

**FORMAÇÃO DOCENTE  
E ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
NO BRASIL**

**ELIAS GOMES  
BRUNO DURÃES  
THIAGO SÁ**  
ORGANIZADORES

**UNIFAL-MG**

# FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

## AUTORAS E AUTORES

ANA CAROLYNE MARTINS DE FRANÇA  
ÂNGELA MARIA DE SOUSA LIMA  
BEATRIZ MONTEIRO COELHO  
BRENO RODRIGO DE OLIVEIRA ALENCAR  
BRUNO JOSÉ RODRIGUES DURÃES  
CAROLINE DÁFINE DE OLIVEIRA DE LIMA  
EDMILSON GOMES DA SILVA  
ELIAS GOMES  
FABIANO BRITO DOS SANTOS  
FELIPE TIAGO DE LIRA PONCE  
GEKBEDE DANTAS TARGINO  
GUSTAVO GABALDO GRAMA DE BARROS SILVA  
JOSEFA ALEXANDRINA SILVA  
LIER PIRES FERREIRA  
LUANA NERY FONSECA  
LUÍS FLÁVIO REIS GODINHO  
MARCELO DA SILVA ARAUJO  
MARIA BERNADETE REIS MAIA  
MARILI PERES JUNQUEIRA  
MAURÍCIO SOUSA MATOS  
MIRIAM MARIA FLORENCIO DA SILVA  
PAULO FRAGA  
RAFAELA REIS AZEVEDO DE OLIVEIRA  
ROGÉRIA MARTINS  
ROSICLEIDE ARAÚJO DE MELO  
THIAGO ANTÔNIO DE OLIVEIRA SÁ  
THIAGO DE JESUS ESTEVES  
VANESSA FERREIRA DE JESUS VALDÉS  
WALACE FERREIRA

**ELIAS GOMES  
BRUNO DURÃES  
THIAGO SÁ**  
ORGANIZADORES

ALFENAS-MG  
UNIFAL-MG  
2022

© 2022 Direitos reservados aos autores. Direito de reprodução do livro é de acordo com a lei de Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Título: Formação docente e ensino de Ciências Sociais no Brasil

Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/fontes-de-informacao/e-books>>



Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG  
Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Centro -  
Alfenas – Minas Gerais – Brasil – CEP: 37.130-001

Reitor: Sandro Amadeu Cerqueira

Vice-reitor: Alessandro Antônio Costa Pereira

Sistema de Bibliotecas da UNIFAL-MG/SIBI/UNIFAL-MG

Autores: Ana Carolyne Martins de França, Ângela Maria de Sousa Lima, Beatriz Monteiro Coelho, Breno Rodrigo de Oliveira Alencar, Bruno José Rodrigues Durães, Caroline Dáfine de Oliveira de Lima, Edmilson Gomes da Silva, Elias Gomes, Fabiano Brito dos Santos, Felipe Tiago de Lira Ponce, Gekbede Dantas Targino, Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva, Josefa Alexandrina Silva, Lier Pires Ferreira, Luana Nery Fonseca, Luís Flávio Reis Godinho, Marcelo da Silva Araujo, Maria Bernadete Reis Maia, Marili Peres Junqueira, Maurício Sousa Matos, Miriam Maria Florencio da Silva, Paulo Fraga, Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Rogéria Martins, Rosicleide Araújo de Melo, Thiago Antônio de Oliveira Sá, Thiago de Jesus Esteves, Vanessa Ferreira de Jesus Valdés, Walace Ferreira.

Organizadores: Elias Gomes, Bruno José Rodrigues Durães, Thiago Antônio de Oliveira Sá

Capa e contracapa: Canva

Editoração: Elias Gomes

Design gráfico: Elias Gomes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central – Campus Sede

Formação docente e ensino de Ciências Sociais no Brasil / Elias Gomes, Bruno Durães, Thiago Sá, organizadores ; autoras e autores: Ana Carolyne Martins de França ... [et al.]. -- Alfenas-MG: Ed. UNIFAL-MG, 2022.  
282 f. : il. --

ISBN: 978-65-86489-68-2 (e-book)

Formato do arquivo: PDF

Inclui bibliografia.

Vários autores.

1. Ciências Sociais - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. Sociologia. I. Gomes, Elias (org.) II. Durães, Bruno José Rodrigues (org.) III. Sá, Thiago Antônio de Oliveira (org.)

CDD 300

Ficha Catalográfica elaborada por Ronan Lázaro Gondim  
Bibliotecário-Documentalista CRB-6/2504

Dedicamos esta obra à memória de Vanessa Ferreira de Jesus Valdés que foi estudante de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nossa solidariedade à família, às amigas e aos amigos, ao orientador e a todas e todos que perderam pessoas queridas, tão cedo, durante a pandemia de Covid-19.

## Sumário

Prefácio	III
Apresentação	XIII
<b>Capítulo 1:</b> Ensino de Sociologia na Bahia ou o descompasso entre atuação docente, currículo e formação adequada	21
<b>Capítulo 2:</b> Lutas em defesa da Sociologia na Bahia: o novo currículo do ensino médio de 2019 e a exclusão branda	49
<b>Capítulo 3:</b> A resignificação da dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Sociais a partir da BNC-Formação	68
<b>Capítulo 4:</b> O perfil dos professores de Ciências Sociais: um estudo comparativo entre três municípios do Triângulo Mineiro	84
<b>Capítulo 5:</b> As Ciências Sociais nas licenciaturas integradas em Humanidades do Colégio Pedro II	99
<b>Capítulo 6:</b> A formação docente no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFPE e suas implicações para o ensino de Sociologia	118
<b>Capítulo 7:</b> Como iniciar-se na docência sem aulas presenciais? O Pibid na pandemia	135

<b>Capítulo 8:</b> A importância do PIBID e da Residência Pedagógica em Sociologia: uma análise de experiências vivenciadas na UERJ	150
<b>Capítulo 9:</b> Relações étnico-raciais e juventude: a experiência do PIBID em Sociologia numa escola pública de Juazeiro-BA	166
<b>Capítulo 10:</b> A importância do estágio na formação docente do Cientista Social aplicada ao Ensino de Sociologia no Nordeste Paraense	184
<b>Capítulo 11:</b> Antropologia na sala de aula da Educação Básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos	197
<b>Capítulo 12:</b> Projeto de Vida: o que a Sociologia no Ensino Médio pode dizer ou fazer sobre esse tema?	215
<b>Capítulo 13:</b> Formação de professores para as Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Sociologia	238
<b>Capítulo 14:</b> <i>Reality show</i> sociológico: criar e jogar no ensino de Ciências Sociais	253
Autoras e autores	276

Que honra poder prefaciá uma obra dessa envergadura, organizada pelos professores e pesquisadores Elias Gomes (UFMG), Bruno Durães (UFRJ) e Thiago Sá (UNIFAL-MG). Descrevo-a como a materialização de uma formação continuada profunda, que reúne aprendizados didáticos, teórico-metodológicos, pedagógicos e sociológicos em um único livro coletânea, cuidadosamente produzido por profissionais da Educação Básica, do Ensino Superior e da Pós-graduação da área de Ciências Humanas, com foco na formação em Ciências Sociais e no ensino de Sociologia.

O livro, intitulado “Formação Docente e Ensino de Ciências Sociais no Brasil”, apresentado no formato eletrônico, é resultado do Grupo de Discussão (GD) sobre “Formação Docente em Ciências Sociais no Brasil”, que ocorreu em 2020 no IV Congresso Nacional (virtual) da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), sob a coordenação dos docentes Elias Gomes e Bruno Durães. Assim como o referido GD, o presente livro acolheu estudos sobre a formação docente e o ensino de Ciências Sociais, passando pela relação com a história do ensino de Sociologia no Brasil, pelas reformas educacionais, pela interação Universidade + Escola, pelas reflexões em torno do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, pela concepção de escola como espaço sociocultural, pelas análises sobre políticas educacionais e materiais didáticos, pelas metodologias de ensino e metodologias ativas, pelos currículos de Sociologia na Educação Básica e nas licenciaturas em Ciências Sociais,

bem como pelas formas de luta e resistências no Brasil. Também compõem essa coletânea relatos de experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do Programa Residência Pedagógica e de projeto de extensão universitária.

Com quatorze textos de três regiões do Brasil (Nordeste, Norte e Sudeste), o livro ganha uma dimensão nacional e territorializada. Os capítulos estabelecem discussões oriundas dos estudos sobre pensadoras e pensadores da Sociologia da Educação, do perfil de docentes de Sociologia/Ciências Sociais, da presença da Antropologia na escola, do trabalho docente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de Projeto de Vida, da relação entre diversidade cultural e educação, dos marcadores sociais da diferença, das interseccionalidades (classe, gênero, raça/cor/etnia, geração, sexualidade, juventudes, religiosidades, território), dentre vários outros recortes temáticos que contribuem para as reflexões acerca da formação, da atuação e do ensino em Ciências Sociais no Brasil.

Início com dois capítulos que demarcam a formação de docentes em atuação na rede pública da Bahia e sobre lutas em defesa do ensino de Sociologia. A discussão sobre “Ensino de Sociologia na Bahia ou o descompasso entre atuação docente, currículo e formação adequada”, trazida por Bruno José Rodrigues Durães e Maurício Sousa Matos parte do pressuposto de que a Sociologia continua tendo uma baixa adequação entre formação e atuação neste Estado. Também utilizando-se de dados nacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e de dados fornecidos pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC), o texto mostra o baixo índice de adequação docente na disciplina, revelando o que os autores caracterizam como descaso e descompasso, apesar da persistência da Sociologia pelas mãos e



mentes daqueles/as que a mantém viva no chão das escolas e das universidades.

O outro capítulo, na sequência, dos professores Bruno José Rodrigues Durães, Luís Flávio Reis Godinho e Fabiano Brito nos apresentam sistematicamente as ações que ocorreram na Bahia em defesa do ensino de Sociologia na escola, tendo como base as duas primeiras décadas do século XXI (2000-2020), momento em que essa disciplina volta oficialmente ao currículo no Brasil, no texto denominado “Lutas em defesa da Sociologia na Bahia: o novo currículo do Ensino Médio de 2019 e a exclusão branda”. Debatem ainda a trajetória e a relevância da Abecs-Bahia (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais). Com relatos dos fatos atuais (notícias de sites) e do depoimento de um sociólogo (coautor) que esteve na luta nos dois momentos (início de 2000 e em 2019/2020), refletem sobre o ensino de Sociologia, nos informam acerca dos desafios da redução da carga horária semanal de Sociologia no novo currículo do Ensino Médio da Bahia. Compreendo que os autores debatem criticamente os vários retrocessos que esta atual inclusão excludente da disciplina de Sociologia pode propiciar à formação das juventudes, o que, ao meu modo de ver, segue materializando sua intermitência na política curricular da Educação Básica, geralmente desprezada como conhecimento relevante em períodos de ataques à democracia.

O terceiro capítulo do livro é o de Josefa Alexandrina da Silva, intitulado “A resignificação da dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Sociais a partir da BNC-Formação”, que debate a formação de docentes em Ciências Sociais, enfocando exatamente nos limites que a BNC-Formação Inicial (Resolução CNE/CP nº 02/2019) traz para as licenciaturas, impondo um certo fundamentalismo da prática com flexibilização dos conhecimentos

específicos. Com base em pesquisa documental e bibliográfica, a autora mostra como a adesão ao expediente do “saber fazer” é imprópria para a compreensão sociológica da realidade, comprometendo a formação docente e fragilizando ainda mais o ensino de Sociologia na Educação Básica. Cabe ressaltar ainda seu debate acadêmico sobre dois modelos formativos das licenciaturas em Ciências Sociais, a saber, os que tendem a privilegiar a formação teórica e os que enfatizaram a relevância da dimensão prática na formação. Há de se destacar a atualidade político-pedagógica do referido texto, pois sabe-se dos inúmeros prejuízos à identidade do curso de Ciências Sociais, tanto com a implantação da BNC-Formação Inicial quanto da BNC-Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 01/2020), especialmente porque ambas pressupõem um processo formativo tecnicista, baseado em habilidades e competências, que primam pelo mesmo esvaziamento de conteúdos da BNCC já presente nas diferentes etapas da Educação Básica.

O quarto capítulo é de Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva e Marili Peres Junqueira, que trazem para esta obra um capítulo muito envolvente intitulado “O perfil dos professores de Ciências Sociais: um estudo comparativo entre três municípios do Triângulo Mineiro”. Com base no estudo quantitativo, pautado pelo levantamento do Censo Escolar do INEP/2018, o/a autor/a comparam o perfil de formação dos docentes da disciplina de Sociologia em três cidades do Triângulo Mineiro: Uberlândia, Araguari e Prata. A partir do cotejamento de dados, cuidadosamente analisados no texto, o/a leitor/a constatará as diferenciações relativas ao contingente populacional, ao número de escolas que ofertam o Ensino Médio e aos tipos de formação docente em Ciências Sociais nessas localidades, apreendendo convergências e divergências nesses perfis docentes em

exercício nas Ciências Sociais da Educação Básica nos respectivos municípios do Triângulo Mineiro.

O livro segue com o quinto capítulo “As Ciências Sociais nas Licenciaturas Integradas em Humanidades do Colégio Pedro II”, escrito por Lier Pires Ferreira e Marcelo da Silva Araújo, que expõe o percurso da criação das Licenciaturas Integradas em Humanidades do Colégio Pedro II (CP2): Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História, especificando o debate da primeira delas. Compartilhando conosco as vivências, memórias e experiências das Humanidades e, sobretudo das Ciências Sociais na instituição, os autores registram a trajetória percorrida, a perspectiva dialógica e interdepartamental que orientou a estruturação das Licenciaturas Integradas.

“A formação docente no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE e suas implicações para o ensino de Sociologia”, de Felipe Tiago de Lira Ponce, Caroline Dáfine de Oliveira de Lima e Miriam Maria Florêncio da Silva, é fruto de inquietações na Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco, em 2019. É um texto significativo para compreender a relevância do ensino da Sociologia para a Educação Básica. Os/as autores/as refletem sobre a importância da referida disciplina para a formação crítica e cidadã das juventudes, analisando a percepção de estudantes e professores/as dessa Licenciatura sobre a formação docente e seus impactos na realidade escolar brasileira.

No mesmo contexto das significativas contribuições do Pibid para a formação inicial e continuada de profissionais da educação da área de Ciências Sociais, temos o sétimo capítulo “Como iniciar-se na docência sem aulas presenciais? O Pibid na pandemia”, de Thiago Antônio de Oliveira Sá. O autor mostra como o fechamento das escolas, como medida

preventiva contra a Covid-19, impôs um desafio ao núcleo de Sociologia do Pibid/UNIFAL-MG: iniciar-se na docência sem aulas presenciais. Apesar das dificuldades impostas pelo novo cenário, vê-se no debate, como o referido Programa se manteve atuante fazendo uso de tecnologias digitais, desenvolvendo pesquisas e organizando oficinas pedagógicas com estudantes das escolas públicas da região. Nas palavras do autor, “[...] a pandemia impôs entraves [...], mas proporcionou-lhes uma concepção docente tecnologicamente mediada, metodologicamente preparada e politicamente comprometida”.

No percurso dos debates acerca da relevância dos Programas da Capes de apoio e incentivo à docência, temos o capítulo de Vanessa Ferreira de Jesus Valdés e Wallace Ferreira, intitulado “A importância do Pibid e da Residência Pedagógica em Sociologia: uma análise de experiências vivenciadas na UERJ”, que nos relatam os sentidos das vivências do/a autor/a com projetos desta natureza realizados na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na área de Sociologia. O/a autor/a demonstram, com maestria, como os projetos abordam questões centrais do ensino sociológico, tais como a transposição da teoria acadêmica para a práxis escolar, a necessidade de metodologias ativas frente aos desafios do século XXI, especialmente diante do ensino remoto e de outros desafios impostos pelo contexto pandêmico no Brasil.

No capítulo nove “Relações étnico-raciais e juventude: a experiência do Pibid em Sociologia numa escola pública de Juazeiro-BA”, Edmilson Gomes da Silva e Rosicleide Araújo de Melo debatem a relevância das relações étnico-raciais, a partir da experiência do Pibid (Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência) de Ciências Sociais da Univasf nas discussões sociológicas na escola pública. Os/as autores/as

identificam uma maior conscientização acerca das temáticas trabalhadas no Projeto, bem como a necessidade de que estas podem e precisam ser inseridas nos currículos das escolas do Ensino Médio, no trabalho com as juventudes. Destaco a importância dessa proposição, a partir da experiência relatada pela dupla de docentes, sobretudo nesse momento de intensos retrocessos na representatividade das lutas, das intelectualidades, dos saberes, dos sujeitos e dos conteúdos relacionados às questões étnico-raciais na política curricular da Educação Básica, retrocessos estes sentidos desde os ataques de grupos neoconservadores à configuração do PNE (2014-2024).

Luana Nery Fonseca, Beatriz Monteiro Coelho e Maria Bernadete Reis Maia nos apresentam o capítulo “A importância do estágio na formação docente do/a cientista social aplicada ao Ensino de Sociologia no Nordeste Paraense”, apresentando este estágio como ferramenta que torna indissociável a relação teoria e prática. Por meio da observação participante, traz dados relevantes da experiência docente de uma graduada em Ciências Sociais, que conduz suas atividades de Sociologia no Ensino Médio em Sociologia, com estratégias aplicadas no processo de ensino/aprendizagem. O texto enfatiza a relevância da experiência de Estágio Supervisionado na formação docente, o que considero imprescindível a ser considerado, especialmente neste momento em que reformas neoliberais nas licenciaturas, como a Resolução CNE/CP nº 02/2019, desmerecem sua contribuição na constituição da identidade do/a professor/a pesquisador/a formado/a nas Ciências Sociais.

O décimo primeiro capítulo “Antropologia na sala de aula da Educação Básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos”, de Gekbede Dantas Targino, Breno

Rodrigo de Oliveira Alencar, Marcelo da Silva Araujo, traz a experiência de um Grupo de Discussão sobre a Antropologia na Educação Básica, realizado no IV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, em 2020. A partir da compilação dos trabalhos de profissionais da educação, provenientes de universidades, institutos federais e demais escolas públicas, mostra as contribuições desse *ethos* formativo para a construção de um espaço de reflexão permanente acerca das perspectivas antropológicas aplicadas à educação escolar, imprescindíveis para formação de professores/as da área de Ciências Sociais.

O capítulo décimo segundo do livro “Projeto de Vida: o que a Sociologia no Ensino Médio pode dizer ou fazer sobre esse tema?”, de Rogéria Martins e Paulo Fraga, traz um debate que tem intrigado demasiadamente a formação e atuação de profissionais das Ciências Sociais após a Lei nº 13.415/201, ao detalhar nossas inquietações com o “novo” conteúdo projeto de vida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pensando a realidade brasileira, os/as autores/as sistematizam questões intrigantes nesse debate, como: “Seria uma disciplina? Seria um conteúdo? Uma unidade curricular? Um componente curricular? [...] Que saberes seriam esses que se colocam com tamanha importância diante do cenário dos conteúdos escolares?” Concordo com ambos ao explicar como esta tentativa de sofisticar o discurso, num verdadeiro “malabarismo de vocábulos” e uso de expressões voltadas o empreendedorismo juvenil e ao desenvolvimento socioemocional, individualizam as discussões e esvaziam os conhecimentos imprescindíveis à formação das juventudes nas escolas.

Thiago de Jesus Esteves e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira nos apresentam com o capítulo décimo terceiro “Formação de professores para as Metodologias ativas

de aprendizagem no ensino de Sociologia”, ao narrarem a experiência de um professor de Sociologia perante os desafios de ensinar remotamente em contexto de pandemia da Covid-19. De modo bastante crítico e assertivo, nos mostram como o uso das tecnologias digitais de informação e de comunicação podem potencializar processos de ensino, mas também podem provocar uma espécie de “estetização pedagógica” que agravam as desigualdades educacionais. Trata-se de um debate interessante que relaciona formação de professores e metodologias ativas no ensino de Sociologia, considerando as novas demandas socioeconômicas, no contexto do Novo Ensino Médio e da BNCC.

Por fim, o livro finaliza com o capítulo de Elias Gomes e Ana Carlyne Martins de França, intitulado “Reality show sociológico: criar e jogar no ensino de Ciências Sociais”, debatendo as lacunas nas metodologias de ensino das disciplinas de graduação voltadas à formação dos/das futuros/as docentes para o ensino de Ciências Sociais no Brasil. Para tanto, discute e exemplifica com uma metodologia de ensino, implementada dentro da prática como componente curricular do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), para fomentar composições criativas de sequências didáticas, que articulem temas, conceitos e teorias; linguagens artísticas; metodologias e técnicas participativas e ferramentas digitais.

Por tudo que foi apresentado, coletâneas como essas constituem-se em espaços de resistência e de valorização do ensino de Sociologia na política curricular da Educação Básica e das Licenciaturas, luta essa imprescindível no contexto atual em que vivemos, marcado por tantos retrocessos no exercício dos direitos trabalhistas de professores/as e por tantos



ataques à ciência e à área de Humanidades. Parabéns aos organizadores!

**Ângela Maria de Sousa Lima**  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)



# Formar e ensinar: nossos saberes e fazeres em Ciências Sociais

Este livro “Formação Docente e Ensino de Ciências Sociais no Brasil” reflete nossos saberes e nossos fazeres para além dos determinismos curriculares. Ele é resultado de um projeto coletivo que buscou congregar diversas concepções de formação, de ensino e de atuação em Ciências Sociais que se querem ecléticas, diversas, inovadoras, em movimento e marcadamente críticas.

As lutas e as conquistas relativas à Sociologia na Educação Básica têm nos trazido novos desafios que demandam identificar, planejar, implementar e avaliar estratégias pedagógicas que venham a contribuir para uma educação de qualidade, inclusiva, científica, democrática e criativa, capaz de responder às questões candentes de nosso tempo. Seja na escola ou na universidade, as Ciências Sociais podem ser um conhecimento prático que compreende as instituições e o outro na construção do processo educativo. Por essa razão, é fundamental levar a sério as instâncias sociais e os agentes em suas diferenças, considerando perspectivas singulares e coletivas. Para nós, o debate convergente ou divergente é fonte de fortalecimento da área e de formulação de um saber não estático, movente e em sintonia com as demandas por transformação do próprio mundo.

