”, que induz o “distanciamento dos estudantes em torno de questões pedagógicas” (Bodart, 2021, p. 153), tendendo a reproduzir a hierarquia entre bacharelado e licenciatura como um dos aspectos estruturantes do *habitus* docente em nossa área, conforme teorizado por Marcelo Cigales e Luca Fonseca (2022, p. 107).

Por essas razões, as oportunidades formativas, criadas pelo PIBID, apresentam alto potencial de impacto sobre os cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

¹³ O Edital de 2024/2026 do Programa foi ainda mais radical nesse aspecto inclusivo, permitindo a participação de estudantes de licenciatura em qualquer momento do curso.

A natureza contestada e intermitente da Sociologia, no Ensino Médio brasileiro (Oliveira, Bodart e Campos, 2024), ainda se expressa no preocupante fato de que nossa disciplina possui a menor porcentagem (entre as 13 componentes curriculares do Ensino Médio) de docentes com formação adequada (ou seja, professores com diplomas de licenciatura em Sociologia ou em Ciências Sociais) para ministrar aulas de Sociologia em colégios públicos ou privados. Segundo o Censo Escolar de 2023, por exemplo, a maioria (52%) dos docentes encarregados de representar nosso campo disciplinar, na educação básica, **não** possuía diploma de licenciatura na área (Piauí, 2024).

Dentro desse preocupante quadro, portanto, uma política de valorização e de qualificação da formação docente, como o PIBID/CAPES, pode exercer impacto relevante sobre o principal vetor de difusão, regular e sistemático, de conhecimentos de nossa área para a sociedade em geral, ou seja, a presença obrigatória da Sociologia na grade de nosso Ensino Médio¹⁴.

É a partir dessas considerações sobre a relevância do Programa que nos preparamos para iniciar a edição 2024-2026 do PIBID/UFSC, com uma nova equipe de 24 bolsistas de iniciação à docência e três professoras supervisoras em escolas estaduais da região metropolitana de Florianópolis (SC).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. *Latitude*, v. 5, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11397>

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*: elementos para uma teoria do ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Estrutura, habitus e práticas. *Esboço para uma teoria da prática*. Oeiras: Celta Editora, 2002, p. 145-185.

BOURDIEU, Pierre; e SAINT-MARTIN, Monique. As categorias do juízo professoral *in* Nogueira, Maria Alice & Catani, Afranio (org.) *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. 11ª edição Petrópolis: Vozes, 2011, p. 185-217.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposición Didáctica*: del saber sabio al saber enseñado. 1. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

¹⁴ A especificidade do caso brasileiro destaca-se frente à inexistência da disciplina, ou ao seu caráter “optativo”, nos demais contextos nacionais que figuram nas comparações internacionais sobre o estatuto curricular da Sociologia na educação básica (Oliveira, 2009, p. 268-71).

CIGALES, Marcelo e FONSECA, Luca. Habitus docente em Sociologia: elementos pertinentes da leitura sociológica. *Ciências Sociais-Unisinos*, v. 58, n. 2, 2022. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/25346

COCK, Juliana e RAMOS, Maria Elizabeth. Pibid e Pnaic: arranjos institucionais de implementação com parceria entre universidades e escolas. *Educ. Pesqui.*, v. 50, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DtGbvsd9hq9NbqBd84LygMv/>

CAPES. Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. *Edital nº 10/2024*.

COSME, Andreia C. e DOMINGOS, Larissa M. Ensinando sociologia na educação básica: relato de experiência. Disponível em <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/>.

DAY, Jardel e CORREIA, Wellinton, RUCKEL, Maria Isabel, SILVESTRE, Amanda B. (2024) PIBID/UFSC Ciências Sociais [Produção de material didático] Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/>

EDUARDO, Octavio da C. O ensino de conceitos básicos de etnologia. *Sociologia*, 11(3). Symposium sobre o Ensino de Sociologia e Etnologia, 1949.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIMENES, Camila. O PIBID e a licenciatura: veredas de uma mesma formação. *Pro-Posições*, v.32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/YdpWQNDPVC6zgzfYgwKYW7P/>

INEP. *Censo Escolar: Base de Dados*. Disponível em: <https://basedosdados.org/dataset/> . Acesso em 15 de outubro de 2024.

MARTINS, Higor e Renan, ZEMOR. Teoria e prática do ensino de antropologia no ensino médio: Contribuições a partir de uma experiência no PIBID/Ciências Sociais da UFSC. Disponível em <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> .