A elaboração coletiva deste livro se iniciou durante um Grupo de Discussão (GD) denominado “Formação Docente em Ciências Sociais no Brasil: experiências, desafios e perspectivas”, no IV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), em 2020, que ocorreu de forma virtual, no contexto da pandemia da Covid-19. A obra, agora concretizada, reflete a diversidade territorial do Brasil e a multiplicidade de trajetórias e experiências pedagógicas de autoras e autores (escola, universidade e instituto de formação profissional) que estão construindo caminhos para a consolidação e a inovação no ensino de Ciências Sociais no Brasil.

Não existe uma trilha única do saber. Há várias entradas, diferentes percursos e inúmeras saídas, na articulação entre teoria e prática vivida, fazendo desses lados, que parecem estanques, espaços conectados. Ou seja, partimos da concepção freiriana de que o conhecimento é construído e é resultado e resultante; é sempre construído de forma dialógica, plural, multirreferenciada, com vivência prática do fazer e na escuta da diferença e do contraditório. Assim, cabe às leitoras e aos leitores desta obra perceberem as justaposições, enlaçarem os conceitos e a experimentação, articularem os saberes acadêmico-escolares e os saberes populares de forma simultânea.

Um ensino de Ciências Sociais contemporâneo entende que tanto estudantes quanto docentes possuem pensamentos vivos, forjados nos processos socializadores e materializados nas práticas de cultura. Portanto, compreendemos a formação para o magistério como um *acontecimento compartilhado* e de longo e contínuo curso. A base do ser docente é ter uma abertura para aprender (ouvir, escutar, sentir, pensar, interagir, dialogar, mediar, pesquisar, criar, avaliar e transformar). Formar, estudar e ensinar em Ciências

Sociais é mobilizar, o tempo todo e a cada momento, estoques de saberes e práticas construídos e partilhados, em distintos contextos, como na perspectiva de Bernard Lahire, conhecimentos dos sujeitos conforme suas vivências sociais.

Vale mencionar que esta obra emerge de inquietações de uma época que impõe consecutivos desafios às políticas e às práticas formativas e de ensino. Reforma, inovação e protagonismo, por exemplo, são signos que demandam olhares atentos de quem estuda e trabalha na área. Conforme se constituam as reformas, as inovações e os modos de educar dos sujeitos sociais, é possível movimentar a estrutura da educação e das relações sociais, contribuindo para a emancipação dos sujeitos. Mas, a depender dos encaminhamentos, esses mesmos aspectos não passam de engodos, de armadilhas retóricas que trazem mais prejuízos do que benefícios sociais. Neste sentido, não se pode ser ingênuo de pensar que reformar políticas educacionais seja sinônimo de melhoria. Assim como também é importante duvidar da associação imediata da noção de inovação com a existência de tecnologias digitais nos espaços escolares e universitários. Por fim, é preciso reconhecer que protagonismo como postura política pode não ser sinônimo de participação social e de cidadania efetiva.

Por isso, é necessário estarmos atentos para não cairmos no fetichismo da tecnologia que não gera mudanças na melhoria da qualidade da formação e do ensino, ou que não seja capaz de incluir, democratizar e viabilizar melhores destinos sociais. É o caso do próprio ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19, que, se por um lado viabilizou a proteção da vida, através dos usos das tecnologias digitais, por outro lado, escancarou ainda mais as desigualdades sociais e desigualdades escolares, mediante as quais os recursos tecnológicos

são respostas limitadas ou até mesmo ineficazes, em termos de inovação educacional.

Assim, cabe também reconhecer a necessidade de se promover, na universidade e na escola, um tipo de educação que venha ampliar a criticidade dos sujeitos em relação à memória, ao presente e ao futuro. Por certo, tem-se que perceber que muito do novo é também uma forma de resistência, que em parte ocorria no passado, mas que agora positivamente conseguiu transbordar e está se espalhando. Do mesmo modo, é preciso pensar o próprio acontecimento do novo – problematizar o que se quer naturalizado, atentando para assuntos antigos que eram sempre empurrados para baixo do tapete, tais como o racismo, o machismo, a LGBTQIA+fobia, a xenofobia, a gordofobia, o fascismo, o autoritarismo e demais formas de opressão e que alcançam relevância no debate público e na educação como resultado de lutas dos movimentos sociais.

Para fazermos uma educação de fato emancipadora, libertadora, acolhedora, democrática e inclusiva, a partir do ensino de Ciências Sociais, é necessário sempre pensar novas maneiras de trabalhar com temas, conceitos, teorias e métodos, fazendo com que as diferentes gerações de docentes e estudantes produzam demandas ou modificações que efetivem os Direitos Humanos no cotidiano. Considerando-se isso, os próprios cursos de formação inicial e continuada (nos currículos e na pedagogia do ensinar) necessitam de mudanças, para que a socialização docente incorpore a crítica, a inovação e o diálogo, possibilitando aprender, buscar, analisar, indagar e produzir saberes em rede, em coletivo e em cooperação.

Este livro também pode suscitar reflexões que vão além das constatações correntes da área ou da reiteração da relevância da Sociologia como disciplina escolar. A partir das leituras, é viável tecer novas

questões relacionadas ao espírito de época com o qual convivemos no campo educacional, constituído por mudanças que nem sempre mudam e reformas que deformam a educação pública. É urgente perguntar se não estamos, pois, dentro dessa lógica dita modernizante, criando também uma sociedade que nunca se desliga, eternamente conectada e em disputa por espaços que foram privatizados, competindo uns contra os outros. Será que não estamos apenas reproduzindo uma lógica capitalista pautada na fantasia do discurso inovador?

Será que hoje não estamos vendo, sobretudo após a reforma neoliberal do Ensino Médio de 2017 e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, a supervalorização de uma formação tecnicista e individualista, focada no suposto protagonismo juvenil e nas competências? Não estamos estimulando a constituição de uma sociedade de empreendedores sem direitos sociais do trabalho? Que tipo de educação fluida será essa, em que os sujeitos quase nunca se encontram presencialmente e que estimula o debate superficial, dogmático e meramente opinativo? Que educação será essa que só olha para o presente e não pensa em saberes acumulados e de gerações passadas? *Para quem, para quê e como* essa educação digital e da lógica do tudo novo de novo? Como as distinções de classes sociais e as supostas novas políticas educacionais afetam os sujeitos da educação?

Ao mesmo tempo, será que a formação atual em Ciências Sociais está dando conta teórica e metodologicamente de se conectar com as variações de linguagens, de estética, de cultura e de comportamentos das juventudes deste novo tempo disruptivo digital e da era dos/as *gamers*, *influencers* e *youtubers*? Qual é a nossa real contribuição para as mudanças sociais necessárias e demandas pelos grupos excluídos? O que

precisamos modificar e melhorar na formação e no ensino para que venhamos constituir, como designado por Pierre Bourdieu, uma Sociologia (Antropologia e Ciência Política) como esporte de combate?

Outrossim, ressaltam-se os riscos de se ter um ensino sendo feito de forma não profunda, por pessoas sem formação especializada. Isso termina promovendo um desestímulo em determinada disciplina, como no caso de Sociologia, em que se tem uma enorme quantidade de docentes que completam carga horária nesse campo e que terminam ensinando no máximo uma sociologia de manuais, na melhor das hipóteses.

As questões e os desafios percorridos acima informam, pois, que se têm lacunas e problemas tanto na formação docente, quanto na própria atuação ou no Ensino de Ciências Sociais, bem como na concepção geral de educação do Brasil. Desse modo, o presente livro ousou levantar indagações e situações concretas que iluminam um pouco dessa estrada. Por um lado, apresentando inovações no ensino, por meio de projetos e programas; por outro, desvelando defasagens e retrocessos. Esperamos que esta publicação coletiva permita responder em parte sobre essas novas configurações do *ensinar*, do *aprender*, do *pesquisar* e do *formar*.

Destarte, há três motivos que justificam esta obra. O primeiro, de fato, é o diálogo intelectual necessário no contexto de eventos e trabalhos remotos, em um momento de sofrimentos e incertezas. O segundo é que ela representou um momento de construção de elos no desenvolvimento do fazer científico, projetando um formato possível diante do imprevisível, constituindo-se como um recurso de superação. Por fim, o terceiro elemento, o livro é uma vitória diante de um cenário de negação do pensamento científico e crítico, sobretudo das Ciências Sociais, e de aumento de concepções

regressivas em relação ao meio ambiente e à sociedade. Nesse contexto, também estivemos diante de ameaças fascistas/autoritárias e de posicionamentos antidemocráticos de um Governo brasileiro (2019-2022) que desrespeitaram as instituições, estimularam o uso de medicamentos inapropriados, cortaram investimentos em Educação e Ciência, Tecnologia e Inovação e foram contra a adoção de medidas de autoproteção, distanciamento social e uso de máscaras, além de terem menosprezado a vida humana e o direito dos grupos sociais invisibilizados, colocando minorias sociais, especialmente negras, negros, povos indígenas e pobres, em situações de ampliação das vulnerabilidades.

Portanto, vale aqui ressaltar que este livro, para além de contribuir com o Ensino de Ciências Sociais, de pensar esse espaço social em suas inovações, barreiras e possibilidades, cumpre, sobretudo, um papel de ser *resistência científica e educativa*, uma resistência coletiva, envolvendo muitos corpos e mentes. Essa construção deixará como legado a tessitura de um pensamento social autônomo, resistente e reflexivo. Assim, delineando poeticamente este processo de organização e escrita, não se espera apenas uma estrela com seu esplendor, mas almejamos sempre uma constelação com diferentes estrelas, em seus diversos formatos, suas múltiplas tonalidades e distintas intensidades. Será desse modo, no coletivo, que teremos força e respostas.

Por fim, a formação em Ciências Sociais é dinâmica, está sempre em movimento e em equilíbrio peculiar. Por isso, essa área, mesmo com sua consolidação enquanto arcabouço teórico, epistemológico e empírico, sempre terá novas portas que se abrirão para novas questões a todo momento emergentes lá fora. Em outras palavras, a formação e a educação são feitas de inovações nas mentes inquietas e

inquietantes de quem atua (docentes, discentes, instituições, territórios e comunidades) no tempo presente, estabelecendo nexos entre a objetividade e a subjetividade e recorrendo ao que já foi edificado (dentro e fora dos universos acadêmicos e escolares), para assim criar o novo, entender as novidades, sacudir estruturas, levantar poeira, enfrentar adversidades e produzir saberes e fazeres.

Nessa via, nossa certeza é que aqui tem uma consistente contribuição e que outras surgirão, possibilitando aproximações entre as partes que à primeira vista são díspares e incomunicáveis, mas que representam essencialmente um amálgama dentro do universo da formação questionadora e analítica. Essa é nossa unidade, o pensamento crítico. “O pulso ainda pulsa”, como disse Arnaldo Antunes. Boa leitura e boa reflexão!

**Elias Gomes**, Belo Horizonte  
**Bruno Durães**, Rio de Janeiro  
**Thiago Sá**, Alfenas



# Ensino de Sociologia na Bahia e o descompasso entre atuação docente, currículo e formação adequada

Bruno José Rodrigues Durães  
Maurício Sousa Matos

## Introdução

A Sociologia e, sobretudo, a Sociologia Escolar, esta última um desdobramento da primeira, tem uma trajetória de luta e afirmação no Brasil. Sua história é marcada pela baixa valorização social e econômica, apesar de sua importância no desvendamento do mundo e na formação crítica. Todavia, a intermitência é uma marca da Sociologia Escolar em seu aspecto de entrada e saída no currículo (SANTOS, 2002; BAHIA, 2007; SILVA, 2010; GODINHO *et. al.*, 2019a). A Sociologia, de forma geral, bem como toda a área de Ciências Sociais vive sempre precisando se reafirmar, mesmo tendo já um longo caminho andado na produção acadêmica. Por certo, sabemos que as Ciências Sociais enquanto campo aglutinador da Antropologia, da Ciência Política e da própria Sociologia desempenham na sociedade um papel reflexivo e de compreensão das múltiplas realidades e sujeitos.

A Sociologia é uma forma do pensamento científico que ganha relevo no cenário contemporâneo de crise pandêmica e sanitária mundial, sobretudo porque as pessoas passam a pensar mais em questões coletivas, as quais não pensariam em momentos de (suposta) normalidade, imersas no cotidiano e no individualismo.

Destarte, as Ciências Sociais de modo geral, e a Sociologia Escolar em particular parecem ser mais necessárias do que nunca. Não que irá resolver crises sociais e/ou econômicas do próprio sistema capitalista, que em si é degradante, contraditório, desigual, racista e explorador, mas possibilita lentes de entendimento do estado de coisas e de compreensão do ser no mundo e não apenas no agora, mas com um olhar concomitantemente retrospectivo que perceba trajetórias sociais e culturais dos povos.

Quando falamos em Sociologia escolar estamos nos referindo a grande área das Ciências Sociais. Sem dúvida, a disciplina Sociologia, principalmente quando ministrada por um professor/a formado na área, tem potencial transformador. Como diz Araújo, Martins e Mendonça (2019), a Sociologia na escola pode fortalecer o processo de desnaturalização e possibilitar que cada estudante se perceba como sujeito e pense na sua identidade.

Nessa perspectiva, de acordo com Flávio Sarandy (2004), a Sociologia na escola tem potencialidade de produzir um modo de pensar e isso está para além do conteúdo, decorre do ato educativo em si (dos sujeitos envolvidos no processo). Esse *pensar sociológico* tem como base a desconstrução do que está instituído. Sem dúvida, essa situação passa pelo ato de tornar o comum estranho e aquilo tido como estranho como comum, mesmo dentro do rigor científico, mas exercitando a ciência como sapiência (ALVES, 1999).

Nesse itinerário, tem-se o sociólogo Wright Mills (1982, p. 10) que se refere à "imaginação sociológica", que é a possibilidade de conectar a vida do eu (particular/subjetivo) com a estrutura social (o nós/coletivo). Eis, podemos dizer, que a sociologia ganha relevo na escola e na sociedade e pode ser horizonte de ação no mundo.

Cabe também pensar o ensino de Sociologia com uma noção acerca da figura do docente. Por isso nossa defesa na formação adequada para atuação em sala de aula. Assim, não basta um currículo inovador, crítico, vivo ou territorializado, mas é necessário um docente adequadamente formado e com uma visão sempre de movimento e que seja um ser dialógico – defensor e aberto ao diálogo, construindo o conhecimento pela troca/partilha (FREIRE, 2013). A atividade do professor é definida por Godinho (2019b, p. 30-31) como:

[...] uma atividade laboral que requer [...] qualificações ligadas às interações humanas, à capacidade de contextualização do saber dialógico, aos territórios, à recusa de dicotomização entre o fazer e o pensar, **em suma uma ação focada na ressignificação constante** [...]. [...] **O labor docente é tudo isso, além de uma ação com, para, sobre, entre e por outros sujeitos: os educandos.** Estes, por sua vez, também são **interlocutores ativos** nesse processo [...]. A noção de trabalho docente busca superar as perspectivas que compreendem essa atividade como um dom [...]. **Não se nasce professor, torna-se professor e professora.** Esse é um tornar-se que depende de engajamento, motivação, visão positiva da atividade, ressignificação, sentimento de pertença e resiliência. Sem esquecer também das lutas, decepções, enfrentamentos (GODINHO, 2019b, p. 30-31, grifos nossos).

Como enfatiza Godinho (2019b) acima, o professor é um mediador, é ser um sujeito que tem formação, que labora, que pesquisa e, ao mesmo tempo, que esteja aberto ao novo e em (re)construção no contato com as vivências e conhecimentos dos estudantes. Logo, o docente não chega pronto, mas é um ser que sempre se faz, por isso, essa profissão é sempre desafiadora. O professor de Sociologia na escola vive sempre esse processo, pois cabe a este ficar antenado com os acontecimentos da sociedade (fluxo individual e coletivo), fazendo conexão com o conteúdo formal escolar e propiciando o contexto para formação crítica.

Assim, por um lado, a tarefa docente é complexa, mas compensadora no sentido de poder contribuir para formação de outras pessoas, ainda que apenas possibilitando reflexões. Por outro lado, o professor vai aprendendo nessa trilha educativa, fornece pistas para formação, mas também é preenchido constantemente pelos saberes que adentram a sala de aula pelos sujeitos (estudantes), os quais possuem riquezas de conhecimento acumulados e/ou potencialidades de pensamento (do pensar) e isso é vivenciado coletivamente em sala. Obviamente que nem sempre é assim, pois sabemos das agruras da condição social que também forma o cenário escolar. Isto é, o ato de ensinar e de aprender passa também por compreender barreiras impostas e pensar como superá-las. Torna-se fulcral entender de forma coletiva, cultural e territorializada, a parte e o todo precisam estar lado a lado.

Para Bernard Lahire (2014), a Sociologia é crucial para desvendar a rede social circundante e romper com explicações de mundo/discursos e/ou da lógica estrutural do consumo, bem como possibilita formar o cidadão crítico.

Nessa direção, a proposta do texto é apresentar dados sobre a situação do ensino de Sociologia no

Ensino Médio da Rede Estadual de Educação da Bahia, objetivando analisar a formação e a adequação docente, pois partimos do pressuposto que a sociologia na Bahia continua tendo uma baixa adequação entre formação e atuação. Utilizou-se dados nacionais do INEP e dados fornecidos pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA), através de contato via ouvidoria, referentes aos anos de 2018 e 2019. Apesar da existência de discrepâncias entre os dados apresentados pela SEC e os do INEP, ainda assim foi possível constituir um panorama geral e concluir que seguimos com um baixo índice de adequação docente na disciplina de Sociologia. No âmbito nacional e estadual temos a menor adequação. Isso em si revela o descaso com concurso público e/ou com formações de complementação pedagógica, cursos de segunda licenciatura e mesmo com a organização escolar. A Sociologia segue viva, porém o descompasso é enorme.

## **O ensino de Sociologia no Estado da Bahia**

Segundo dados do Censo da Educação Básica para o Estado da Bahia, no ano de 2019, a rede estadual possuía a maior participação de matrículas do Ensino Médio com 87,3% do total, sendo seguida pela rede privada com 9,4% (INEP, 2020b). Temos na Bahia cerca de 1.030 escolas estaduais com Ensino Médio, 444.493 matrículas em 2019 e 23.743 docentes da rede, sendo 10,5% (cerca de 2493) os que lecionam Sociologia com ou sem formação na área e, no caso das escolas localizadas no campo/rural, esse número cai para 5,9% (INEP, 2020b, p. 62, 30, 83). Essa maior expressão da rede estadual pública na oferta do Ensino Médio justifica a opção aqui feita pelo enfoque na condição dos/as docentes de sociologia dessa dependência

administrativa, sobretudo pela presença dessa disciplina nas séries da última etapa da Educação Básica.

O cenário do Ensino Médio, em geral, e do Ensino de Sociologia, em particular, são impactados pela formação e condição docente, sobretudo da habilitação para lecionar a referida disciplina. E aqui cabe a indagação: Qual a formação dos docentes que lecionam (Sociologia) no Ensino Médio? Imbuídos dessa inquietação, têm sido feitas sucessivas análises dos Censos da Educação Básica, pelo INEP, até se chegar ao chamado *Índice de Adequação da Formação Docente (AFD)*, que relaciona a formação dos docentes de uma escola às disciplinas que lecionam, sendo os menores índices os relativos à disciplina de Sociologia no Ensino Médio e os menores percentuais dos Estados do Mato Grosso e da Bahia (INEP, 2019; 2020a).

As aulas de Sociologia (no Ensino Médio) que foram ministradas por docentes com formação adequada no Brasil representaram apenas 25,8% em 2016; 27,1% em 2017; 28,4% em 2018 e 32,2% em 2019 (INEP, 2017; 2018; 2019; 2020a). Mesmo havendo um tímido aumento na formação adequada dos docentes que ministram Sociologia durante os últimos anos, o quadro amplo continua deficitário e com desproporções por regiões do país.

Em relatório de auditoria do Ensino Médio, feito pelo Tribunal de Contas da União (TCU), em 2012, já indicava esse déficit na Bahia com 975 professores de Sociologia sem formação específica, lecionando essa disciplina, além de ser o estado brasileiro com o maior déficit de professores com formação específica nas disciplinas obrigatórias do Ensino Médio (BRASIL, 2014a). A Bahia apresenta, comparativamente com a região Nordeste e o próprio Brasil, percentuais ainda mais discrepantes, tendo a rede estadual (10,5%) um total menor até 3 vezes do que o registrado na média do Brasil

(33,7%). Este índice do Brasil já é muito baixo, conforme ilustra a Tabela 01 abaixo.

**Tabela 01: Indicador de Adequação da Formação Docente (AFD) em Sociologia, segundo a rede de ensino para a Bahia, Nordeste e Brasil, em 2019.**

Tipo de rede	Local		
	Bahia	Nordeste	Brasil
Rede Estadual	10,5%	14,6%	33,7%
Rede Privada	12,9%	11,9%	21,0%

Fonte: Censo da Educação Básica Estadual 2019 (INEP, 2020b).  
Elaboração própria.

O panorama do ensino de Sociologia na Rede Estadual da Bahia perpassa diretamente a condição do trabalho docente, notadamente quando se observa o vínculo desses profissionais. O número diminuto de vínculos efetivos e até mesmo de contratos temporários dos profissionais com habilitação específica reflete na própria atribuição deste componente curricular entre os docentes das unidades escolares e gera fragmentação da disciplina para cumprimento de carga horária. E, certamente, a pouca existência de profissionais adequadamente formados implica em desânimo com relação ao conteúdo da disciplina por parte dos estudantes, pois, muitas vezes, o professor não aprofunda no conteúdo apresentado. Isso gera uma desvalorização da disciplina, como ocorre com a Sociologia, e uma desvalorização no próprio espaço escolar, pois a disciplina é vista, quase sempre, como complemento de carga horária.

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), por meio de demanda registrada e respondida por intermédio da Ouvidoria Especializada da Educação com tratamento feito com o suporte do Planilhas Google e do *software* estatístico PSPP, foi possível sistematizar informações que abordassem o vínculo (efetivo ou temporário) dos docentes de Sociologia na Rede. Os dados também apontam sobre a existência de formação específica, assim como a disposição desses profissionais pelos 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTEs) distribuídos ao longo do espaço geográfico do estado da Bahia nos anos de 2018 e 2019 (BAHIA, 2018b, 2019a).

Ao optar pelo tratamento dos dados disponibilizados pela SEC, o critério foi a precisão, pois são os números oficiais relativos tanto à formação exigida para ingresso por processo seletivo ou concurso público quanto para progressão funcional por titulação, no caso dos que detêm vínculos efetivos, bem como para alocações no quadro de funcionários. Portanto, essa extração de dados é feita diretamente pela unidade gestora, no caso a SEC, a partir da programação escolar feita anualmente nas unidades escolares, a partir da carga horária exigida pelos componentes curriculares e de docentes disponíveis para ministrá-los, sendo um dos critérios a formação profissional (licenciatura plena) para distribuição da carga horária (BAHIA, 2018a). Sendo assim, os dados da SEC são extraídos da realidade de cada unidade escolar ao distribuir a carga horária entre o corpo docente, sendo inclusive o parâmetro para o pagamento de salários<sup>[1]</sup>. Essa estratégia difere dos dados disponibilizados no *Censo da Educação Básica* pelo INEP, que, na maior parte das vezes, consiste no preenchimento de formulários por gestores - e não pelos próprios docentes - a partir de uma heterodeclaração, ou seja, a sistemática adotada pelo



INEP considera dados que foram informados pelo gestor (ou alguém por ele indicado) acerca dos docentes (BODART, SILVA, 2016). Isso pode resultar em inconsistências para se traçar o perfil do docente que leciona Sociologia.

A Rede Estadual de Educação da Bahia conta com duas categorias de professores: a) Temporários (aprovados em processo seletivo contratados por tempo determinado), regidos pelo Regime Especial de Direito Administrativo, REDA – Lei nº 6.403, de 20 de maio de 1992 (BAHIA, 1992); e b) Efetivos (aprovados em concurso público, com plano de carreira regido pelo Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia – Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002 (BAHIA, 2002)). Em ambos é possível o enquadramento em regimes de 20 horas e de 40 horas, com variações na carga horária relativa à efetiva regência em sala de aula<sup>[2]</sup>.

Em 2018, a distribuição de professores de Sociologia na rede estadual nos dois grupos citados era de: a) 169 professores efetivos (ou 4,1% do total) e 20 professores temporários (ou 0,5% do total), ambos com formação específica, e b) 2.820 professores efetivos (ou 69% do total) e 1.076 professores temporários (26,3% do total), ambos sem formação específica, conforme as Tabelas 02 e 04 abaixo. No ano seguinte, o número de docentes efetivos aumentou para 253 (passando a representar cerca de 6,6% do total de docentes em 2019 de Sociologia), um incremento de aproximadamente 67%. Já o número de docentes temporários caiu para 15, ambos com formação específica. O total de docentes sem formação específica no ano de 2019 representava 2.927 docentes efetivos, o que significou um ligeiro aumento com relação ao ano anterior, e 625 docentes temporários com uma diminuição de aproximadamente 60% com relação a 2018, conforme a Tabela 03 abaixo.

Constata-se, assim, que, na rede estadual de educação baiana, a disciplina de Sociologia é conduzida em sua maioria por: a) Professores efetivos sem habilitação específica ou por b) Professores temporários sem habilitação específica, cenário esse que representa quase sempre 95% das aulas ministradas em todo o estado. Pode-se afirmar que apenas cerca de 4% a 7% dos docentes que lecionam a disciplina de Sociologia na rede estadual baiana possuem formação específica. Os dados do INEP já apontavam esse baixo percentual de formados na área em atuação em 2012 e 2016. Em 2019 esse percentual aumenta para cerca de 11% (como será mostrado no gráfico 2 a frente). Vejamos o que diz Bruno Durães (2018) sobre os dados de 2012 e 2016:

Com relação aos licenciados que ministram o componente Sociologia no Estado da Bahia, temos que apenas cerca de 3,3% (ou 77) possuem Curso de Licenciatura na área (em Ciências Sociais) em 2012 [...]. Já em 2016, aumenta para 4% (ou 199 professores), permanecendo praticamente inalterada a composição de professores efetivamente formados na área em atuação em termos percentuais. Contudo, vale ressaltar que tivemos um aumento de mais de 100% de professores formados na área em números absolutos, saltamos de 77 em atuação em 2012 para 199 em 2016 [...] (DURÃES, 2018, p. 106).

**Tabela 02: Número de docentes de Sociologia com formação específica na Rede Estadual da Bahia por vínculo**

Ano	Vínculo		Total	Total não programado*
	Efetivo	REDA		
2018	169	20	189	121
2019	253	15	269	36

\*docentes que não estão lecionando a disciplina de Sociologia mesmo tendo formação nela.

Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2018b; 2019a). Elaboração própria.

**Tabela 03: Número de docentes de Sociologia sem formação específica na Rede Estadual da Bahia por vínculo**

Ano	Vínculo		Total
	Efetivo	REDA	
2018	2820	1076	3896
2019	2927	625	3552

Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2018b; 2019a). Elaboração própria.

Ainda de acordo com os dados da SEC (Tabelas 02 e 03 acima), é inquietante o fato de que, em 2018, aproximadamente 64% dos docentes com formação específica não estavam programados na respectiva disciplina, ou seja, a maior parte de docentes com formação em Sociologia estavam cumprindo tarefas ou

componentes curriculares outros que não aquele para o qual estão enquadrados pela SEC. Constatção esta que merece novas investigações, mas que pode ser explicada por diversos fatores: desde a ocupação de cargos comissionados de direção/vice-direção na unidade escolar ou de outros na própria SEC/NTEs; fruição de licenças ou afastamentos e até mesmo a programação em outros componentes. Esse contexto mudou drasticamente em 2019, quando apenas 13% daqueles profissionais com formação específica se encontravam fora da sala de aula, com destaque para o aumento significativo de efetivos, sendo 84 novos docentes, em decorrência das nomeações do concurso público realizado em 2018 com nomeações em 2019, mesmo em número menor do que o total de vagas disponibilizadas para a referida disciplina (134 vagas) (BAHIA, 2017), além de uma pequena redução nos contratos temporários[3].

Outro dado que cabe destaque, de acordo com os dados da SEC da Tabela 04 abaixo, foi a diminuição de docentes de Sociologia (formados ou não na área) de 2018 para 2019. Houve uma redução de 265 docentes ou aproximadamente 6,5% em relação ao total de docentes, com redução de docentes temporários (REDA) e aumento de efetivos, mas não necessariamente efetivos formados na área. Isso em si sinaliza que as turmas vão ficar sem aula de Sociologia ou fechamento de escolas ou junção de turmas (ver tabela 04 abaixo) ou aumentou a quantidade de turmas por efetivo concursado. Todavia, a redução maior foi na quantidade de docentes temporários sem formação na área, que reduziu quase 60% (ou 456 docentes), saindo de 1.096 docentes para 640. A redução de REDA com formação na área foi de cerca de 25%, ou corte de 05 docentes, saindo de 20 para 15 (conforme tabela 02). Assim, ao todo tem-se 456 docentes a menos. Ou seja, consideramos importante a redução do contrato temporário, sobretudo o

temporário sem formação na área, pois além de ser um contrato precário, trata-se de um profissional sem formação adequada na área. Contudo, isso não se reverteu em aumento similar em efetivos com formação específica, que aumentou cerca de 53% (ou 84 novos docentes), o que passou a representar 6,6% em 2019 (antes era 4,6% em 2018). Já o aumento de efetivos sem formação na área, foi de apenas 3,7% (ou 107 novos docentes), mas passou a representar 76,6% em 2019 (antes era 69% em 2018) das aulas de Sociologia na rede estadual. Ao todo tivemos um aumento de docentes com formação específica em Sociologia bem abaixo da redução de temporários. Foram 195 novos docentes, todavia saíram 456, logo, fechamos 2019 com menos 261 docentes. Assim, deixamos a pergunta: para onde foram as turmas ministradas por esses docentes? Foram incorporadas aos novos concursados empossados? É uma questão para pesquisa futura.

**Tabela 04: Total de docentes de Sociologia efetivos e temporários/REDA formados ou não na área na Rede Estadual da Bahia em números absolutos e percentual em relação ao total por ano.**

Ano	Vínculo docentes formados na área		Vínculo docentes formados em outra área		Total geral
	Efetivo	REDA	Efetivo	REDA	
2018	169 (4,1%)	20 (0,5%)	2820 (69,0%)	1076 (26,34)	4085
2019	253 (6,6%)	15 (0,4%)	2927 (76,6%)	625 (16,4%)	3820 <sup>(a)</sup>

Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2018b; 2019a). Elaboração própria.

Consideramos que hoje, segundo esse dado de 2019, temos 3.820 docentes da disciplina de Sociologia no total (com ou sem formação na área) e, destes, apenas 268 possuem formação na área (ou 7% do total). Esse número seria insuficiente para as 15.639 turmas existentes.

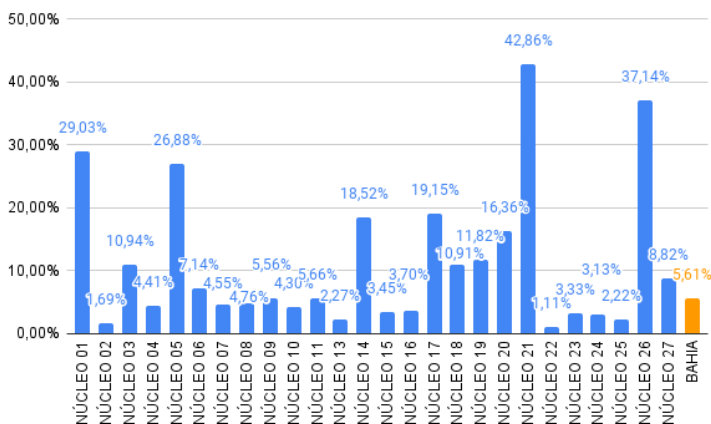
A carga horária total por turmas de Sociologia indica uma demanda atual de 759 docentes em regime de 40 horas (506 se considerados os atuais docentes) com formação específica em Sociologia. Ou seja, para que as aulas de Sociologia na Rede Estadual da Bahia fossem ministradas em sua totalidade por profissionais com formação específica, seria necessário aumentar em duas vezes o atual quantitativo de docentes efetivos em regime de 40 horas. O próprio Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) vigente tem como meta elevar o número de docentes com vínculo efetivo para um mínimo de 90% desses profissionais do magistério (BRASIL, 2014b).

A presença de docentes com formação específica nas unidades escolares vem acompanhada de uma série de problematizações, a exemplo do regime de trabalho desses docentes, se 20 horas ou 40 horas, pois foi a partir do último concurso público que se admitiu esses profissionais em regime de 40 horas (BAHIA, 2017), portanto, uma maior disponibilidade de carga horária para regência em sala de aula. Nos concursos anteriores, o enquadramento era de 20 horas (BAHIA, 2005; 2010), podendo, a critério do interessado, com o aval da administração pública, ser ampliada a carga horária. Com a ausência dessa informação relativa ao atual regime dos 268 docentes com formação em Sociologia, bem como sobre a carga horária atribuída à disciplina de Sociologia, ainda é nebulosa uma avaliação mais precisa,

inclusive podendo as presentes considerações estarem tanto supervalorizadas quanto subvalorizadas.

O fato é que dentre os 27 NTEs, o Núcleo de Santo Antônio de Jesus (NTE 21) apresenta a maior porcentagem de docentes efetivos com formação específica com relação ao total de escolas (42,86%), sendo as menores porcentagens variando entre 1,11% e 2,27% nos NTEs 02 (Bom Jesus da Lapa), 13 (Caetitê), 22 (Jequié) e 25 (Senhor do Bonfim). Totaliza-se assim, em toda a Bahia, uma média de 5,61% docentes efetivos de Sociologia com formação específica nas escolas, o que significa dizer que a cada 100 escolas da Rede Estadual baiana, apenas 5 delas tinham docentes efetivos com formação específica no ano de 2019 que lecionavam Sociologia no Ensino Médio ou que a cada 100 docentes que atuam em Sociologia, apenas 5 são devidamente formados na área, conforme ilustra o Gráfico 1[5].

**Gráfico 01: Percentual de docentes efetivos com formação específica em Sociologia por NTE na Rede Estadual da Bahia em 2019**



Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2019a). Elaboração (própria).

O ensino de Sociologia na Bahia, com o advento da Reforma do Ensino Médio em 2017, por intermédio da SEC no âmbito da Rede Estadual de Educação, ao longo de 2019, passou por um retrocesso na redução da carga horária disponível para as séries do Ensino Médio. Em um primeiro momento, foi suscitado informalmente que a Sociologia ficaria com 1 hora, apenas no segundo ano. Posteriormente, foi oficializada a primeira proposta da SEC que propunha 2 aulas semanais, no segundo ano, com uma redução de 60% na carga horária anual, passando de 200 horas em todas as séries para 80 horas em uma única série (BAHIA, 2019b), o que significou a disciplina com a maior redução dentre os componentes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pois, a disciplina de História manteve as 240 horas anuais (2 aulas semanais em cada série do Ensino Médio). Já Geografia e Filosofia, respectivamente, tiveram cortes na carga horária anual em 50% e 40% (BAHIA, 2019b).

Após mobilização de docentes, estudantes, instituições públicas e da própria Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs) - Unidade Regional Bahia, a SEC revisou a disposição curricular, mantendo a redução da Sociologia no Ensino Médio de forma dispersa e ficando com redução de 40% da carga horária que havia antes, com apenas 1 aula semanal em cada série (Abecs-Bahia, 2019; BAHIA, 2020), conforme a Tabela 05, ficando com 3 horas por semana, aumentando em uma hora a proposta inicial. O novo currículo Bahia começou em caráter experimental em 2020, mas foi aprovado em dezembro de 2019 no Conselho Estadual de Educação[6].



**Tabela 05: Sociologia no Novo Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia a partir de 2020**

Tipo de Escola	Ano			
	2020	2021	2022	2023
<b>Escolas-piloto<sup>(7)</sup></b>	100%	- 20%	- 40%	-
<b>Escolas que não estão no grupo “piloto”</b>	-	100%	- 20%	- 40%

Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Documento Orientador Rede Pública de Ensino, Novo Ensino Médio Bahia. (BAHIA, 2020). Elaboração própria.

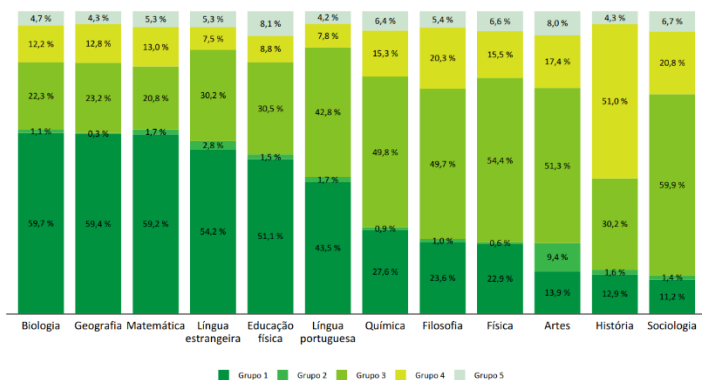
Essa redução mais severa, inicialmente seguida de uma revisão tímida, demonstra a ênfase dada por distintos governos – progressistas ou conservadores – sobre a presença da Sociologia no Ensino Médio. O que pode significar uma “presença esvaziada” ou desprovida de tempo hábil para contemplar as múltiplas ferramentas, metodologias, conceitos, teorias e categorias disponíveis para a consolidação da Sociologia enquanto disciplina, agravado pela ausência de profissionais devidamente capacitados com vínculo estável na docência. Com esse cenário, é possível que o Novo Ensino Médio intensifique a fragmentação ou desmantelamento da Sociologia no Ensino Médio, inclusive obrigando que docentes com formação específica tenham cargas horárias maiores em disciplinas outras que não a Sociologia, pela simples ausência ou redução drástica desta na organização curricular escolar. Já há relatos de docentes com 18 ou 20 turmas para preencher carga horária.

A título de exemplo, um dos autores do presente capítulo é professor em regime de 40 horas, com formação específica e ministra somente o componente de Sociologia, em uma escola estadual “piloto”, no interior da Bahia, de médio porte, que tem 16 turmas, o que coincide com as 26 horas de regência apenas neste componente. No entanto, quando se completar a implantação do Novo Ensino Médio em 2022, com a redução de 40% na carga horária anual da disciplina, serão apenas 16 aulas de Sociologia, sendo as demais 10 horas em componentes diversos, sem considerar redução de turmas. O que na ausência desses profissionais, como já visto, pode intensificar ainda mais a presença de profissionais sem formação específica no ensino de Sociologia, e pode reduzir a demanda por docentes com formação específica, visto a diminuição da carga horária anual de Sociologia, e por consequência cessem os concursos públicos e processos seletivos específicos por disciplina.

Por fim, vamos mostrar o Gráfico 02 sobre a atuação docente por grupo que tem ou não formação na área, por disciplina, do Censo da Educação Básica 2019, a partir do Relatório Técnico do Estado da Bahia (INEP, 2020b). Conforme o gráfico, a Sociologia aparece com o menor percentual de formação adequada na área, com 11,2% (Grupo 1, que é composto por docentes com licenciatura ou complementação pedagógica na área). Mesmo somando o Grupo 2 (docentes com bacharelado na área), chegamos a 12,6%, ainda com o pior índice comparado às outras disciplinas. Os Grupos 3 e 4 são com nível superior, mas de outras áreas e que atuam na referida disciplina e o Grupo 5 não tem formação superior, que no caso da Sociologia é um percentual também alto quando comparado com outras disciplinas, ficando em terceiro lugar nesse nível (com 6,7%), perdendo apenas para Educação Física (com 8,1%) e

Artes (com 8,0%). Portanto, a situação da disciplina de Sociologia na Bahia é grave.

## Gráfico 02: Indicador de adequação da formação docente para o Ensino Médio – Bahia -2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, Resumo Técnico do Estado da Bahia (INEP, 2020b, p. 82).

## Conclusão

A Sociologia na Escola parece ser sempre subjugada no Brasil e no Ensino Médio da Bahia. Nossa análise procurou atentar para a rede pública estadual, pois é onde está a maioria dos estudantes, docentes e escolas, bem como é onde poderemos pressionar para a realização de concursos públicos para professores.

Nota-se que a discrepância entre professor formado e atuação permanece grave, configurando um verdadeiro descompasso entre educação de qualidade e escola. Não ter um profissional adequadamente formado é deixar de lado, inclusive, a riqueza que representa um especialista para lidar com o conteúdo da disciplina, o

que coloca por terra a própria relevância social da universidade e o lugar da formação em Educação Superior como um todo.

Muito preocupante ainda é quando se observa a disciplina em pior cenário na Bahia, que é a Sociologia, cujo índice fica em torno de 5,61% apenas de professores efetivos formados na área em atuação, conforme dados da SEC-BA (ou 217 docentes em 2019). Segundo o INEP, chega a 11% na Bahia e no Brasil, cerca de 30%. O que vale refletir: Qual o motivo dessa situação perdurar por anos? Descaso? Esse problema de formação adequada nas escolas públicas não é apenas na Sociologia e não é algo novo, mas será que é proposital? São questões que deixaremos em aberto.

Cabe ainda ressaltar que tivemos uma redução total de docentes lecionando Sociologia no Ensino Médio na rede pública da Bahia. Em 2018, eram 4.085 docentes (entre formados e não formados na área, efetivos e REDAS) e reduziu para 3.820 em 2019, redução de 265 docentes ou 6,5% a menos de docentes na rede. Isso é preocupante. Qual o motivo? Será que fecharam turmas, escolas? O que explica o aumento de docentes efetivos sem formação específica estarem lecionando Sociologia? São questões para pesquisas futuras.

Portanto, pensar na construção de uma sociedade com perspectiva crítica e engajada passa, sem dúvida, pelo fortalecimento da Sociologia. Assim, ressaltamos que tivemos um aspecto positivo que foi o aumento da quantidade de docentes efetivos formados na área em atuação nos anos mais recentes, sobretudo olhando o intervalo 2018-2019, via dados da SEC-BA, que parece não ter sido alterado nos anos seguintes. Houve um aumento de cerca de 67% de profissionais nessa categoria de efetivos formados na área, saímos de 169 docentes para 253 (mas 36 não estão em sala de aula) – o que representa o aumento dos 84 novos docentes do

concurso de 2018, que foram nomeados. Isso foi importante, mas insuficiente, pois estamos com cerca de 6,5% de professores efetivos formados na área e cerca de 5,6% de fato em atuação. Quer dizer, um número pífio e de desvalorização para com a área de licenciatura em Ciências Sociais, sobretudo em um estado em que se tem 07 cursos de graduação em Licenciatura em Ciências Sociais, ofertados em instituições públicas em funcionamento (UFBA, UESC, UNEB, UESB, UNIVASF, UFRB e UNILAB) e quase todos com alunos/as formados/as, aguardando concurso.

Também cabe problematizar dois itens. O primeiro é sobre a enorme quantidade de não formados na área em atuação, eram 3.552 docentes em 2019, sendo 625 em contratos temporários REDA – conforme dados da SEC-BA apresentados. Dessa maneira, pensar uma sociedade mais justa passa pelo fortalecimento de uma área central na constituição do cidadão, no caso, a Sociologia. O segundo item, trata-se da redução da carga horária na disciplina de Sociologia na escola. Na Bahia, essa carga horária caiu de 5 para 3 horas semanais, redução de 40% no novo currículo. Esse fato suscita uma questão: A quem interessa essa redução? Certamente, que não é para fortalecer a formação humanística. Será que foi para dar mais espaço para formar jovens empreendedores tecnicistas em oposição ao campo de formação reflexiva?

## Referências

ABECS Bahia. *Protesto da Abecs na Secretaria de Educação (SEC) do Estado da Bahia em defesa da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio*. 16/12/2019. Disponível em: <https://abecs.com.br/protesto-da-abecs-na-secretaria-de-educacao-sec-do-estado-da-bahia-em-defesa-da-sociologia-e-da-filosofia-no-ensino-medio/>. Acesso em: 20/02/2021.

ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ARAÚJO, L. A. de; MARTINS, L. B.; MENDONÇA, S. G. de 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, Jan.-Jun., 2019

BAHIA. Concurso público para provimento de cargos da carreira do magistério público do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do estado da Bahia. *Edital de Abertura de Inscrições*: SAEB/03/2005. Disponível em: [https://static-files.folhadirigida.com.br/uploads/files/Edital3501\\_1.pdf](https://static-files.folhadirigida.com.br/uploads/files/Edital3501_1.pdf). Acesso em: 20/02/2021.

\_\_\_\_\_. Concurso público para provimento de cargos da carreira do magistério público do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do estado da Bahia. *Edital de Abertura de Inscrições*: SAEB/02/2010, de 6 de outubro de 2010. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/concursos/SAEB\\_BA2010/arquivos/EDITAL\\_DE\\_ABERTURA\\_DE\\_INSCRICOES\\_PROFESSOR.PDF](http://www.cespe.unb.br/concursos/SAEB_BA2010/arquivos/EDITAL_DE_ABERTURA_DE_INSCRICOES_PROFESSOR.PDF). Acesso em: 20/02/2021.

\_\_\_\_\_. Concurso público para provimento de cargos da carreira do magistério público do Ensino

Fundamental e do Ensino Médio do estado da Bahia. *Edital de Abertura de Inscrições*: SAEB/02/2017, de 09 de novembro de 2017. Disponível em: [https://www.concursosfcc.com.br/concursos/govba217/edital\\_de\\_abertura\\_de\\_inscricoes\\_doe\\_de\\_10.11.pdf](https://www.concursosfcc.com.br/concursos/govba217/edital_de_abertura_de_inscricoes_doe_de_10.11.pdf). Acesso em: 20/02/2021.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 6.403 de 20 de maio de 1992*. Dispõe sobre o regime especial de contratação de pessoal por tempo determinado e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Salvador, em 20 de maio de 1992.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Salvador, em 30 de Maio de 2002.

\_\_\_\_\_. *Resolução CEE Nº. 69/2007*. Estabelece Normas Complementares para a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Estado da Bahia, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Documento Orientador Rede Pública de Ensino, Novo Ensino Médio Bahia, 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em: 20/02/2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. *Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia*: Documento Orientador. 2019b. Disponível em: [http://www.filosofia.uefs.br/arquivos/File/doc\\_impl](http://www.filosofia.uefs.br/arquivos/File/doc_impl)

ementacao\_novo\_ensino\_medio\_bahia.pdf. Acesso em: 20/02/2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. *Manual de Programação Escolar: Regras 2018a*. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/programacao-escolar>. Acesso em: 20/02/2021.

\_\_\_\_\_. Ouvidoria Especializada da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. *Demanda nº 1865602 respondida por e-mail*. 2018b. Acesso restrito.

\_\_\_\_\_. Ouvidoria Especializada da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. *Demanda nº 1875318 respondida por e-mail*. 2019a. Acesso restrito.

BODART, C. das N.; SILVA, R. S.. Um “raio-x” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 2, n. 22, p. 197-233, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235745>. Acesso em: 20/02/2021.

BRASIL. *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*. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2008.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 10/04/2021.



\_\_\_\_\_. *Relatório de Auditoria Coordenada no Ensino Médio*. Tribunal de Contas da União - TCU. Processo TC-007.081/2013-8. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/documento/acordao-completo/Processo%2520TC-007.081%2520F2013-8/%2520/DTRELEVANCIA%2520desc%2520C%2520NU%2520MACORDAOINT%2520desc/2/%2520>. Acesso em: 10/04/2021.

DURÃES, B.. A Licenciatura em Ciências e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 2, n. 1, p. 92-114, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/133/80>. Acesso em: 09/04/2021.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GODINHO, L. F. R.; LIMA, L. S.; BERNARDES, M.. O ensino de Ciências Sociais no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, São Félix e Muritiba) a partir do olhar de estudantes da Educação Básica. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. Cabecs, v.3, n.1, p. 45-70, 2019a. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/124/0>. Acesso em: 09/04/2021.

GODINHO, L. F. R. *Os sentidos do trabalho docente*. Cruz das Almas: UFRB (e-book), 2019b. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phoca/download/category/2-e-books?download=131:sentidos-do-trabalho-docente>. Acesso em: 09/04/2021.

INEP. *Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2016*. Fevereiro de 2017, Brasília-DF. Disponível

em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 20/02/2021.

\_\_\_\_\_. *Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2017*. Janeiro de 2018, Brasília-DF. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf). Acesso em: 20/02/2021.

\_\_\_\_\_. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018* [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 66 p.

\_\_\_\_\_. *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília, 2020a.

\_\_\_\_\_. *Resumo Técnico do Estado da Bahia: Censo da Educação Básica Estadual 2019* [recurso eletrônico].- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/instituicionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_da\\_bahia\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/instituicionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_da_bahia_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 20/02/2021.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social. In: *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v.45, n.1, jan/junho, 2014, p. 45-61. Disponível em: [http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs\\_v45n1a2.pdf](http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs_v45n1a2.pdf). Acesso em 09 abr. 2021.

MILLS, C. W.. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SANTOS, M. B. A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do distrito federal. *Dissertação* (Mestrado Sociologia). Brasília: Unb, 2002.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. IN: Carvalho, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

SILVA, I. L. F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In. MORAES, A.. MEC. *Coleção explorando o Ensino: Sociologia*, volume 15, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, p. 15-44, 2010.

Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capapdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capapdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192).  
Acesso em: 20/02/2021.

---

<sup>191</sup> O Sistema de Programação Escolar (SPE) da SEC-BA, a partir das informações fornecidas pela gestão das unidades escolares estaduais, organiza todo o quadro docente na distribuição de carga horária dos componentes curriculares, o que por consequência condiciona o pagamento de vencimentos/salários. Disponível em:  
<http://escolas.educacao.ba.gov.br/programacaoescolar>.  
Acesso em: 10/03/2021.

<sup>192</sup> O docente ocupante: i) de cargo efetivo em regime de 20 horas cumpre 13 horas de regência; em regime de 40 horas cumpre 26 horas de regência; ii) de cargo temporário em regime de 20 horas cumpre 16 horas de regência; em regime de 40 horas cumpre 32 horas semanais (BAHIA, 2018a).

[3] Cabe informar que o Estado da Bahia está com concurso em andamento em novembro de 2022 com 65 vagas para Sociologia na Bahia, via Edital SAEB 03/2022, mas esse número não vai resolver a enorme defasagem da disciplina e representa cerca de metade das vagas do concurso anterior

de 2018, lembrando que no concurso anterior quase 40% das vagas não foram preenchidas ou 50 cargos sobraram.

<sup>64</sup> Os dados do INEP também mostram redução. Em 2016, eram 5.986 docentes (DURÃES, 2018) e em 2019 diminuiu para 2.830 (INEP, 2019, p. 82). Como informado, foi utilizado como referência de análise o dado apresentado pela SEC-BA, mas é importante registrar que também foi observada redução nos dados do INEP.

[5] O percentual de efetivos com formação adequada caiu para de 6,6%, mostrado antes na tabela 4, para 5,61%, pois aqui só conta quem está em efetivo exercício, e tivemos 36 docentes que estão fora de sala de aula, conforme foi mostrado na tabela 02. Ou seja, o número real é de 217 docentes em sala, mas temos 253 formados na área concursados.

[6] Ver aprovação do Currículo Referencial do novo Ensino Médio da Bahia: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/conselho-estadual-de-educacao-aprova-resolucao-para-implementacao-da-bncc-na-bahia>. Acesso em: 19/03/2021.

<sup>65</sup> São 565 escolas-piloto da rede estadual, com início da implantação do Novo Ensino Médio (NEM) a partir da 1ª série no ano de 2020. Já as escolas que não estão no grupo “piloto” têm início a partir de 2021, com conclusão da implementação em toda a Rede Estadual até 2023 (BAHIA, 2019, p. 5).

# Lutas em defesa da Sociologia na Bahia: o novo currículo do Ensino Médio de 2019 e a exclusão branda

Bruno José Rodrigues Durães  
Luís Flávio Reis Godinho  
Fabiano Brito dos Santos

### Introdução

A história da inclusão da disciplina Sociologia na Educação Básica no Brasil, ou a Sociologia Escolar, é marcada por idas e vindas no currículo. Desde 2008, com a Lei 11684/2008, essa disciplina juntamente com a Filosofia vem se consolidando de forma perene na educação, como parte do ensino nacional regular médio. Há quase 15 anos, ela retornou efetivamente ao currículo do Ensino Médio em todas as regiões do país (MORAES, 2003); (SILVA, 2010). Doravante, em 2017, com a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a Sociologia perdeu o estatuto de obrigatoriedade e passou a não mais ser nomeada diretamente como disciplina, mas como “estudos e práticas”, como parte da área de Ciências Humanas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio.

Esse novo enquadramento da Sociologia no currículo certamente inaugura um novo patamar, após mais de uma década de afirmação nas escolas e de consolidação de seu conteúdo nas provas do Enem. Mesmo tendo sido configurada em um formato interdisciplinar em vários momentos, a Sociologia manteve-se presente como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde 2012 (FRAGA; MATIOLI, 2015). Como diz Maçaira (2020), falando sobre o livro didático: “[...] tem um potencial singular como criador de discursos pedagógicos, revelando uma ou mais concepções possíveis das Ciências Sociais como disciplina escolar em determinado tempo e lugar” (Idem, p. 211). Isto é, a Sociologia ao ser incorporada ao PNLD fortaleceu os sistemas educacionais internamente (do ponto de vista dos conteúdos comuns que seriam partilhados) e externamente (do ponto de vista da aceitação social).

Essa alteração do caráter disciplinar da Sociologia ocorreu mesmo após o ensino da mesma ter se consolidado em congressos nacionais, a exemplo de 07 congressos nacionais do Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica/Eneseb/SBS; 07 Encontros Estaduais de Ensino de Sociologia do Rio de Janeiro – Ensoc-RJ e 04 Congressos Nacionais da Abecs (o quinto será em novembro de 2022), dentre outros eventos locais e regionais; entidades científicas (Abecs, Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS), revistas especializadas e blogs como o *Café com Sociologia* criado em 27 de fevereiro de 2009, que conta com extenso material didático e com mais de 10 milhões de acessos, conforme informações disponíveis no site, acessado em 19/03/21. Ademais, a Sociologia vem se fortalecendo em outras mídias e redes sociais. Como exemplo, podemos citar o canal do *youtube Sociologia Animada*, que possui mais de 60 mil inscritos e foi criado

em 04 de julho de 2018, resultado de um projeto de extensão que trata de temas do Ensino Médio, e consta com quase 3 milhões visualizações do perfil, conforme informações do canal, acesso em 13/11/22.

Cabe ainda destacar o fortalecimento do ensino da disciplina dentro da SBS, via comissão específica de ensino de Sociologia e via Comitê de Pesquisa, bem como uma série de teses, artigos e livros produzidos sobre o tema, como foi bem analisado por Bodart e Souza (2017), que chegaram à conclusão que as universidades públicas desempenharam um papel fundamental no fortalecimento da área.

Hoje, sem dúvida, podemos falar que existe um campo, ou um subcampo (BODART; SOUZA, 2017), do ensino de Sociologia no Brasil. Segundo Mocelin (2020, p. 57), fazendo referência ao campo:

O campo do ensino da Sociologia constitui uma comunidade empenhada por sua prática na produção e na promoção de uma Sociologia que seja aplicável na escola. Essa comunidade congrega agentes de perfis diversos, mas com interesses convergentes, isto é, que acreditam na importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio, incluindo desde os licenciados em Ciências Sociais, os professores da disciplina de Sociologia das redes escolares, os estudantes dos cursos de licenciatura na área, até os pesquisadores de universidades dedicados ao estudo sobre o próprio ensino da Sociologia, sua história, gênese e experiências. Estima-se que o campo esteja constituído e estruturado no Brasil por cerca de 60 mil participantes, dos quais 48 mil são professores de Sociologia em atuação nas escolas, segundo dados do Censo Escolar do Ministério da Educação.

Ainda não sabemos qual será o futuro da disciplina com relação à permanência no currículo, mas

certamente esse futuro vai depender das mobilizações no presente. Ademais, a Sociologia, na escola, possui uma trajetória de exclusão. E isso termina por significar dificuldade de reconhecimento e valorização social. Como diz Godinho (et. al., 2019, p. 48): “A história da Sociologia é marcada pela intermitência”. Embora surja como nome de disciplina Sociologia para o ensino secundário no final do século XIX, só na década de 30 do século seguinte surge como curso universitário, porém estabelece-se, com raras exceções, com nome de Ciências Sociais (SANTOS; TOMAZI, 2020).

Como já retratamos, com a reforma do Ensino Médio de 2017, a Sociologia e a Filosofia foram atacadas e agora voltaram a ser. Isso de imediato não excluiu essas disciplinas, todavia, enfraqueceu-as. Isso ocorreu também com outras disciplinas, as quais passaram a ser nomeadas dentro de áreas do conhecimento.

Outro aspecto relevante para destacar é com relação ao fato de que a Sociologia na escola, que representa, na verdade, a grande área de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), portanto, não se trata apenas da Sociologia que é incluída ou excluída, mas da área de Ciências Sociais, com seus diversos saberes.

Nesse contexto, a história da disciplina Sociologia é uma história de luta – por reconhecimento. Essa característica é central. Seja pela permanência na escola ou pela busca por valorização social.

Apresentamos aqui também, as ações que ocorreram na Bahia em defesa do ensino de Sociologia na escola, tendo como base as duas primeiras décadas do século XXI (2001-2020), momento em que essa disciplina volta ao currículo no Brasil. Também é posta em cena a trajetória da Abecs - Bahia criada em 2017 (como parte da Abecs nacional), e que já se firma como uma entidade comprometida e engajada. Usou-se dos



relatos dos fatos atuais e do depoimento de um sociólogo, também coautor, que esteve na luta nos principais momentos de ações envolvendo a disciplina no Estado (em 2000 e em 2019/2020). Além disso, abordamos o ensino de Sociologia e de como o novo currículo do Ensino Médio baiano, reduziu a carga horária de 5 horas para 3 horas semanais, fato que só não foi pior por conta de mobilização ativa e exitosa da Abecs-BA, evidenciado na luta e na consequente conquista de mais uma hora que obtemos para a composição da carga-horária da disciplina, nas tratativas com a gestão estadual. Ainda assim, a Sociologia na Bahia, no novo currículo aprovado no final de 2019, sofreu uma exclusão branda, uma vez que está incluída, mas com redução de 40% de carga horária.

Esse novo currículo foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (no final de 2019), nesse mesmo dia, estivemos reunidos na Secretaria de Educação do Estado (SEC), com chefe de Gabinete do Secretário e outros técnicos representantes responsáveis pela elaboração do novo currículo. Fomos com uma comissão da Abecs-BA, acompanhados com estudantes e docentes de Ciências Sociais e de Filosofia. Em uma reunião de quase três horas, na qual a negociação estava difícil de ocorrer pois o governo se mostrava intransigente, e estava com a proposta fechada da oferta de Sociologia em 2 horas aula em todo o Ensino Médio. Mas o embate surtiu efeito, e tanto a Sociologia quanto a Filosofia ganharam mais 1 hora diante da proposta original. Ainda assim, o resultado dessa reunião só soubemos dias depois.

## Sentidos da Sociologia na Escola

Conforme Lahire (2014), a Sociologia é muito relevante para a vida em sociedade, tanto pelo seu aspecto de possibilitar um entendimento da trama social e escapar, inclusive, das amarras ideológicas do consumo e da explicação dominante que naturaliza os fenômenos sociais, quanto para formar o cidadão. Diz o referido autor sobre a importância das Ciências Sociais para desvendar o mundo e decifrar mistificações da realidade, no sentido de difundir “[...] o mais racionalmente possível e para o maior número de pessoas, os meios de decifrar e de contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social (LAHIRE, 2014, p. 50).

Bernard Lahire (2014) diz que a Sociologia deveria estar desde o Ensino Fundamental, pelo seu papel na cidadania, pois a mesma seria essencial para a vida e formação cidadã. Salienta ainda, que com adequações pedagógicas, obviamente, desde os primeiros anos de ensino é possível e necessário a abordagem de conteúdos relacionados à disciplina (LAHIRE, 2014, p. 50).

Marcelo Totti e Maria Valéria Barbosa (2017), retratando a relevância do ensino de Sociologia e sua função crítica ressaltam a formação humanística, ampliando possibilidades de outros horizontes, tarefa que não cabe apenas a ela, mas que contribui na “[...] superação do estado de indiferença dos indivíduos em relações histórico-sociais desumanizadoras, presentes no processo de ensino e aprendizagem” (TOTTI; BARBOSA, 2017, p. 158).

Conforme Luciana Araújo, Leticia Martins e Sueli Guadalupe Mendonça (2019), a Sociologia na escola pode contribuir com quatro dimensões: 1) encurtar a distância do estudante com a estrutura escolar; 2) oferecer

instrumentos teóricos para desnaturalização e compreensão do mundo; 3) propiciar que o jovem se reconheça como sujeito histórico; e 4) servir como mediação no processo de construção da própria identidade. A Sociologia está, nessa perspectiva, para além de ser apenas um meio para o pensamento crítico para fora, no caso, para o mundo, mas tem potencial de ser um meio de conexão dos sujeitos consigo mesmos, em processo de autoafirmação (descoberta) e de entendimento de si em conexão com o outro (ARAÚJO; MARTINS; MENDONÇA, 2019, p. 12).

Por certo, sabemos que existem vários outros debates que permeiam o ensino de Sociologia. Todavia, objetivamos trazer concepções gerais sobre o impacto positivo que a Sociologia pode ter na escola e sua relevância social/acadêmica. Sabe-se que existem divergências quanto à função da Sociologia Escolar e também, sobretudo, com relação aos conteúdos que irão ser ensinados e, ainda, que existem disputas internas no próprio campo, do ponto de vista conceitual e prático. Porém, não foi objetivo aprofundar essa discussão aqui. Um exemplo de dificuldade ocorre justamente no como ensinar, bem como no que ensinar. Nas palavras de Handfas e Teixeira (2007): “[...] a Sociologia não chegou a desenvolver um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja consenso.” (Idem, p.136)

Com relação ao ensino de Sociologia não ser mera transposição de conteúdo é outro debate do campo de ensino, o qual apenas pontuamos, e que dialoga com a necessária recontextualização pedagógica (BERNSTEIN, 2003). É fundamental pensarmos que o conteúdo da Sociologia, no ambiente escolar, está conectado com a vida, estrutura social e com a cultura dos estudantes da escola (a cultura dos sujeitos, vivências), como diria Dayrell (2001).

## Notas sobre a Sociologia na LDB e na BNCC

A Sociologia sempre esteve dentro da formação humanística e crítica. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei 9394/96, apresenta como um dos objetivos do Ensino Médio, a formação crítica, conforme o inciso terceiro do artigo 35: “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Portanto, é inegável a relevância social, cultural e histórica da Sociologia para atuar na criticidade. Ela também possibilita alargar a perspectiva de mundo.

Dentro dos *princípios gerais* da LDB, em seu artigo 2º, tem-se o apelo ao: “[...] pleno desenvolvimento do educando” para a cidadania. Dessa maneira, como ter uma formação cidadã sem uma disciplina que tenha como conteúdo a formação indagadora? Portanto, a Sociologia se faz fundamental (BRASIL, 1996).

Dentre outros momentos da LDB, ressaltamos o artigo 22º, o qual fala da educação para o “exercício da cidadania”, no qual percebemos implicitamente a necessidade da Sociologia (BRASIL, 1996).

A Sociologia também tem diálogo com a BNCC, na formação geral, no combate ao racismo e na formação humanística. Pode-se perceber um diálogo com temáticas transversais e de vários campos do conhecimento, principalmente quando se fala em cidadania, protagonismo juvenil, participação, discriminação, desigualdades, diversidade, autonomia, cultura e visão de mundo. A Sociologia é um amálgama necessário para ligar diferentes conteúdos, e conectar caminhos do particular (do indivíduo) para o geral (sociedade).

Outra relação com a BNCC se dá via *elementos* que fazem parte das competências, como: “rede de aprendizagem coletiva”; “o que aprender”; “como aprender”; “para que aprender”; “ser criativo”; “ser analítico-crítico”; “aberto ao novo”; “colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”. E, para alcançar esses elementos, conforme consta na BNCC, é requerido “[...] muito mais do que acúmulo de informações”; [...] que requer competências para aprender a aprender e a lidar com a informação; “[...] com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia; [...] aprender com as diferenças” (BRASIL, 2018, p. 14).

Temos também a relação direta com o debate étnico-racial, cultura afro-brasileira e indígena, em sintonia com a Lei federal 10639/2003. Esse quesito faz parte da BNCC e da Sociologia.

Embora o debate sobre competências e habilidades seja polêmico e dissonante em uma discussão mais ampla sobre educação inclusiva, percebemos que em vários itens das competências listadas na BNCC faz-se menção a valorização das diversidades, autonomia, sustentabilidade (ambiental e social), bem como ao exercício do diálogo e da ética, o que busca possibilitar uma leitura da realidade e do trabalho, percebemos que esses conteúdos convergem para a área da Sociologia.

A BNCC se estrutura por uma base generalista e de viés empresarial e busca constituir uma visão interdisciplinar de educação, mas sem garantir o espaço da especialidade para, na sequência, pensar em integração e se estrutura na perspectiva do indivíduo e não do coletivo. Assim, a BNCC termina se organizando por áreas do saber e por “habilidades e competências”. Esse tipo de organização precisa ser melhor analisada e

ver como é possível se inserir em Escolas públicas no país, que são múltiplas e precárias e possuem poucos professores/as adequadamente formados em suas áreas, sobretudo no caso de Sociologia na Bahia, além de apresentar uma lógica de estilo utilitarista e individualista, na proposição geral da Base, pois quer habilidades e competência (na perspectiva do indivíduo) para o mercado e não mais no sentido da formação para a vida (DURÃES, 2018).