MEAD, Margareth. “A adolescência em Samoa”. In CASTRO, C. (org.). *Cultura e Personalidade: Ruth Benedict, Margaret Mead e Edward Sapir*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MEIRELLES, Mauro e RAIZER, Leandro. O ensino de sociologia e a Imaginação Sociológica. In: BRUNETTA, Antônio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo; e . *Dicionário do ensino de sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

MOREIRA, Plínio C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). *Bolema*, v. 26, n. 44, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/r4yWF5GFmrggBdzvLxdyk4Q/abstract/?lang=pt>

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de sociologia em outros países in Bodart, Cristiano; Cigales, Marcelo; e Brunetta, Antônio A. *Dicionário do ensino de sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. *O campo do ensino de sociologia no Brasil: gênese, agentes e disputas*. Editora Café com Sociologia, 2023.

OLIVEIRA, Amurabi; BODART, Cristiano das Neves; CAMPOS, Raquel D. de Campos. (org.) História do ensino das Ciências Sociais [Dossiê]. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 24, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/wDG3Nk8cZy8VXsVbpWZF7Wj/?format=pdf&lang=pt>.

PIAUI. Um quinto dos professores do ensino médio são formados, mas não lecionam em suas áreas. *Revista Piauí* (seção “igualdades”). Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/um-quinto-dos-professores-de-ensino-medio-sao-formados-mas-nao-lecionam-em-suas-areas/>. Acesso em 15 de outubro de 2024.

PINELLI, Bruna e ALVARENGA, Matheus. O “lírico crítico” atravessando o ensino de sociologia: um relato de experiência da iniciação à docência. Disponível em <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/>.

RÖWER, JOANA. Relatar-se para refletir-se: uma experiência de escritas de si nas aulas de Sociologia. *Revista Café com Sociologia*. v.3, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/369>

SACHET, Flávia e SANTOS, Iasmim Da experimentação à reflexão: relato do ensaio da realidade trabalhista precarizante com estudantes do segundo ano do ensino médio. Disponível em <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/>.

SILVA, Ileizi. A Imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes. *Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia* – (Universidade Estadual de Londrina) UEL, 2015.

SARANDY, Flávio. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. *Revista Espaço Acadêmico*. Ano 1, n. 5, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/481/05sofia.pdf?sequence=1>

SAVIANI, Demerval. *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*. Campinas: Autores Associados, 2020.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

TARDIFF, Maurice. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue. *Os rumos da Educação Superior*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002b. p. 225-246.

WEBER, M. *Economia e Sociedade*. Brasília: UnB, 1994.

WRIGHT MILLS, Charles. *A imaginação sociológica: a promessa*, Rio de Janeiro; Editora Zahar, 1982.

Recebido em: 30 de novembro de 2024.

Aceito em: 07 de janeiro de 2025.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

BONALDI, Eduardo. A imaginação sociológica em perspectiva dialógica: a experiência do PIBID de Ciências Sociais, UFSC (2022-2024). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.8, n. 2, p.01-20, 2024.

ANEXO I

Quadro síntese das temáticas, conceitos e leituras preparatórias para “atividade-aula” de cada mês – PIBID/UFSC – Ciências Sociais (2023)

<i>TEMÁTICA</i> <i>CONCEITOS</i>	<i>e</i> <i>Leituras preparatórias (realizadas pelo grupo do PIBID)</i>
Natureza e Cultura (março)	Laraia, Roque de Barros. <i>Cultura: um conceito antropológico</i> . Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
Etnocentrismo e Relativismo/ Multiculturalismo (abril)	Miner, Horace. Ritos corporais entre os Nacirema. Acesso em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/364413/mod_resource/content/0/Nacirema.pdf Disponível em 3 de abril de 2023.
A sociedade e o indivíduo (maio)	Durkheim, Émilie. O que é um fato social? In _____. <i>Regras do Método Sociológico</i> . 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, [1895], 2007, p. 1-15.
O indivíduo e a sociedade (junho)	Weber, Max. Economia e Sociedade – Capítulo I (de “Conceito de Sociologia” e do “sentido” da ação social” até “Elementos determinantes da ação social”) Brasília: UnB, 1994, p. 3-16.
Modos de Produção (agosto)	Krader, L. Evolução, Revolução e Estado (p. 263-81 e p.287-300) in Hobsbawn, E. História do Marxismo (1. O marxismo no tempo de Marx). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Marx, Karl. Prefácio de “Para a Crítica da Economia Política” (p. 23-7) in <i>Karl Marx (Os economistas)</i> . São Paulo: Abril Cultural, 1982.
O capitalismo industrial (setembro)	Marx, K. e Engels, F. Tópicos I e II (“Burgueses e Proletários” e “Proletários e Comunistas”) in Dossiê Manifesto Comunista (p. 7-30). Estudos Avançados v. 12, n.34, 1998.
Poder e Dominação (outubro)	Weber, Max. “Os tipos de dominação” (p. 139-151 e p.158-167) in _____. <i>Economia e Sociedade</i> (1º vol.), 4º edição, Universidade de Brasília, 3º reimpressão, 2012.
Formas de Estado e Regimes de Governo (novembro)	Bobbio, Norberto. “As formas de governo” (páginas 104 a 113) e “Ditadura e Democracia” (páginas 135 a 167) in <i>Estado, governo e sociedade: por uma teoria geral da política</i> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (Coleção Pensamento Crítico, v. 69).