### **Lutas no passado na Bahia: a mobilização dos anos 2000**

No primeiro ano do século XXI, o Congresso Nacional depois de meia década de debate aprovou um Projeto de Lei 3178/97 de autoria do Padre Roque Zimmermann do Partido dos Trabalhadores – PT, que tornava obrigatória o ensino de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio brasileiro. A aprovação da lei se deu depois de intensa mobilização social de estudantes e professores universitários da área; federações e sindicatos de sociólogos, de trabalhadores em educação, outros profissionais de Sociologia, além de parlamentares progressistas de ambas casas legislativas de âmbito nacional. Um dos coautores deste texto, o professor Luís Flávio Godinho, esteve presente nas mobilizações, participando das manifestações em Brasília à época, representando a Associação de Sociólogos do Estado da Bahia - ASEB. Destacam-se também naquele momento, a liderança do professor de Ciência Política da UFBA, Joviniano Neto, então presidente da ASEB e cabe registrar o apoio da Associação dos Professores Universitários - APUB/UFBA, através do sociólogo e professor Antônio

Câmara, além de outros cientistas sociais formados ou aspirantes envolvidos nas lutas, pelo estado da Bahia, como: Marize Carvalho, Edson Rezende, Agnaldo Neiva, Axione Kelly Cabral e Jôse Fagundes.

A estratégia das organizações políticas de cientistas sociais de todo o Brasil era naquele momento, que cada delegação presente em Brasília, na data prevista para discussão e aprovação do projeto de lei acima mencionado, no Senado, passasse nos gabinetes dos senadores de seus estados para debater e comprometer o apoio na votação. Obtivemos êxito, contudo o então presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC, um renomado sociólogo brasileiro, vetou a lei.

Grande parte dos cientistas sociais brasileiros vivenciaram esse veto entre a revolta e a compreensão de que um governo que tenha inclinação neoliberal, como uma política agressiva de privatização, engajado com a política econômica ditada por organismos, tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional - FMI e a Área de Livre Comércio das Américas - Alca, entre outros interesses do capitalismo internacional, não levaria a frente o fortalecimento da educação crítica e engajada nas escolas. Dessa forma, a luta continuou até a promulgação da lei, que só veio a ocorrer em 2008.

### **Lutas do presente: o engajamento da Abecs-Bahia**

A Abecs - BA tem curta história de organização política e social, uma vez que foi criada em 09 de dezembro de 2017, tendo como Coordenadores Estaduais os professores/as Núbia Regina Moreira da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB; Luis Flávio Godinho da UFRB e Jeovane Marússia da Rede Estadual de Educação Básica da Bahia e contou com a

mediação da reunião de fundação feita pelo professor Bruno Durães da UFRB, que na época era da Diretoria Executiva Nacional da Abecs. A Abecs hoje possui 16 unidades regionais e está presente em 15 estados e em todas as regiões do país. A unidade regional mais nova foi criada no estado do Pará em 2021. A Abecs conta com 232 filiados com anuidade em dia, conforme informação do site da entidade de 21/08/20.

O segundo mandato (2019-2021) da regional Bahia contou com uma coordenação de 5 membros sendo os/as docentes: Fabiano Brito do Instituto Federal da Bahia - IFBA; Adriana Franco da UFBA; Orlando Oliveira da UESB; Jeovane Marúsia que teve a recondução no mandato; Paulo Marcos, Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB e; e Fernanda Santiago também Licenciada em Ciências Sociais pela UNEB. Temos agora, a partir de junho de 2021, a terceira Coordenação eleita (Fabiano Brito/IFBA, Paulo Marcos Barros, Raquel Vasconcelos/Rede Estadual da Bahia, Helenilda Meireles/Rede Estadual de Educação, Maurício Sousa Matos/Rede Estadual de Educação e Adriana Pinheiro/IFBA).

Como dado alarmante envolvendo a disciplina, é que no Estado da Bahia apenas cerca de 5% dos docentes que ministram Sociologia na Educação Básica são adequadamente formados em Licenciatura em Ciências Sociais de acordo com Durães (2018), o que demonstra a urgência da capacitação de docentes e a realização de concursos para licenciados.

A participação da Abecs - BA foi relevante em vários eventos com o objetivo de discutir a defesa do ensino de Sociologia, dentre os quais destacamos: a Mesa no Congresso Anual de Pesquisadores da UFBA (2019); Seminário Intermediário da SBS, na UFBA (2019); Seminário do Curso de Ciências Sociais da UNEB (2019); Seminário do Curso de Ciências Sociais da UESB (2018 e



2019); Seminário sobre Ensino de Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2019); e o Seminário de Ciências Sociais da UFRB (2017).

Estivemos em diversas reuniões com o Ministério Público da Bahia, bem como com a Defensoria Pública estadual com a missão de apresentar denúncias contra a perseguição às humanidades e a redução drástica do ensino de Sociologia no currículo estadual.

Também fizemos várias reuniões preparatórias de ações em defesa da Sociologia na Bahia em 2019. Conseguimos acesso e fizemos reunião e apoio junto ao gabinete do deputado estadual Hilton Coelho do Partido Socialismo e Liberdade - PSOL, na luta pela defesa do ensino da Sociologia. Chegamos a mobilizar o então Reitor da UFBA, o professor João Carlos Sales, que é filósofo, para que aderisse à campanha em defesa da Filosofia e Sociologia.

Fizemos um grande ato ainda em 2019, na frente da Secretaria de Educação do estado da Bahia, com a presença de 50 manifestantes e carro de som, para denunciar a falta de diálogo na implementação do Documento Curricular Referencial da Bahia - DRCB. Registros em imagens dessas e de outras mobilizações estão disponíveis no site da Abecs. Cabe registrar que em 2 de julho de 2019 a Abecs Bahia também esteve nas ruas de Salvador no festejo de comemoração da independência da Bahia, registrando ali uma posição crítica contra à redução da sociologia na Escola que estava para ocorrer.

Outro aspecto relevante se refere à existência, desde 13/06/2019, de um grupo de *WhatsApp* da Abecs Bahia que constava, em 20/03/21, com 74 membros, todos do campo de ensino de Sociologia do Estado, sendo cerca de metade de professores/as da rede estadual de educação da Bahia , ou seja, 36 docentes

representando 48,6%, dos membros do grupo, 22 docentes de universidades, que são 30%, e cerca de 19% são estudantes de cursos de Licenciatura em Ciências Sociais da Bahia ou 14 discentes. O grupo é bastante representativo. Cabe ressaltar que participamos de outro grupo de *WhatsApp*, o da Abecs Nacional, que é maior, e foi criado em 08/10/2016, o mesmo em 20/03/21 constava com 255 pessoas, e estamos nele desde sua criação.

### Considerações Finais

Buscamos evidenciar ao longo do texto que a história recente da Sociologia escolar na Bahia é uma trajetória de luta e resistência. Ou seja, a Sociologia só se manteve e só se mantém no currículo porque existe mobilização. Portanto, tanto o passado quanto o presente apontam para a necessidade de organização coletiva, seja atuando com entidades ou em grupos, nas ruas e em redes sociais. O fato é que a Sociologia segue viva e em movimento, apesar do currículo do Estado da Bahia ter desferido um ataque frontal, pois impôs um corte de 40% da carga horária que já era pequena. Antes de 2019 tínhamos 5 horas em todo o Ensino Médio (sendo 1 hora no primeiro ano e duas horas no segundo e duas no terceiro), agora passou para apenas 3 horas, sendo 1 hora em cada série.

Cabe reafirmar que a proposta original do governo baiano era para apenas 1 hora em todo o Ensino Médio (como foi informado por muitos docentes através de denúncias anônimas para Abecs - BA). Em seguida aumentaram para 2 horas, e com luta e mobilização fecharam em 3 horas.

Dessa maneira, fica evidente que o passado, o presente e, certamente, o futuro da Sociologia na escola

vai depender de engajamento. Não podemos recuar nem um passo sob pena do pensamento crítico ser reduzido. E isso é feito, quase sempre, conectado com uma visão tecnicista que diz que a área de humanas não tem utilidade e que essas disciplinas servem apenas para abstração, mas não para prática.

Na verdade, essa redução aponta para o declínio da concepção de educação no Estado da Bahia ou para a falta de um projeto verdadeiramente emancipador, pondo em cena visões retrógradas e reducionistas, que estreitam o olhar ao invés de ampliá-lo. Portanto, o que está em jogo é o tipo de sociedade que queremos.

A redução é material e simbólica e revela que o futuro proposto pelo governo estadual não é ser farol, mas atraso, ou voltar ao tecnicismo, na contramão da própria sociedade global que defende o ser humano plural, crítico e holístico. Assim, o que de fato está em risco é a própria formação da juventude da classe trabalhadora, em sua maioria formada por negros/as, no caso baiano. Esse contexto nos suscita a hipótese de que não há interesse político para que os jovens sejam estimulados a pensar (e se empoderar), e sim, apenas reproduzir a si e ao mundo da mesma forma em que estão, subalternizados e empobrecidos. Esse será o reflexo, em médio prazo, do ataque ao pensamento reflexivo da Sociologia na escola no presente.

## Referências

Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs). *Abecs encaminha ofício e abaixo-assinado à Câmara dos Deputados*. Disponível em: <http://www.abecs.com.br/abecs-encaminhaoficio-peticao-publica-e-abaixo-assinado-a-camara-dos-deputados/>, 2017. Acesso em: 07/07/2017.

ARAÚJO, L.; MARTINS, L.; MENDONÇA, S. G. A Contribuição do Pibid /Ciências Sociais para Formação do Professor de Sociologia. In. *Educação em Revista*, Marília, v.20, n.1, p. 7-24, Jan.-Jun., 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7435>. Acesso em: 19/03/2021.

BERGER, P. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanista*. Petrópolis: editora Vozes, 2001.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 75-110, nov, 2003.

BODART, C. N.; SOUZA, E. D. Configurações do ensino de Sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. In. *Ciências Sociais Unisinos: São Leopoldo*. V. 53, n.3, set/dez 2017, p. 543-557.

BRASIL. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 09/07/2020.

\_\_\_\_\_. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis 9.34/96 [...]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 09/07/2020.

\_\_\_\_\_. MEC. *Portal do Ministério*. BNCC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>, 2018. Acesso em: 09/07/2020.

CAFÉ COM SOCIOLOGIA. Disponível em:  
<https://cafecomSociologia.com/>. Acesso em:  
19/03/2021.

CRAVO, G.; REIS, J. A defesa pública da Sociologia por cientistas sociais e da Filosofia por filósofos durante a tramitação da medida provisória 746/2016. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. v.1, n.2, p. 27-46, 2017.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001, p. 136-161.

DURÃES, B. A Licenciatura em Ciências e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão. In: *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, vol. 2, nº 1, p. 92-114, jan./jun., 2018. Disponível em:

<https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/133/80>. Acesso em: 29/05/2020.

FRAGA, A. B. e MATIOLLI, T. O. L. “A Sociologia no vestibular e no Enem: o caminho da legitimidade pelo enquadramento”. In: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P.; FRAGA, A. B. *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015, p. 252-278.

GODINHO, L. F. R.; LIMA, L. S.; BERNARDES, M. O ensino de Ciências Sociais no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, São Félix e Muritiba) a partir do olhar de estudantes da Educação Básica. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v.3, n.1, p. 45-70, 2019.

HANDFAS, A.; TEIXEIRA, R. da C. A prática de ensino como rito de Passagem e o ensino de Sociologia nas escolas de nível médio. In: *Mediações*, Londrina, v.12, n.01, jan/jun., 2007, p. 131-142.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social. In: *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v.45, n.1, jan/junho, 2014, p.45-61. Disponível em: [http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs\\_v45n1a2.pdf](http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs_v45n1a2.pdf). Acesso em: 09/04/2021.

MAÇAIRA, J. P. Livro didático e ensino de Sociologia. In. BRUNETTA, A.A. (ORG., et al.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Editora Café com Sociologia, 2020, p. 210-214.

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MOCELIN, D. G. Campo e ensino de Sociologia. In. BRUNETTA, A.A. (ORG., et al.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Editora Café com Sociologia, 2020, p. 57-61.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, São Paulo, v.15, n.1, abril, pp.05-20, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a01.pdf>.

MOTA, K. C. C. da S. *Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do Ensino Médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 222p., 2003.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. de (Org.). *Sociologia e Ensino no debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Editora Unijuí, pp. 113-130, 2004.

SANTOS, F. B.; TOMAZI, N. D. Webinário do Laboratório de Pesquisa da Educação Profissional (LaPEP) - LIVE: As Ciências Sociais na Educação Básica. 2020. (Canal Youtube - IFBA - Euclides da Cunha). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LqLb1Y0BGKA&t=13s>. Acesso em: 21/03/2021.

SILVA, I. L. F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In. MORAES, Amaury. MEC. *Coleção explorando o Ensino: Sociologia*, volume 15, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, pp. 15-44, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7843-2011-Sociologia-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7843-2011-Sociologia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192).

SOCIOLOGIA ANIMADA. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCugb1YKl4Igy5nM2JO-KVqQ>. Acesso em: 19/03/2021.

TOTTI, M. A.; BARBOSA, M. V. O ensino de Sociologia e a formação de professores: a experiência do Pibid de Ciências Sociais de Marília. *Revista Urutáguá*, n. 35, p. 153-162, 2017. Disponível em: <Http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/36874/19370>. Acesso em: 19/03/2021.

# A resignificação da dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Sociais a partir da BNC-Formação

Josefa Alexandrina Silva

### Introdução

A publicação do artigo “Licenciatura em Ciências Sociais e o ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato”, do professor Amaury Cesar Moraes (2003), iniciou uma discussão sobre os modelos de formação de professores na área. Despontava naquele momento o entendimento de que um dos problemas centrais da formação de professores de Ciências Sociais para a Educação Básica se encontrava nos modelos formativos que sobrevalorizavam as disciplinas teóricas e reduziam a formação docente às disciplinas pedagógicas e estágio. Naquele contexto, a formação de licenciados ocupava um lugar secundário diante da reduzida possibilidade de atuação profissional na área, fazendo com que a formação não fosse problematizada<sup>[1]</sup>.

Entre o texto seminal de Moraes (2003) e os dias de hoje, muitas mudanças ocorreram no campo de formação de professores de Sociologia. O primeiro deles é que a disciplina escolar se tornou obrigatória a partir



de 2008, ampliando consideravelmente a necessidade de formação de professores de Sociologia para a Educação Básica. Além disso, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI<sup>[2]</sup>, criado em 2007, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, instituído em 2010, possibilitaram a ampliação dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais.

De acordo com o levantamento realizado por Oliveira (2018), essas mudanças no campo educacional proporcionaram o aumento no número de licenciaturas presenciais em universidades públicas, que passaram de 66 em 2008 para 117 em 2017. Isso remete à indispensabilidade de aprofundar a reflexão sobre os fundamentos e os modelos formativos oferecidos pelas licenciaturas.

Os estudos de Handfas (2009, 2012), Moraes (2003, 2009, 2013, 2017, 2018), Oliveira (2018) e Cigales e Oliveira (2020) identificaram desequilíbrio na formação, com disparidade entre o número de disciplinas teóricas, pedagógicas práticas, como também na desarticulação entre elas, o que dificulta a compreensão dos desafios concretos postos em sala de aula. Além disso, indicavam uma tendência de orientação dos cursos para a formação de pesquisadores a partir de estruturas curriculares que buscavam reduzir a formação de professores às disciplinas pedagógicas e estágio, evidenciando um desequilíbrio entre o número de disciplinas de formação teórica e as atividades práticas.

Cumprir frisar que os modelos formativos das licenciaturas em Ciências Sociais se pautam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política, Sociologia - como também pelos objetivos das instituições de ensino. No entanto, não podem

prescindir do estabelecido nas Diretrizes de Formação Inicial de Professores de 2019 e da BNC-Formação.

Este texto busca problematizar a prática na formação inicial de professores de Ciências Sociais<sup>[3]</sup> e analisar a ressignificação que essa dimensão adquire com a Resolução CNE/CP nº 02 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Para isso, foi realizado levantamento bibliográfico dos estudos que discutem as particularidades das licenciaturas em Ciências Sociais e análise das atuais normatizações que regem essa formação, buscando compreender, de maneira processual, suas ressignificações.

Parte-se da premissa já defendida por Handfas e Teixeira (2007), Handfas (2012), Moraes (2018), Gomes (2019) e Oliveira e Cigales (2020) de que a dimensão prática é um pilar da formação inicial docente pela possibilidade de interação com a cultura escolar, iniciação da experiência didática e pela perspectiva de desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão<sup>[4]</sup>. Por isso, não se propõe uma cisão entre teoria e prática, mas uma integração que conceba a formação de professores e professoras de Ciências Sociais como trabalhadores intelectuais engajados na constituição de uma sociedade democrática.

A dimensão prática da formação docente vem sendo normatizada desde a Resolução nº 02 de 2002, que instituiu a carga horária de 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), que deve ser vivenciada ao longo do curso com o objetivo de articular a teoria e a prática. A Prática como Componente Curricular se distingue do estágio supervisionado, pois este, mesmo quando voltado para as atividades da prática docente,

como preparação de aulas e regência, é realizado na escola sob a supervisão de um professor. Trata-se de um tempo de aprendizagem profissional oferecido nos estágios finais do curso.

Essas duas frentes de formação prática já se encontravam presentes nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores de 2015 e foram mantidas nas diretrizes atuais. Mas a BNC-Formação ressignifica o sentido da formação, rompe a articulação teoria e prática e busca alterar o lugar do professor no sistema educacional.

Além desta introdução, o texto está estruturado em outras duas seções e as considerações finais. Na primeira seção, discute o modelo de professor de Ciências Sociais que visa formar e a relevância da formação teórica e prática. Na segunda, aponta os limites que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNC-Formação trazem para a formação inicial docente ao impor um fundamentalismo da prática com flexibilização dos conhecimentos específicos da área e cisão de suas articulações com a pesquisa e extensão. Conclui que a adesão acrítica ao saber instrumental para a resolução de problemas é imprópria para a reflexão sociológica, fragiliza a formação docente e põe em risco a autonomia universitária.

## **Teoria e Prática da formação docente**

Handfas (2009, 2012) e Gomes (2019) consideram que discutir os modelos formativos das licenciaturas implica em analisar o papel que se atribui ao professor na sociedade. Essas ponderações se tornam basilares quando se busca definir o tipo de professor que se quer formar.

De acordo com Giroux (1997), há uma tendência dos reformadores sociais de reduzir os professores ao papel de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função seria: “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos” (GIROUX, 1997, p. 158).

Em contraposição ao papel exposto acima, Giroux (1997) defende que os professores atuem como intelectuais transformadores que “combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p. 158). Nesse sentido, concebe que formar professores é constituir uma categoria de intelectuais essencial para a constituição de uma sociedade democrática.

Em concordância com Giroux (1997) a formação de professores como intelectuais transformadores, requer articulação entre teoria e prática que possibilite a atribuição de significados ao conhecimento, promovendo uma formação para além de modelos teóricos.

Ao pensar na formação de professores de Ciências Sociais para a Educação Básica como um intelectual transformador, depreende-se a necessidade de conceber um modelo de curso que possibilite tanto uma formação teórica que garanta uma análise precisa dos fenômenos sociais, políticos e culturais, como imaginação para a interação com a diversidade de estudantes e diálogo que possa partir do senso comum e avançar para níveis mais complexos de compreensão da realidade.

Quando a dimensão prática é vivenciada junto à Educação Básica, licenciandos e licenciandas entram em contato com a diversidade das escolas e com a

contestação dos estudantes, aproximando-os da realidade social. Ademais, é na interação com a realidade social que surgem os interesses de pesquisa, estimulando a práxis do conhecimento.

Tomando como referência as especificidades da formação nas licenciaturas em Ciências Sociais, Gomes (2019) avança na discussão ao defender que a coerência do ensino da Sociologia na Educação Básica é construída no encontro entre professores e estudantes. Para o autor:

Sociologia escolar é um desafio aos protocolos científicos vigentes, pois a prática docente é uma forma de correspondência, baseada no acompanhamento dos movimentos dos outros e não na reprodução literal do saber científico do modo como o professor tem contato no ambiente acadêmico (GOMES, 2019, p. 76).

Dessa forma, o ensino de Sociologia ocorre na interação entre professores e estudantes e requer habilidade de conectar o estudo teórico à vida prática. Sua construção parte da análise das circunstâncias, o que exige dos professores da Educação Básica a mobilização dos conteúdos das Ciências Sociais, conhecimentos pedagógicos e criatividade. Gomes (2019) avança na análise das possibilidades de operacionalização de um modelo de formação que integre as preocupações supracitadas e as normatizações que regem as licenciaturas.

Em meio ao avanço das discussões e experimentações[5] de modelos de formação que integrem a dimensão prática com a formação teórica, pesquisa e extensão, a Resolução CNE/CP nº 02 de 2019, impõe uma reforma curricular para os cursos de licenciatura. Instituída em um contexto de avanço político das forças conservadoras, coloca-se em questão

quais são as implicações dessas normatizações sobre a formação de professores.

## A BNC-Formação e o fundamentalismo da prática

Nesta unidade desenvolvo o argumento de que a Resolução CNE/CP nº 02, de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação, ressignifica a dimensão prática, sobrevalorizando os aspectos procedimentais do ensino em detrimento dos aspectos cognitivos e da produção de conhecimentos. Dessa maneira, busca instituir mudanças no papel dos professores no sistema educacional.

A referência para a formulação da BNC-Formação é a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) que busca firmar um currículo fundamentado no desenvolvimento de competências [6] que são definidas como:

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 08).

Embora o conceito de competência esteja ligado à ideia de conhecimento e tarefa, se configura no documento curricular como mobilização para a ação e evidencia que o conhecimento válido é aquele que possui finalidades práticas. Embora não expresse negação aos conteúdos, restringe-o ao que é necessário para o desempenho das tarefas.