ANEXO II

Quadro síntese das temáticas e atividades interacionais propostas durante as “atividades-aula” de cada mês – PIBID/UFSC – Ciências Sociais (2023)

<i>TEMÁTICA</i> <i>CONCEITOS</i> e	<i>Atividades interacionais e dialógicas propostas em cada “atividade-aula”</i>
Natureza e Cultura (março)	As turmas eram apresentadas a três cenários hipotéticos nos quais adolescentes que “nunca haviam convivido com outros seres humanos” são encontrados na cidade. Em grupos, os estudantes deveriam escolher um desses cenários e dar continuidade a essa estória, imaginando a) como seriam esses adolescentes jamais expostos ao convívio e a uma “cultura humana” e b) como nossa sociedade reagiria a eles.
Etnocentrismo e Relativismo/ Multiculturalismo (abril)	Os pibidianos escolhiam de uma a três etnografias sobre sociedades não ocidentais, apresentavam resumidamente essas alteridades culturais. Em seguida, os alunos ou escolhiam qual das três culturas eles acharam mais interessante, justificando a razão da escolha ou, quando apenas uma cultura foi apresentada, eles discutiam como essa cultura seria diferente da nossa própria sociedade.
A sociedade e o indivíduo (maio)	Os pibidianos realizavam uma dinâmica de grupo que chamamos de “Júri Popular”, na qual as turmas eram apresentadas a três atitudes hipotéticas (A) uma senhora pobre que rouba algo, por necessidade, num mercadinho de bairro; B) Um jovem bêbado que chuta um cachorro na rua e C) um motorista que interrompe o trânsito, parando sua van na rua para procurar um endereço no celular. As turmas eram convidadas a “julgar” se esses comportamentos seriam certos ou não, usando-se as “opiniões coletivas” que se manifestavam, nesse “júri”, para exemplificar a noção durkheimiana de “fato social”.
O indivíduo e a sociedade (junho)	Após a exposição dos quatro “tipos ideais” de “ação social” em Weber, os alunos eram divididos em grupos para imaginar exemplos de cada um dos tipos de ação social explicadas.
Modos de Produção (agosto)	Após a exposição da noção de “modos de produção” e dos diferentes “modos de produção” identificados por Marx, os estudantes eram organizados em grupos para preencher uma tabela com a definição de “forças produtivas”, “relações de produção” e “superestrutura” em cada um desses modos de produção.
O capitalismo industrial (setembro)	Condução da dinâmica de grupo intitulada “A Fábrica”, na qual os alunos eram divididos nas linhas de montagem de duas indústrias concorrentes. Eram designados dois alunos como “capitalistas”, outros dois como “gerentes da produção”. Folhas de papel eram distribuídas nessas linhas de montagem. Cada “aluno-proletário” deveria cortar em tiras cada vez menores essas folhas. Ao final da “linha de montagem”, capitalistas e gerentes decidiam o valor (quantidade de tiras) de salário dos proletários. A partir do exemplo, eram trabalhadas as noções marxistas de “classe social”, “exploração”, “mais valia” e “ideologia”.

Poder e Dominação (outubro)	<p>Durante a aula expositiva, os três “tipos ideais” de dominação, em Weber (a dominação tradicional, carismática ou racional-burocrática), foram explicados a partir de exemplos, de cada um desses tipos, nas relações “familiares ou com amigos”, “entre celebridades e seus fãs” ou “na sociedade e na política”.</p> <p>Os alunos foram, então, divididos em grupos para pensar exemplos de cada um desses tipos de dominação distintos dos exemplos apresentados durante a aula.</p>
Formas de Estado e Regimes de Governo (novembro)	<p>Após a aula expositiva sobre formas de Estado (monarquia x república) e regimes de governo contemporâneos (democracias x ditaduras), foi apresentada às turmas uma “linha do tempo” da história do Brasil independente, para discutir, junto aos alunos, em quais momentos o Estado brasileiro foi uma “monarquia” ou uma “república”, bem como em quais momentos (do século XX) o país viveu sob uma democracia ou uma ditadura.</p>