Sendo a universidade a instituição social voltada para a reflexão autônoma sobre a totalidade do conhecimento teórico e prático que visa favorecer a aquisição de conhecimentos universais, a inserção do currículo por competências no Ensino Superior precisa ser problematizada. Como espaço do conhecimento, lhe cabe o papel de análise metódica e profunda dos fenômenos, o que conflita com os pressupostos da pedagogia por competências que não tem o desenvolvimento do conhecimento como elemento central (REZER, 2020).

A BNC-Formação visa ordenar as licenciaturas em torno de dez competências gerais e três específicas: o conhecimento profissional, prática profissional e engajamento e todas elas devem ser tratadas sem hierarquias, evidenciando a perda de centralidade do conhecimento na formação de professores.

Ao confrontar a BNC-Formação com a BNCC identifica-se que as competências gerais a serem desenvolvidas pelos licenciandos são as mesmas dos estudantes da Educação Básica. A formação de professores possui como diferencial somente o acréscimo de pontos procedimentais como se vê nos exemplos a seguir:

Competência Geral 01. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente **construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem** colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.

Competência Geral 02. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, **usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.**

Competência Geral 03. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural **para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.** – BNC-FORMAÇÃO, 2019 (grifos meus).

Em que pese o caráter abrangente de tais competências, apreende-se que o repertório de conhecimentos requeridos na formação docente é nivelado aos dos estudantes da Educação Básica. O ponto de distinção entre ambos os públicos se encontra nos aspectos procedimentais da formação docente.

Desse modo, a BNC-Formação objetiva minimizar a importância da formação teórica e rompe com a perspectiva de articulação entre teoria e prática. Assim, se estabelece um fundamentalismo da prática onde os elementos procedimentais se sobrepõem ao processo de construção do conhecimento, conduzindo ao esvaziamento do significado intelectual do trabalho docente.

Na BNC-Formação, as especificidades de ser professor de Sociologia/Ciências Sociais dadas pelo conhecimento estruturado na área estão inseridas no desenvolvimento de competências específicas inscritas na dimensão de conhecimento profissional, como se vê a seguir:

As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - Reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. (Resolução CNE/CP nº 02, 2019).



Como se pode ver, até mesmo na dimensão que trata da especialidade da formação, os itens de conhecimentos voltados para a prática de gerenciamento da aprendizagem são destacados, enquanto somente o primeiro item trata do domínio dos conhecimentos específicos na área.

Nas demais competências específicas de prática e engajamento profissional, a ênfase recai na pormenorização dos aspectos procedimentais da prática cotidiana do docente, como o sequenciamento dos conteúdos curriculares, na forma de se comunicar com os estudantes, identificação de recursos pedagógicos entre outros exemplos que evidenciam o caráter prescritivo da BNC-Formação.

Dessa forma, a BNC-Formação estabelece uma visão instrumental da ação docente que elimina a perspectiva de compreensão da realidade social na medida que compreende a formação docente como um conjunto de regras e procedimentos a serem seguidos e silencia a dimensão reflexiva e intelectual do trabalho docente.

Isso demonstra que pode ganhar forma no currículo das licenciaturas uma formação com pouca reflexão e insuficiente base teórica, forjando, a partir dos currículos dos cursos, concepção técnica de ser professor, mais adaptável aos sistemas de controle e facilmente substituível.

De modo similar, as reformas implementadas pelos governos conservadores na Inglaterra e nos Estados Unidos da América, deram primazia ao “conhecimento do bom senso sobre o conhecimento especializado” (MAGUIRE; BELL, 2007, p. 100). Por sua vez Goodson (2008) descreve que no afã de inclinar a formação para a dimensão prática, o Reino Unido cogitou, nos anos de 1980, a transferência de 80% da

carga horária da formação disciplinar dos professores das instituições universitárias para as escolas secundárias.

Isso coloca a necessidade de desconstruir os significados que o governo e as instituições empresariais buscam imprimir à educação e pensar a formação de professores a partir de uma concepção de prática que articule a compreensão da realidade educacional com a pesquisa. O ensino das Ciências Sociais demanda conexão com a realidade social, mas não se configura como um saber imediato e circunstancial. O desenvolvimento do olhar sociológico implica na percepção de que a realidade é uma construção social e requer a compreensão e análise dos processos históricos e sociais mais amplos.

Com efeito, diversas entidades acadêmico-científicas, de trabalhadores e fóruns de educação têm pedido a revogação da Resolução CNE/CP nº 02 de 2019 por não levar em consideração as pesquisas acadêmicas no campo da educação e o diálogo com entidades e por retomar concepções ultrapassadas de formação que inviabilizam a formação plena dos professores, restrita a habilidades e competências.

## Considerações Finais

Em que pese o avanço das discussões acadêmicas sobre as possibilidades de uma formação inicial docente que busque formar professores como intelectuais críticos, a implantação da BNC-Formação não se pautou nos avanços do debate e nas experimentações existentes nos cursos.

Pautada em um fundamentalismo da prática, a BNC-Formação sobrevaloriza os aspectos procedimentais do ensino em detrimento dos processos

cognitivos e concebe a dimensão prática como um conjunto de técnicas a ser aplicadas, distanciando a formação docente da compreensão da realidade.

O ensino por desenvolvimento de competências se distancia de uma formação que possa ter profundidade. Sendo a universidade espaço de produção de conhecimentos universais e desenvolvimento do pensamento rigoroso pautado em conteúdos científicos, a adesão aos pressupostos da BNC-Formação restringe a autonomia pedagógica das instituições, pondo em risco a autonomia universitária.

Dessa maneira, a BNC-Formação se mostra imprópria para a formação de professores de Ciências Sociais por tentar transformar a compreensão sociológica da realidade em um saber instrumental para a resolução de problemas, em que os conteúdos científicos e a capacidade de pensar não são a prioridade.

Para que a formação de professores e professoras não se converta em mera formação técnica, é preciso ter o conhecimento científico como referência para a organização dos currículos. Conhecimento esse concebido como fonte de emancipação humana e guia da formação intelectual e política dos professores.

Em face do quadro sociopolítico de avanço do fascismo, do negacionismo da ciência e da eminente fratura social, o ensino da Sociologia é primordial para o restabelecimento de padrões mínimos de racionalidade para a compreensão da vida social. Para isso, a formação de professores como intelectuais é fundamental para clarificar aspectos da vida social e política para que seja mantida a defesa dos direitos de cidadania e da democracia como valor básico da vida social.

## Referências

BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001*. Institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política, Sociologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 31/03/2021.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE-CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/159251-rcp002-02/file>>. Acesso em: em: 10/03/2021.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE-CP nº 02, de 09 de junho de 2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 02/03/2021.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 11/07/2021.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Ministério da Educação. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro->

[2019-pdf/135951-rcp002-19/file>](#). Acesso em: 26/12/2020.

GIROUX, H. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, E. E. Prática como componente curricular na formação docente para o ensino de Ciências Sociais: um olhar sobre a proposta da UNIFAL-MG. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. (Cabecs)*, v.3, n. 2, p.72-94, 2019. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/190>. Acesso em: 22/12/2020.

GOODSON, I. *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora, 2008.

HANDFAS, A.; TEIXEIRA, R. A Prática de Ensino como Rito de Passagem e o Ensino de Sociologia nas Escolas de Nível Médio. *Mediações: Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 12, n. 01, p. 131-142, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de professores de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz F. (org). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartelet: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação dos Professores de Sociologia: um debate em aberto. In. \_\_\_\_\_.; MAÇAÍRA, J. P. (org). *Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E- papers, 2012.

MAGUIRE, M.; BELL, S. Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o

Trabalho dos Professores. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 97-104, 2007.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 15, n.1, p. 05-20, 2003.

\_\_\_\_\_. Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. In. *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartelet: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores de Sociologia do Ensino Médio: para além das dicotomias. In. OLIVEIRA, Luiz F. *Ensino de Sociologia: Desafios Teóricos e Pedagógicos para as Ciências Sociais*. Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2012

\_\_\_\_\_. Curso de Ciências Sociais: Currículo, mercado e formação docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 17-32, 2017.

\_\_\_\_\_. Novos desafios para a formação do professor de Sociologia para o Ensino Médio. In. CARVALHO FILHO, J.; SOUZA FILHO, B. (Org.) *Sociologia e Educação: desafios da formação de professores para o ensino de Sociologia na Educação Básica*. São Luís: EDUFMA, 2018.

OLIVEIRA, A. Os desafios para a formação de professores de Sociologia ante sua expansão em nível nacional. In. CARVALHO FILHO, J.; SOUZA FILHO, B. (Org.) *Sociologia e Educação: desafios da formação de professores para o ensino de Sociologia na Educação Básica*. São Luís: EDUFMA, 2018.

REZER, R. Pedagogia das Competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a

Educação Superior. *Educação*. Santa Maria. v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>>. Acesso em: 12/07/2021.

---

[1] Uma versão preliminar deste escrito foi apresentada no 7º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia (Eneseb) realizado de modo virtual entre os dias 08 e 10 de julho de 2021.

[2] O REUNI foi instituído pelo Decreto 6.096 de Abril de 2007. Seu objetivo era ampliar o acesso e permanência no Ensino Superior a partir da maximização da estrutura física e dos recursos humanos das universidades federais. O Programa tinha como uma de suas principais diretrizes a redução das taxas de evasão, ocupação das vagas ociosas, aumento das vagas para ingresso, especialmente para os cursos noturnos. Para isso, as IFES receberam recursos orçamentários, desde que mudassem a relação professor/aluno, ou seja, aumentassem o número de vagas. O REUNI favoreceu a abertura de cursos de licenciatura não só para minimizar a carência de professores para a Educação Básica, mas por serem cursos que exigem menos recursos para sua criação.

[3] Esclareço que meu interesse nessa problemática advém da condição de Professora Substituta de Práticas em Educação no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UNIFAL-MG.

[4] Como previsto na Resolução CNE nº 07 de 2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior.

[5] Destaca-se entre os modelos de formação o que foi instituído em 2020 na UNIFAL-MG.

[6] A presença dos conceitos supracitados não é nova nas políticas curriculares de formação de professores do país. Já se encontravam presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior aprovada em 2001.

# O perfil dos professores de Ciências Sociais: um estudo comparativo entre três municípios do Triângulo Mineiro

Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva  
Marili Peres Junqueira

## Introdução

O presente artigo tem o intuito de verificar as convergências e divergências entre o perfil dos docentes em exercício de Ciências Sociais da Educação Básica de três municípios do Triângulo Mineiro: Uberlândia, Araguari e Prata. Desse modo, procura-se identificar a formação e as condições sociais que determinam parte das relações de ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia no Ensino Médio nessa região no ano de 2018.

Devido aos inúmeros processos e disputas de ordem político-institucional acerca da presença dessa disciplina escolar na Educação Básica desde o final do século XIX, tem-se um cenário particular com relação à formação de professores, delimitação de conteúdos, produção científico-didática, intermitência institucional e determinação da própria identidade da Sociologia no Ensino Médio (MORAES, 2009). Tendo em vista tais



condições históricas de efetivação da prática profissional docente deste campo na Educação Básica e da legitimação da disciplina, faz-se necessário uma investigação empírica sobre os modos objetivos da formação de professores em Ciências Sociais no Brasil, visando a determinação de seus sentidos e propósitos correntes, bem como a delimitação de possibilidades de seu exercício. Em vista disto, o presente artigo visa contribuir e analisar as diferenças entre algumas cidades para assim possibilitar, no futuro, uma ampla visão do perfil do professor desta disciplina escolar, compondo com outras pesquisas de mesmo caráter em outras cidades brasileiras.

Busca-se no presente trabalho uma investigação comparativa das condições socioinstitucionais da formação docente em três municípios integrantes da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE Uberlândia), mais precisamente das cidades de Uberlândia, Araguari e Prata. Tal recorte geográfico justifica-se a partir da própria constituição diferenciada destas três cidades, visto que, ao mesmo tempo que compõem uma mesma região do SRE, diferenciam-se em relação ao contingente populacional, número de escolas que ofertam o Ensino Médio e quantidade de instituições superiores de Educação. Além disso, parte-se da hipótese de que Uberlândia, por possuir um volume ampliado de instituições de ensino e um curso superior público em Ciências Sociais, sirva como pólo fornecedor de docentes da área para as demais localidades.

### **Como encontrar o perfil dos professores de Ciências Sociais no Ensino Médio**

Busca-se aqui, a partir de métodos estatísticos e sociológicos, uma definição do universo a ser estudado,

bem como das categorias analisadas (consideradas aqui como as variáveis) e dos modos de levantamento desta mensuração. Determinadas as variáveis do universo estipulado, a perspectiva quantitativa pretende estipular as relações causais entre os elementos medidos e observar os comportamentos dos diversos fatores em relação ao fenômeno focalizado, como sugerido por Richardson (1985, p. 30).

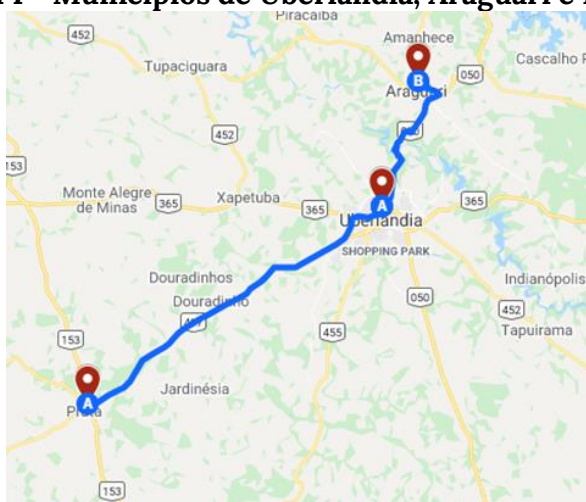
Desse modo, considerando uma abordagem quantitativa acerca do perfil e da formação dos docentes da disciplina de Sociologia das escolas de Educação Básica de Uberlândia, Araguari e Prata, utilizar-se-ão os microdados do Censo Escolar de 2018 organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Por conseguinte, utilizar-se-ão três sub-bancos de informações destacadas dos dados referentes aos docentes da Educação Básica do Sudeste, de modo que cada um destes recortes corresponda aos municípios selecionados. Faz-se necessário considerar que as informações recolhidas em relação aos docentes da Educação Básica são levantadas a partir de um questionário contendo 29 questões, em 2018. Essas versam sobre indicadores socioeconômicos, registros institucionais, a constatação de deficiências fisiológicas dos docentes, escolaridade e funções profissionais exercidas pelos entrevistados. Muitas críticas podem ser levantadas ao Censo Escolar e sua forma de captação de dados, contudo o escopo do presente trabalho será apenas analisar as informações obtidas, de modo que um debate aprofundado acerca do censo não será possível.

## O perfil docente em Ciências Sociais em Uberlândia, Araguari e Prata

As cidades de Uberlândia, Araguari e Prata localizam-se geograficamente na região do Triângulo Mineiro, uma das dez zonas de planejamento do estado de Minas Gerais. Em relação à população destas cidades, segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2010), Uberlândia apresenta 584.102 habitantes, ao passo que Araguari possui 116.871 cidadãos e Prata têm 27.796 residentes.

Por fim, faz-se necessário indicar a distância entre esses três municípios e sua localização específica na região do Triângulo Mineiro. Por conseguinte, entre a cidade de Uberlândia e o município do Prata contabilizam-se 85 quilômetros, ao passo que o intervalo espacial entre Uberlândia e Araguari é de 39 quilômetros e o espaçamento entre Araguari e Prata equivale a 122 quilômetros.

**Figura 1 - Municípios de Uberlândia, Araguari e Prata**



Fonte: Google Maps

Assim, foram escolhidas as maiores cidades da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE Uberlândia) para o presente estudo e sua comparação. No tocante ao número de instituições de Educação Básica que oferecem o Ensino Médio e, conseqüentemente, a disciplina de Sociologia, Uberlândia possui 52, enquanto Araguari 15 e o Prata 2 escolas (MEC/INEP, 2018). Segundo dados do Censo Escolar de 2018 (MEC/Inep), Uberlândia possui 66 professores de Sociologia na Educação Básica, ao passo que Araguari apresenta 15 docentes da área e a cidade do Prata indica 2 professores responsáveis por essa disciplina. Este será o universo de professores de Sociologia nas três cidades da pesquisa que se apresenta.

Segundo o Censo Escolar de 2018 a totalidade dos professores de Sociologia do Prata é graduada em instituições públicas de Ensino Superior, ao mesmo tempo que 82% dos docentes de Uberlândia, e apenas 33% em Araguari são graduados em instituições públicas. Verifica-se, em Uberlândia e Prata, a predominância de espaços educacionais públicos de formação em detrimento daqueles de ordem privada. Como indicado por Silva e Vicente (2014, p. 73), a partir de dados do Censo Escolar de 2012, 44,1% dos professores de Sociologia nesse período eram graduados em instituições públicas do Ensino Superior. Contudo, a partir de dados do Censo Escolar de 2016, Bodart e Silva (2016, p. 207) apontam como essa porcentagem passou a representar 57,1% dos agentes em questão. Observa-se que Uberlândia e Prata estão próximos a esta tendência de formação profissional por meio de instituições públicas.

Ainda, faz-se necessário considerar o impacto didático-pedagógico que o tipo de instituição de origem do professor de Sociologia pode imprimir sobre sua prática docente. Por conseguinte, como investigado por

Caregnato, Rodrigues e Raizer (2017, p. 199), ao analisarem o perfil dos docentes de Ciências Sociais do Rio Grande do Sul, constataram uma correlação entre o tipo de instituição de formação do professor e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes frente a disciplina de Sociologia. Consequentemente, tais autores verificaram que, entre os docentes graduados em instituições privadas de ensino, os discentes apresentavam maiores índices de desinteresse e resistência em relação aos conteúdos escolares sociológicos, antropológicos e políticos. Portanto, apesar dos referidos autores não indicarem se a correlação entre tais variáveis é de ordem causal ou condicional, novos estudos empíricos são de ordem imprescindível para uma explicação aprofundada do fenômeno.

**Tabela 1 - Primeiro Curso de Graduação dos Docentes de Sociologia - 2018**

<b>Primeiro Curso de Graduação</b>	<b>Uberlândia (N. Absoluto)</b>	<b>Araguari (N. Absoluto)</b>	<b>Prata (N. Absoluto)</b>
Ciências Sociais - Lic.	42% (28)	40% (6)	-
Ciências Sociais - Bac.	15% (10)	7% (1)	-
Filosofia - Lic.	9% (6)	7% (1)	50% (1)
Filosofia - Bac.	-	7% (1)	-
História - Lic.	5% (3)	-	50% (1)
Geografia - Lic.	5% (3)	7% (1)	-
Letras Português. - Lic	3% (2)	-	-
Letras Líng. Est. - Lic.	-	7% (1)	-
Pedagogia - Lic.	-	13% (2)	-
Outros Cursos	21% (14)	13% (2)	-
<b>Total</b>	<b>100% (66)</b>	<b>100% (15)</b>	<b>100% (2)</b>

Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Tem-se em Uberlândia e Araguari um amplo grau de adequação entre área de atuação e de formação dos

docentes de Sociologia da Educação Básica. No caso de Uberlândia, verifica-se que 57% dos professores de Ciências Sociais possuem graduação na área, cujo arranjo indica que 42% destes são licenciados e 15% são bacharéis. Além disso, docentes oriundos de cursos como Filosofia, História, Geografia e Letras Língua Portuguesa também representam parte considerável. Em relação à cidade de Araguari, nota-se que 47% dos professores de Sociologia graduaram-se em Ciências Sociais, dos quais 40% são licenciados e 7% bacharéis. Dessa forma, apesar de Araguari apresentar uma porcentagem menor de docentes graduados na área em comparação à Uberlândia, ainda apresenta um volume ampliado de docentes de Sociologia licenciados para tal ocupação. Por fim, os professores de Araguari apresentam formações heterogêneas assim como em Uberlândia, visto que aqueles formados em Pedagogia, Filosofia, Geografia e Letras Língua Estrangeira também realizam neste município um nível relativamente amplo de trabalho docente voltado ao Ensino de Ciências Sociais.

Se comparamos a porcentagem de docentes graduados em Ciências Sociais exercendo a docência em Minas Gerais percebe-se a distância com Uberlândia e Araguari. Segundo os dados sobre esse estado, a partir do Censo Escolar de 2018, 33% são formados nesta ciência, sendo 24% licenciados e 9% bacharéis em Ciências Sociais. A distância é ainda mais abissal se a comparação é feita com os dados do Brasil, composto por apenas 20% de formados na área, sendo 11% de licenciados e 9% bacharéis em Ciências Sociais.

Os dados do Censo Escolar de 2016 sobre o perfil nacional dos professores de Sociologia apontam que 11,4% tinham licenciatura e 2,2% possuíam bacharelado em Ciências Sociais (BODART; SILVA, 2016). Alguns números são ainda menores, segundo o Censo Escolar

de 2012, Pernambuco apresenta menos de 6% dos professores com formação em Ciências Sociais (ZARIAS; MONTEIRO; BARRETO, 2014). Portanto, tem-se que a diversidade na formação dos professores de Ciências Sociais que exercem a docência da Sociologia no Ensino Médio é enorme.

Pode-se indicar duas hipóteses explicativas para tal fenômeno, a primeira diz respeito à baixa carga horária da disciplina, que abre um campo objetivo para que professores de outras matérias ocupem as funções docentes relativas à Sociologia, como forma de complemento de jornada de trabalho numa mesma escola; igualmente, destaca-se a dificuldade de se realizar um concurso público para uma disciplina com baixa carga horária (RAIZER; CAREGNATO; MOCELIN; PEREIRA, 2017 e BODART; SILVA, 2016).

Desse modo, tomando como referência o fenômeno da ampla adequação entre área de atuação e de formação entre docentes de Ciências Sociais da Educação Básica de Uberlândia e Araguari, tem-se alguns elementos explicativos centrais. O primeiro deles diz respeito à própria constituição da disciplina de Sociologia em Minas Gerais, cujos processos de institucionalização e obrigatoriedade consolidaram-se em 1989 a partir da Constituição Mineira (GUIMARÃES, 2004, p. 182). Desse modo, ao passo que esse estado contava com a Sociologia enquanto disciplina componente do currículo obrigatório do Ensino Médio desde finais da década de 1980, a institucionalização dessa disciplina a nível nacional foi consolidada apenas 19 anos depois, a partir da aprovação da Lei n. 11.684/2008.

O segundo relaciona-se diretamente com o desenvolvimento da disciplina na cidade de Uberlândia a partir da inclusão dos conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos no vestibular de acesso à



Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e no Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (PAIES) da mesma instituição em 1997. O PAIES foi um programa institucional de ingresso à UFU alternativo ao vestibular e caracterizava-se por uma avaliação progressiva durante os três anos do Ensino Médio. O programa ocorreu entre os anos de 1998 e 2008. Segundo Guimarães (2004, p. 191), tal processo institucional, fruto de disputas e reivindicações por parte de docentes e discentes do curso de Ciências Sociais da UFU e de professores da Educação Básica da cidade, foram de ordem fundamental para a consolidação prática acerca da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. A reinserção dos conteúdos de Sociologia e Filosofia enquanto obrigatórios nos seus exames de ingresso foi pioneiro em relação às demais universidades federais (GUIMARÃES, 2004, p. 192-193).

O terceiro componente causal de tal fato diz respeito à própria criação do curso de Ciências Sociais da UFU, tanto a modalidade de licenciatura quanto bacharelado, no ano de 1997 com sua primeira turma. Desse modo, tal espaço acadêmico criou condições para a formação de mão de obra docente especializada na disciplina escolar de Sociologia e, de certa forma, serviu como centro de fornecimento de professores da área não só para o município de Uberlândia, mas, também, para cidades vizinhas, como é o caso de Araguari, distante 39 quilômetros de Uberlândia.

Por fim, aliando-se às condições socioinstitucionais destacadas, o último elemento que explica, ao menos em parte, o fenômeno em questão, liga-se às próprias condições objetivas da educação de Uberlândia e Araguari, profundamente distintas daquelas verificadas na cidade do Prata. Dessa forma, ao passo que o Prata possui duas escolas que oferecem o

Ensino Médio, as demais localidades apresentam uma ampla quantidade de instituições desse caráter. Por conseguinte, os postos de trabalho disponíveis à docentes de Sociologia nessas localidades são mais amplos do que aqueles verificados no Prata. Além disso, destaca-se que Araguari e Uberlândia são cidades geograficamente mais próximas entre si. Assim, com uma proximidade ampliada e maiores chances de acessarem postos de trabalho específicos à área de formação, os docentes graduados em Ciências Sociais de Uberlândia tendem a permanecer nessa cidade ou se transferirem para Araguari.

No tocante às instituições superiores formadoras dos docentes de Sociologia investigados, tem-se, nos três municípios considerados, uma predominância da UFU na trajetória acadêmica desses sujeitos. Assim, na cidade do Prata 100% dos professores da área graduaram-se na UFU, ao passo que 53% dos docentes de Araguari são egressos da mesma universidade e 80% dos professores de Sociologia de Uberlândia são formados por essa instituição. Além dessa tendência, observa-se que os docentes de Uberlândia e Araguari são formados em uma gama heterogênea de instituições superiores para além da UFU.

### **Considerações finais**

Constata-se no arranjo das instituições de formação dos agentes investigados o predomínio de instituições públicas, sobretudo nas cidades de Uberlândia e Prata, o que indica localmente a hegemonia que universidades públicas possuem na formação de docentes de Sociologia para a Educação Básica no Brasil. Além disso, destacam-se os amplos níveis de adequação

entre área de formação e atuação entre os professores da disciplina de Sociologia de Uberlândia e Araguari.

Aliando tais dados ao Plano Nacional de Educação (PNE), regulado a partir da Lei n. 13.005/14 (BRASIL, 2014), que estabelece metas e diretrizes para o desenvolvimento efetivo da Educação brasileira até 2024, tem-se uma série de conquistas e desafios a serem consideradas para o campo do Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia, Araguari e Prata. Entre eles, tendo como referência a meta de número 15 do PNE, tem-se que a mesma visa

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Desse modo, se um dos objetivos centrais de tal documento é garantir a adequação total entre área de formação e de atuação dos docentes da Educação Básica brasileira, tem-se em Uberlândia e Araguari um cenário promissor, ainda que distante da integralidade, e outro bem desafiador para localidades como Prata.

Portanto, a partir de uma análise comparativa, pode-se constatar a centralidade que Uberlândia possui na formação dos docentes de Sociologia das três cidades, de modo que a UFU se apresenta enquanto espaço fundamental para o desenvolvimento do Ensino de Ciências Sociais na região. Tal força pode ser verificada historicamente devido ao próprio processo de institucionalização dessa disciplina na cidade, pela

inclusão dos conteúdos nos exames de ingresso à UFU, e pela abertura de um curso superior de Ciências Sociais na mesma universidade.

Contudo, apesar do grau de desenvolvimento relativamente próspero do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica da região, alguns desafios acerca da formação docente na área são colocados como a criação de condições objetivas de trabalho mais favoráveis aos profissionais da área nas diversas localidades com baixo número de aulas e concursos públicos. Desse modo, a partir de determinados processos de consolidação da formação acadêmica e profissional dos agentes em questão, pode-se atingir, na disciplina de Sociologia, algumas das metas propostas pelo PNE acerca da formação dos docentes da Educação brasileira.

## Referências

BODART, C.; SILVA, R. Um “raio-X” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 2, n. 22, p. 197-233, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235745/28585>>. Acesso em: 02/12/2020.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei 13.005/2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 02/12/2020.

CAREGNATO, C. E.; RODRIGUES, J. M.; RAIZER, L. Ensino de Sociologia na Educação Básica: um olhar sobre o perfil e a formação dos professores no Rio Grande do Sul. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 187-205, jan./jul. 2017. Disponível em:

<<https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/13/37>>. Acesso em: 02/12/2020.

GUIMARÃES, E. Sociologia no vestibular: experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: CARVALHO, L. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: EdUnijuí, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo populacional brasileiro de 2010*. Brasília, 2010.

MEC/INEP. Ministério da Educação. *Censo escolar 2018*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Censo escolar 2018: dicionário de dados da Educação Básica*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2018.

MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 31, p. 359-382, set./dez. 2009. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>>. Acesso em: 02/12/2020.

RAIZER, L.; CAREGNATO, C. E.; MOCELIN, D. G.; PEREIRA, T. I. O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 16, n. 190, p. 15-26, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/1197>>. Acesso em: 02/12/2020.

RICHARDSON, R. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.

SILVA, I. L. F.; VICENTE, D. V. *Quadro nacional dos docentes de Sociologia do Ensino Médio: desafios da formação docente entre textos, dados e contextos*. O Público e o Privado, Fortaleza, n. 24, p. 69-80, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=1069&path%5B%5D=1148>>. Acesso em: 02/12/2020.

ZARIAS, A.; MONTEIRO, A.; BARRETO, T. V. Mestrado profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio: a experiência nos horizontes da formação continuada para professores. *Revista Brasileira de Sociologia*, Brasília-DF, v. 2, n. 3, p. 129-152, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/issue/view/6>>. Acesso em: 02/12/2020.

# As Ciências Sociais nas Licenciaturas Integradas em Humanidades do Colégio Pedro II

Lier Pires Ferreira  
Marcelo da Silva Araujo

## Introdução

O artigo apresentará o percurso da criação das Licenciaturas Integradas em Humanidades do Colégio Pedro II (CP2)[1], destacadamente a Licenciatura em Ciências Sociais. Para tanto, optou-se pela escrita de um texto mais descritivo que teórico, operando, essencialmente, no campo da preservação da memória e do compartilhamento de vivências e de experiências.

As Licenciaturas Integradas em Humanidades (doravante Licenciaturas Integradas) são formadas pelas Licenciaturas em Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História, todas capitaneadas pelos seus respectivos departamentos pedagógicos. A Licenciatura em Ciências Sociais deflagrou este processo ainda em 2015, abrindo, dessa maneira, um novo campo de atuação para o Departamento de Sociologia (DS), bem como para a própria instituição. Entretanto, não é possível

singularizá-la, de forma a apartá-la das demais, uma vez que, a partir da proposta originária, oriunda de professores do DS, os cursos foram construídos de modo integrado, com eixos e disciplinas comuns, embora concedam certificações específicas.

A licenciatura materializa um projeto há muito almejado por professores do DS, em especial de alguns dos seus docentes mais antigos, de integrar a rede de instituições formadoras de professores do estado do Rio de Janeiro. Neste sentido, o texto irá apresentar os esforços empreendidos por esses e outros docentes para a consecução do Curso, registrando a trajetória percorrida e a perspectiva dialógica e interdepartamental que orientou sua estruturação.

### As “primeiras” etapas do processo...

A primeira versão do Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Ciências Sociais (PPC/CS) foi proposta pelo Prof. Lier Pires Ferreira. O referido professor submeteu o projeto à apreciação de seus pares do *Campus* de sua lotação. Após os debates iniciais, a proposta foi aperfeiçoada e subscrita por todos, a saber: Prof. Afrânio de Oliveira Silva, Prof<sup>a</sup>. Clarissa Tagliari Santos, Prof<sup>a</sup>. Kelly Pedroza Santos, Prof. Marcelo Costa da Silva e Prof<sup>a</sup>. Paula Cristina Menezes. A partir desse momento, o PPC/CS deixou de ser uma iniciativa individual para ser fruto de uma vontade colegiada, e, logo em seguida, foi apresentado aos demais professores do DS.[2]

Importa registrar que, de 2015 a 2017, esta proposta tramitou morosamente entre os demais professores no DS. Essa morosidade sugere que parte significativa da resistência à implantação da graduação vinha do próprio coletivo de professores, com extensão



para outros segmentos do Colégio, embora o CP2 já possuísse programas de mestrado, especializações diversas e mesmo um pioneiro programa de residência docente.

Mas, um fator incidental alterou o panorama. No segundo semestre de 2017, instado pelo Ministério da Educação (MEC) a enquadrar o CP2 nos mesmos parâmetros existentes nos demais Institutos Federais (IFs), nos termos da Lei 12.677/2012, o reitor, Prof. Oscar Halac, viu-se premido a criar cursos superiores, particularmente na formação de professores. A partir daí, outrora um antagonista da criação de graduações no CP2, o reitor tornou-se um incentivador da licenciatura.

Conhecedor do documento que tramitava no DS, uma vez que este lhe fora apresentado, em reunião ocorrida no dia 26/05/2017, pelo professor Lier Pires Ferreira e pelo Prof. Luiz Felipe Bon, o reitor buscou, junto a este último, então chefe de departamento do DS (esta designação é a referência antiga, mas, ainda hoje, usual, para se referir aos “coordenadores gerais” de disciplinas, como Biologia, Física etc., como previsto na lei dos IFs), novas informações sobre a proposta. A ideia inicial era que o PPC/CS seguisse em voo solo, uma vez que não existiam outras iniciativas do gênero no CP2, exceção feita a uma proposta - já, àquela altura, antiga - , do Departamento de Desenho, ainda hoje não materializada.

Mas uma nova intervenção do acaso modificaria esse “plano de voo”. Em meados de 2017, durante uma reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE), o reitor mencionou aos participantes que o DS trabalhava na criação de uma licenciatura. Atenta à informação, a Prof.<sup>a</sup> Joana Tolentino Batista, então chefe do Departamento de Filosofia (DF), ouviu o relato do Prof. Halac e, em seguida, sugeriu ao Prof. Luiz Felipe Bon a construção de uma proposta conjunta entre

Filosofia e Sociologia. Entusiasmado com a possibilidade de uma parceria com o DF, o Prof. Luiz Felipe procurou o Prof. Lier para uma conversa inicial. Mas, o que fazer a partir dali?

A proposta original dos professores do DS apontava para a criação de uma licenciatura constituída por professores da Escola Básica, com efetiva regência de turma. Salvo melhor juízo, estas são as primeiras licenciaturas do país constituídas totalmente por professores da Escola Básica, o que, na prática, significa uma inversão “revolucionária”, na medida em que, até aqui, era a “academia” que formava os profissionais da Escola Básica. Além disso, essa proposta visava à criação de uma licenciatura comprometida com as necessidades de alunos-trabalhadores, com a formação de professores-pesquisadores, com a valorização da formação didático-pedagógica (negligenciada no “modelo 3+1”) e implementada a partir de uma perspectiva decolonial. Neste sentido, o acordo inicial fixado pelos professores Luiz Felipe e Lier foi de que, se essas diretrizes fossem acolhidas pelo DF, estaria aberto o sendeiro para a construção integrada das licenciaturas.

Mas esse diálogo teve outro desdobramento significativo. Igualmente entusiasmado pela possibilidade de trabalho com a Filosofia, o Prof. Lier sugeriu ao Prof. Luiz Felipe convidar também os departamentos de Geografia e História. Embora não estivesse seguro de que esses departamentos se interessariam pela proposta, o Prof. Luiz Felipe dirigiu o convite ao Prof. Arnaldo Barbosa de Melo Filho e à Prof.<sup>a</sup> Silvana Bandoli Vargas, então respectivamente chefes dos departamentos de Geografia e de História. Com o interesse preliminar de todos, foi marcada uma reunião de reconhecimento para o dia 15/09/2017, no *Campus* São Cristóvão. Nela estiveram presentes:

- Departamento de Filosofia: Prof<sup>a</sup>. Joana Tolentino Batista.
- Departamento de Geografia: Prof. Adérito Picamilho Pimenta.
- Departamento de História: Prof. Adjovanes Thadeu Silva de Almeida e Prof<sup>a</sup>. Silvana Bandoli Vargas.
- Departamento de Sociologia: Prof. Lier Pires Ferreira, Prof. Luiz Felipe Bon, Prof. Marcelo Araújo e Prof. Roberto Mosca.

Além desses, esteve presente a Prof<sup>a</sup>. Alessandra de Barros Piedras Lopes, então chefe do Departamento de Educação Infantil. A presença da Prof<sup>a</sup>. Alessandra evidencia a busca pela ampliação de diálogos internos, no contexto da proposição das licenciaturas, bem como a preocupação dos presentes com as questões didático-pedagógicas, *stricto sensu*.

Bastante proveitosa, a reunião revelou ampla convergência de visões e perspectivas. As diretrizes básicas oriundas do PPC/CS se mostraram comuns em relação aos demais presentes. Dessa forma, com o apoio da reitoria, mas não sob sua direção, foi criado o Grupo de Trabalho das Licenciaturas (GT Licenciaturas), com total autonomia político-pedagógica. Uma das primeiras iniciativas do referido GT foi definir um calendário de trabalho.

Após os debates iniciais, ficou acordada a realização de reuniões quinzenais entre os representantes indicados pelos respectivos departamentos. Estas ocorreriam, alternadamente, às terças-feiras, das 18h30 às 21h, no *Campus* Centro, e às sextas-feiras, das 14h às 18h, no *Campus* São Cristóvão. Entre estes encontros havia, internamente a cada departamento, a complementação dos diálogos. Assim, no decurso dos trabalhos, ao mesmo tempo em que os representantes do Departamento de Sociologia

interagiam no GT, eles também dialogavam com seus pares, em uma dinâmica tão exaustiva quanto rica.

Para a operacionalização do GT, cada um dos departamentos citados indicou três membros titulares e seus respectivos suplentes.<sup>[3]</sup> Pelo DS, foram indicados os seguintes professores:

- Membros Titulares: Prof. Lier Pires Ferreira, Prof. Luiz Felipe Bon e Prof. Roberto Mosca (este último foi substituído pelo Prof. Marcelo Araújo);
- Membros Suplentes: Prof. Marcelo Araújo e Prof<sup>a</sup>. Valéria Lopes Peçanha.

O projeto-base utilizado ao longo dos trabalhos foi o originalmente proposto pelos professores do *Campus Humaitá II*. Em 2018, ao final do processo, quando as prêmências de prazo se impuseram, esse projeto-base foi, em grande parte, recuperado, estando significativamente presente naquilo que vieram a ser os cursos das Licenciaturas Integradas em Humanidades.

As licenciaturas tiveram suas aulas iniciadas em março de 2020, duas semanas antes da explosão da pandemia da Covid-19. Os quinze dias de atividades realizadas foram divididos da seguinte forma: na primeira semana, a programação contou com a aula inaugural (com o Prof. Muniz Sodré, da UFRJ); a apresentação do sistema das bibliotecas; a reunião integrada entre estudantes e coordenações de cursos; a mesa redonda sobre ensino de humanidades para pessoas em privação de liberdade e, por fim, as oficinas interdisciplinares promovidas pelos grupos de pesquisa do CP2. Na semana seguinte, houve aulas regulares.

As aulas interrompidas em março foram retomadas, remotamente, ao final de setembro de 2020. Logo, o ano de 2020 teve, na prática, somente um semestre letivo. O segundo semestre letivo de 2020, bem

como os dois semestres letivos de 2021, foram ofertados ao longo do ano-calendário de 2021, consoante planejamento aprovado pelo CP2.

## Do local de oferta e dos eixos norteadores das Licenciaturas Integradas

Um dos primeiros debates travados pelo GT Licenciaturas disse respeito ao local no qual os referidos cursos seriam instalados. Na proposta original do PPC/CS, a opção era pelo *Campus* Duque de Caxias, figurando o *Campus* Realengo como alternativa. Já a professora Silvana Vargas empenhou-se pela escolha do *Campus* Centro, em função da maior facilidade de acesso. Contudo, ao final dos debates, o *Campus* Realengo foi escolhido. Quais as razões dessa escolha?

A opção pelo referido *Campus* se deu, prioritariamente, pelo fato de que a Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, na qual o bairro de Realengo se encontra, apresenta inúmeras famílias em situação de vulnerabilidade, mas também da vasta dimensão territorial da unidade escolar, que permite acolher as novas licenciaturas sem maiores gastos em infraestrutura. Igualmente, há que se registrar o acolhimento da direção geral do *Campus*, na figura do Prof. Marcus Vinicius Pinheiro Costa e sua equipe.

Além disso, não há no bairro e adjacências nenhuma instituição pública de ensino a oferecer licenciaturas em Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História. Nessa parte da cidade, há somente duas instituições públicas, o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e o Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), os quais oferecem cursos de graduação em outras áreas, e uma antiga instituição privada, a Fundação Educacional Unificada Campograndense

(FEUC), que historicamente oferece licenciaturas em Ciências Sociais e em História. Logo, a razão essencial da escolha foi contemplar a região com menor oferta de cursos similares aos recém-criados, favorecendo segmentos sociais com menor acesso, geográfico e material, às oportunidades de formação em nível superior.

O diálogo interdepartamental perpassou toda a dinâmica dos trabalhos. Por meio de inúmeros encontros, debates e embates entre seus membros, que os PPCs de cada licenciatura foram construídos, particularmente no que tange aos eixos norteadores ou formativos, que, sem prejuízo das singularidades de cada curso, compõem seu ciclo comum.

Esta estrutura curricular integrada, com disciplinas comuns aos cursos, busca promover uma formação mais ampla, estimulando a produção social do conhecimento e seu compartilhamento. De igual forma, persegue a construção do pensamento científico de modo interdisciplinar, favorece ações pedagógicas mais reflexivas e estimula o diálogo entre as diferentes áreas. Por definição, também permite que as disciplinas destes eixos possam ser oferecidas por docentes de diferentes departamentos, potencializando a força de trabalho, o que viabiliza a composição de turmas com estudantes de, pelo menos, duas das licenciaturas. Os eixos norteadores que compõem o ciclo comum serão expostos a seguir.

## **Eixo Pesquisa e Metodologia**

Desde os anos 1970, a literatura especializada em formação de professores reconhece a necessidade de articulação entre ensino e pesquisa. Conceitos como “professor reflexivo” (SCHÖN, 1983), “ação-pesquisa-

ação” (SENNÁ, 2003) e “pesquisa-ação” (LEWIN, 1946) indicam a formação e a prática docente como espaços de produção de conhecimento.

Todavia, a prática universitária tradicional tende, predominantemente, a marginalizar as licenciaturas e a enxergar o professor da Escola Básica como mero reprodutor dos saberes acadêmicos. Neste sentido, as Licenciaturas Integradas rompem com essa lógica, enfatizando que o professor da Escola Básica deve reconhecer-se, também, como produtor de conhecimento. Todas as atividades curriculares dos cursos são afeitas às diferentes práticas de pesquisa, tanto fomentadas pelo Colégio Pedro II, como ocorre nas Chamadas Internas, Programa de Monitoria, Iniciação Científica Júnior e Iniciação Artística e Cultural quanto por editais externos oferecidos por órgãos como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre outros.

A simbiose entre os planos teórico e prático, constitutiva das licenciaturas, bem como sua intrínseca demanda pela tematização do lugar da sua ação, propiciam uma atuação de natureza interdisciplinar e transdisciplinar. Assim, em nível da organização dos métodos, teorias ou práticas, o eixo Pesquisa e Metodologia intenta preparar profissionais capazes de embasar o trabalho pedagógico em fundamentações teórico-metodológicas cientificamente válidas, bem como ajustar e desenvolver trabalho docente em distintos contextos escolares.

## Eixo Formação Pedagógica e Práticas de Ensino

A formação pedagógica compreende os conhecimentos que fundamentam a prática docente, bem como aborda as finalidades da Educação na sociedade. Aborda, igualmente, o sentido político da educação, a função social da escola, os papéis do educador, a história da educação e os processos de escolarização no Brasil. Ademais, foca os debates sobre desenvolvimento humano (biológico, cognitivo e psicossocial), organização e gestão do trabalho pedagógico, sistemas de ensino, políticas educacionais e conhecimentos didáticos, além da orientação para a atuação docente em ambientes de ensino formais e não formais.

Deste modo, tais conhecimentos e finalidades contemplam uma série de atividades práticas, as quais possibilitam uma compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, tornando possível não somente o exercício da docência, mas o da iniciação científica e da extensão. Somam-se a estes aspectos o conhecimento da estrutura, do funcionamento e da gestão das escolas, das diferentes formas de organização e das políticas curriculares, assim como das distintas linguagens, tecnologias e inovações educacionais.

Por fim, o presente eixo também visa a fomentar concepções éticas, políticas, estéticas e ontológicas capazes de reafirmar a convivência plural e respeitosa das diferenças, prezando pela diversidade epistêmica e metodológica. Considerando-se a extensão territorial do Brasil e as especificidades linguísticas, culturais, raciais, de gênero, de orientação sexual, de faixa etária, entre outras, faz-se mister formar um educador que esteja preparado não apenas para respeitar o direito à diferença, mas, também, para elaborar práticas pedagógicas que promovam este respeito, e que



preparem os estudantes para a construção de uma sociedade mais igualitária e com menos preconceito.

## **Eixo Descolonização, Diversidades e Políticas**

Ao longo dos últimos séculos, a educação formal tem sido um modo de institucionalizar e de multiplicar a concepção ocidental de realidade, disseminando como universais valores culturais particulares. Assim, as instituições de ensino têm servido, em maior ou menor medida, à tarefa de impor um projeto de mundo-existência ocidental, predominantemente eurocêntrico. Este projeto tem o azo de produzir o silenciamento ou o extermínio de outras formas de sentir, pensar e viver de pessoas e povos nos territórios colonizados. Estamos, aqui, a nos referir à empreitada que aparece, por intermédio de narrativas específicas e durante os processos coloniais, nas “missões civilizatórias” e se baseia em uma negação radical da diversidade das formas de humanidade, de vida e de projetos de mundo desenvolvidos e vividos pela multiplicidade de povos e etnias.

Neste sentido, um pilar das Licenciaturas Integradas é o compromisso com o desenvolvimento de estudos e pesquisas críticos à colonialidade e, por consequência, com a formulação de propostas pedagógicas decoloniais. Em consonância com essa posição, o termo decolonialidade aponta para as lutas de superação da herança colonial, que resistem na experiência vívida da colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza, com diferentes sentidos políticos, existenciais, epistêmicos, sociais e culturais (QUIJANO, 2014; MIGNOLO, 2008 e 2010). Sendo assim, o comprometimento com a de(s)colonização da educação não pode estar restrito à inclusão ou à alteração de

conteúdos. Ao contrário, como afirma o PPC/CS (2018, p. 13), precisa questionar pressupostos fundamentais da modernidade que estruturam a colonialidade, tais como a crença positivista e seus desdobramentos contemporâneos da superioridade da ciência moderna frente a outros saberes e formas de conhecimentos. Dessa forma, o eixo em questão exige esforços em direção à configuração de um campo contra-hegemônico capaz de construir, no plano educacional, pilares alternativos aos pressupostos da colonialidade.

### **Licenciatura em Ciências Sociais: elementos e construções pedagógicas**

Até aqui, viu-se como se desenvolveram os esforços de criação do Ensino Superior no CP2, bem como seus principais eixos norteadores. Agora, serão destacados os aspectos essenciais do já mencionado PPC/CS.

Com oferta anual de 40 vagas, via Enem, transferência ou reingresso, a Licenciatura em Ciências Sociais foi arquitetada como um programa presencial, vespertino e noturno, com periodicidade semestral. A integralização do curso considera um mínimo de oito e um máximo de dezesseis semestres letivos, totalizando 3.245 horas, distribuídas em Atividades Curriculares (2205 horas), Prática Pedagógica (420 horas), Atividades Complementares (200 horas), Estágio Curricular Supervisionado (420 horas) e Trabalho de Conclusão de Curso (cujas 120 horas não são contabilizadas na carga horária total).

O corpo docente que deu início ao curso é composto pela Prof<sup>a</sup>. Alline Torres Dias da Cruz, professora da disciplina Antropologia I; Prof<sup>a</sup>. Kelly Pedroza Santos, coordenadora adjunta e professora de

Sociologia I; Prof. Lier Pires Ferreira, professor de Ciência Política I; Prof. Luiz Felipe Guimarães Bon, professor do Estágio Curricular Supervisionado; Prof. Marcelo da Silva Araújo, coordenador e professor de Estudos Decoloniais I; e Prof<sup>a</sup>. Maria Clara de Lima Santiago Camões, professora de Psicologia da Educação e da Aprendizagem. Os primeiros cinco docentes, componentes titulares do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e lotados no DS, não passaram por processo seletivo para ingressarem no Curso, embora seus nomes tenham sido cancelados pelo colegiado do DS. A professora Maria Clara, lotada no Departamento de Educação Infantil, ingressou por critério de Chamada Interna, procedimento regular e público de composição dos quadros das Licenciaturas Integradas.

O curso, em linhas gerais, está curricularmente organizado em torno de três grandes eixos: *formação específica*, *formação complementar* e *formação livre*. O primeiro corresponde ao total de horas e disciplinas de cunho predominantemente teórico, as quais são oferecidas pelo próprio DS. Tal eixo corresponde às disciplinas denominadas pedagógicas de área, metodológicas e optativas. Este eixo constitui o núcleo duro da formação acadêmica. O segundo eixo corresponde às disciplinas de cunho teórico e prático, oferecidas tanto pelo DS quanto por outros departamentos (ou congêneres). Estas disciplinas possibilitam que o licenciando venha a estabelecer interfaces teóricas e/ou práticas com outras áreas de conhecimento e com o próprio campo das Ciências Humanas e Sociais. Por fim, o eixo formação livre corresponde às denominadas Atividades Complementares, bem como ao Estágio Curricular Supervisionado e ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Também aqui estão presentes as disciplinas eletivas, ou seja, aquelas ofertadas por outros

departamentos do CP2 e por outras instituições de Ensino Superior.

Dentre as disciplinas do Fluxograma do Curso (ver Anexo), existem as canônicas na formação em Ciências Sociais, como Antropologia, Ciência Política e Sociologia, e outras pouco comuns nos conteúdos obrigatórios constantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais no Rio de Janeiro, como Estudos Decoloniais e Estudos sobre Família e Escola. Dentre essas últimas, distintivas da licenciatura em comento, também está a disciplina *Laboratório e Prática de Ensino em Ciências Sociais*, distribuída em 4 “módulos”, cada qual com sua especificidade, entre o 4º e o 7º períodos letivos.

No que tange às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos licenciandos, estão o domínio da linguagem oral e escrita, das teorias, técnicas e práticas concernentes ao ensino, à aprendizagem e à pesquisa nas Ciências Sociais. Ao fim e ao cabo, estas competências e habilidades visam ao reconhecimento da docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico. Desta feita, elas se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento, em um processo dialético que associa ensino e pesquisa.

### **Considerações finais**

O presente texto tratou do percurso da implantação das Licenciaturas Integradas em Humanidades do Colégio Pedro II, privilegiando a Licenciatura em Ciências Sociais. Para bem demarcar este percurso, buscou-se evidenciar os elementos essenciais que estruturam o referido curso. Igualmente,

procurou-se mostrar que sua proposta político-pedagógica valoriza estruturalmente perspectivas não eurocêntricas e práticas de pesquisa, estimulando a formação de professores-pesquisadores que, preparados teórica e metodologicamente, serão capazes de refletir política e academicamente sobre suas práticas ou sobre quaisquer outros objetos pelos quais venham a se interessar.

Nesse sentido, a conjunção entre pesquisa e ensino, longe de ser uma união resultante do arbítrio individual do docente, é considerada na estrutura das licenciaturas, uma vez que essa passa a ser o fio condutor que confere sentido à atividade de pesquisa, por ser objeto, lugar e exercício da docência.

As pesquisas de referência e as metodologias consagradas no campo das Ciências Sociais, entendidas como um fazer coletivo apropriado pelos licenciandos, potencializam a produção do diálogo democrático com pares - professores e pesquisadores - e com todos os demais agentes educativos, particularmente em eventos acadêmicos e pedagógicos.

De igual modo, na prática docente, o caráter diversificado e plural das ocorrências na sala de aula constrói uma ciência de que o elemento teórico/geral é codeterminado por elementos situacionais/particulares. Com efeito, uma vez que o docente assume o aspecto situacional na produção teórica, ele é capaz de reconhecer o licenciando como constituído por marcas próprias, portador de ações e reflexões caracterizáveis como saberes. Aquilo que é local e particular pode ser reelaborado e formalizado academicamente, não por um processo de hierarquização do conhecimento, mas sim como dispositivos conceituais que permitem diferentes reflexões e estratégias.

Por fim, cumpre evidenciar que o currículo da nova Licenciatura em Ciências Sociais também favorece uma contextualização dos conteúdos formativos dos futuros docentes, oportunizando um tratamento transversal com outras áreas do conhecimento, a saber, a Educação, a Filosofia, a Geografia e a História. Estes profissionais tornam-se, por isso, capazes de reconhecer as instituições de Educação Básica como espaços necessários para a reflexão sobre a especificidade da formação docente.

### **Agradecimentos**

Os autores agradecem aos professores Adérito Picamilho Pimenta, Adjovanes Thadeu Silva de Almeida e Joana Tolentino Batista pelas informações e esclarecimentos prestados sobre o processo de construção das Licenciaturas Integradas. O resgate dessa memória teria sido ainda mais imperfeito sem o auxílio deles.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 30/09/2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5). Acesso em: 30/09/2020.

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, n. 2, p. 34-36, 1946.

MIGNOLO, W. “La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso”. In: *Tabula Rasa*, n. 8, p. 243-282, 2008.

\_\_\_\_\_. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

PIRES FERREIRA, L.; BON, L.F.; ARAÚJO, M.S. (orgs.). *Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2020, mimeo.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 285-327, 2014.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SENNA, L. A. *Orientações para elaboração de projetos de pesquisa-ação em educação*. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2003.

## Anexo

### Fluxograma da Licenciatura em Ciências Sociais (Por período)

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Antropologia I (60h)	Antropologia II (60h)	Antropologia III (60h)	Laboratório e Prática de Ensino em Ciências Sociais I (90h)	Laboratório e Prática de Ensino em Ciências Sociais II (90h)	Laboratório e Prática de Ensino em Ciências Sociais III (90h)	Laboratório e Prática de Ensino em Ciências Sociais IV (90h)	Economia Política e Globalização (60h)
Ciência Política I (60h)	Ciência Política II (60h)	Ciência Política III (60h)	Pensamento Social Brasileiro I (60h)	Pensamento Social Brasileiro II (60h)	Pensamento Social Latino-americano (60h)	Eletiva I (60h)	Eletiva II (60h)
Sociologia I (60h)	Sociologia II (60h)	Sociologia III (60h)	Sociologia do Trabalho e das Organizações (60h)	Estudos Sócio-Antropológicos da Juventude (75h)	Metodologia e Prática de pesquisa em Ciências Sociais (75h)	Sociologia da Educação (90h)	Estudos sobre Família e Escola (75h)
Psicologia da Educação e Aprendizagem (60h)	Produção Textual em Língua Portuguesa (60h)	Didática (60h)	OEB I História da Educação Brasileira (60h)	Metodologia e Prática em Pesquisa (75h)	Estudos Urbanos (75h)	Optativa I (60h)	Optativa II (60h)
Estudos Decoloniais I (60h)	Estudos Decoloniais II (60h)	Estudos Decoloniais III (60h)	Estudos Decoloniais IV (60h)	Libras (60h)	Educação e Inclusão (60h)	Educação em Direitos Humanos (60h)	Políticas Públicas e Gestão Democrática (60h)
-	-	-	CSEC 1 Estágio curricular supervisionado em Ciências Sociais I (90h)	CSEC 2 Estágio curricular supervisionado em Ciências Sociais II (90h)	CSEC 3 Estágio curricular supervisionado em Ciências Sociais III (120h)	CSEC 4 Estágio curricular supervisionado em Ciências Sociais IV (120h)	-
					CSTCC 1 Trabalho de conclusão de Curso I (60h)		CSTCC 2 Trabalho de conclusão de Curso II (60h)



---

[1] Fundado em 1837, o Colégio Pedro II abarca cerca de 13 mil alunos e centenas de docentes e técnico-administrativos. Está distribuído em 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, 1 no município de Niterói e 1 no município de Duque de Caxias.

[2] A exemplo das universidades públicas, o CP2 possui uma estrutura disciplinar e departamental e o DS conta com mais de 40 professores. Assim, o DS está presente em todos os *campi*, atuando no Ensino Fundamental II (7º, 8º e 9º anos) e no Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries). No Fundamental II, é ministrada a disciplina Ciências Sociais, cujo livro didático de referência, mas não de uso exclusivo ou obrigatório, é *Sociedade em Movimento*, obra coletiva de professores do DS. Já no Ensino Médio, os professores ministram a disciplina Sociologia, cujo livro de referência é *Sociologia em Movimento*, que conta, entre seus autores, com professores do DS, incluindo-se os autores deste artigo.

Ⓜ Ao longo dos trabalhos do GT Licenciaturas, o Departamento de Anos Iniciais foi “substituído” pelo Departamento de Educação Infantil, cujos professores foram decisivos para o êxito das Licenciaturas Integradas.

# A formação docente no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE e suas implicações para o ensino de Sociologia

Felipe Tiago de Lira Ponce  
Caroline Dáfine de Oliveira de Lima  
Miriam Maria Florencio da Silva

## Introdução

Pensar sobre o ensino da Sociologia na Educação Básica brasileira é falar sobre uma série de instabilidades históricas a qual por décadas ela é confrontada. Marcada pela inconstância no que se refere a sua própria legitimidade docente, a Sociologia, desde o início de sua instauração como disciplina, sofre ao longo de décadas contestações e desprestígios enquanto conhecimento obrigatório para a formação escolar no nível médio. Não bastasse a própria descontinuidade histórica da disciplina, como já define Caregnato e Cordeiro; (p. 40, 2014), dentro de um contexto sócio-político-cultural no país, há também uma enorme preocupação com a formação docente na área. Movidos pelo exercício da reflexividade sobre o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),

fomos levados a problematizar a nossa própria formação enquanto futuros professores e professoras de Sociologia em formação na referida instituição.

Assim sendo, este trabalho buscou investigar a nossa própria formação docente, procurando identificar e entender neste longo processo de quatro anos e meio as lacunas que iam se avolumando a cada período. Questionando o distanciamento entre o universo formativo e a realidade vivenciada pelos graduandos do outro lado dos muros da universidade. Nesse sentido, algumas perguntas surgiram e orientaram nossas angústias e inquietações: Tem o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE atendido às expectativas dos/as estudantes? O curso prepara os educandos para atuarem com ensino da Sociologia integrando a teoria e a prática? O processo formativo da universidade encontra eco na realidade escolar? O distanciamento entre teoria e prática interfere no dia-a-dia da sala de aula, durante o exercício da profissão? E, sobretudo, também tínhamos como intenção pensar a função social da escola e a responsabilidade social da educação.

Para nos auxiliar nesse processo ativo e acadêmico da pesquisa, optamos por trabalhar os referenciais teóricos sobre formação docente e o conceito de “imaginação sociológica” de Wright Mills. A imaginação sociológica pode nos situar dentro do contexto histórico numa relação de inserção dialética, observando ao mesmo tempo as relações estabelecidas e seu eu como protagonista desse fazer história, repensando o que está posto, resignificando-o.

Portanto, esta pesquisa teve por objetivo trazer uma reflexão inicial sobre a educação brasileira e com ela a formação docente na UFPE para exercício do ensino da Sociologia. De modo a perpassar o que foi assimilado durante o processo formativo e assim contribuir para a construção e produção de

conhecimento na área da formação docente das Ciências Sociais e do ensino de Sociologia.

Há de se destacar que a pesquisa aqui apresentada, e realizada durante a nossa graduação na UFPE, não pretende encerrar as discussões dos problemas aqui levantados. Ao contrário, o trabalho, embora realizado com bastante empenho por parte dos seus membros, está aberto e sujeito a revisões futuras.

### **Compreensão da própria realidade**

Um ponto a salientar é a observação da realidade a partir do olhar e interpretação dos brasileiros que a vivenciam, pois é comum a partir de leituras de realidades estrangeiras que muitas constatações são colocadas como verdades únicas e sobre elas incidem uma série de resolutividades que em sua maioria desconhece e desvaloriza o contexto e as especificidades locais. Entendemos que essa postura tem grande influência nos resultados, colocando a educação em situação deficitária quando algum levantamento é feito por órgãos internacionais de avaliação educacional. Há um acerto ou outro, mas sempre estamos em falta no quesito geral de qualidade. A educação brasileira é refém de um modelo educacional bem distante da sua real necessidade.

Em sua obra “A Imaginação Sociológica”, Wright Mills (1959) já vislumbrava que o futuro não seria em nada tranquilo, que os indivíduos em determinado momento se veriam encurralados frente aos processos de modernização (industrialização) da sociedade. Para ele:

Quando uma sociedade se industrializa, o indivíduo raramente tem consciência da completa “ligação entre suas vidas e o curso da história mundial” [...] não sabem,

quase sempre, o que esta ligação significa para os tipos de ser em que se estão transformando e para o tipo de evolução histórica de que podem participar. (MILLS, 1959, p.10).

Para Mills (1959) a história mundial atinge todo homem e as exigências prementes institui novas formas de pensar e de sentir. No exercício da imaginação sociológica, entender o contexto e a história em que vive o capacita para compreender de forma consciente sua realidade. E entendendo que essa aparente agitação interfere na experiência diária e cria uma consciência falsa da sua posição social na estrutura da sociedade moderna. Essa estrutura por sua vez cria formulações psicológicas e fatos que aparentemente explícitos geram indiferença, surgindo uma falsa ideia de participação nas esferas públicas. Assim sendo, um dos passos importantes foi trazer o olhar para a própria formação e com ela tentar criar nexos entre o que ensina a universidade e as necessidades da realidade do ensino de Sociologia na Educação Básica fora dos muros acadêmicos.

### **Para além dos muros da universidade**

Ao pensar sobre as habilidades inerentes ao exercício profissional docente e a sua formação inicial, Pimenta (1999) coloca que para o exercício da atividade docente há saberes específicos e historicamente situados.

[...] professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da

Licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca e da didática necessária à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para , a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 75).

Assim, no decorrer do curso algumas inquietações foram surgindo e ganhando corpo, refletindo uma realidade que não encontrava eco no processo formativo. Pensar o próprio processo formativo é constatar, de maneira clara, que a leitura e interpretação do Brasil pelas lentes majoritariamente estrangeiras e eurocentradas, provavelmente não iriam contribuir adequadamente com a formação desse futuro profissional docente, para atuar dentro da sua realidade. Essa constatação se tornou ainda mais forte na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado quando inseridos nas escolas públicas o choque de realidade fez observar quão preocupante é a situação da educação em cumprir com a sua função de preparar os estudantes seja para o mercado de trabalho seja para o exercício pleno da cidadania, duas atribuições fortemente repetidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

No portal da internet do curso de Ciências Sociais da UFPE, consta que:

O cientista social é o profissional habilitado a compreender de modo amplo as relações sociais do passado e do presente, num mundo marcado por

discrepâncias e antagonismos históricos entre diferentes povos e entre grupos formadores de um mesmo povo (UFPE, 2019).

Informa ainda que:

O curso de graduação em Ciências Sociais está estruturado, atualmente, em torno de três grandes campos de conhecimento teórico e metodológico, formados pelos Departamentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, que formam as áreas nucleares do curso juntamente com Metodologia e Técnicas de Pesquisa (UFPE, 2019).

Organizado dentro de uma estrutura modular onde:

Espera-se que o cientista e/ou profissional da área disponha de formação teórica e de pesquisa que o habilite a desenvolver a capacidade analítico-crítica; ter domínio das principais correntes de pensamento e das mais importantes obras e autores que construíram as Ciências Sociais, do século XVIII até a atualidade; ter o domínio dos principais conceitos teóricos e metodológicos por meio dos quais possam ser identificados e analisados os problemas sociais, culturais, econômicos, políticos, etnográficos etc. da sociedade moderna (UFPE, 2019).

No entanto, percebe-se que essa base curricular, por exemplo, tem praticamente toda sua estrutura organizada na literatura estrangeira, tendo como lugar central os saberes e estudos de intelectuais europeus. Além de não citar a licenciatura!

## Aplicação metodológica

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

A metodologia desta pesquisa qualitativa objetivava por meio de um questionário aplicado, identificar e analisar a percepção dos estudantes e professores vinculados ao curso sobre como eles enxergam essa formação docente e seus impactos na realidade escolar brasileira. O questionário foi aplicado de forma híbrida, presencial e remotamente de modo virtual. Nossos interlocutores somaram 34 pessoas, divididos entre 25 discentes em períodos finais do curso e 08 docentes da universidade.

Procuramos, então, respostas para as seguintes questões: a) Teria o curso atendido as expectativas dos discentes/docentes?; b) A grade curricular utilizada consegue dar conta da realidade brasileira?; c) O estágio supervisionado oferecido consegue perpassar para o estudante as ferramentas necessárias a profissionalização do professor de Sociologia para o Ensino Médio nas escolas públicas?; d) O efeito desmotivação tão presente na sociedade interfere na formação docente?; e) A teoria e prática contempla a realidade da educação brasileira?

Após a fundamentação teórica e apresentação dos procedimentos metodológicos demos



prossequimento com a análise do conteúdo. E com o objetivo de proporcionar um melhor entendimento da análise dos resultados obtidos, este estudo foi dividido em categorias: 1) Conhecimento do assunto abordado; 2) Valorização da docência; 3) Processo formativo da licenciatura; 4) Didática: Pertencimento e Identidade docente; 5) Sugestões. Conforme quadro abaixo:

### **Quadro para a identificação da percepção dos estudantes e professores sobre a formação docente**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>
Conhecimento do assunto abordado	Compreender como o entrevistado percebe a licenciatura	Para você a licenciatura é: um ato político, uma arte ou uma vocação?
Valorização da docência	Compreender a influência da temática no direcionamento do curso	O contexto de desvalorização da docência no país interfere no processo formativo do curso?
Processo formativo da licenciatura	Verificar como o entrevistado percebe o processo organizativo do curso	As literaturas nacionais e estrangeiras conseguem responder às especificidades da realidade da Educação Básica brasileira?

Processo formativo da licenciatura	Verificar como o entrevistado percebe o processo organizativo do curso	O Estágio Curricular Supervisionado prepara adequadamente os graduandos para a profissão?
Didática: Pertencimento e Identidade docente	Entender o processo de comunicação no processo formativo do curso (discente/docente)	O sentimento de valorização pela profissão docente presente na instituição formadora influencia no processo formativo?
Didática: Pertencimento e Identidade docente	Entender o processo de comunicação no processo formativo do curso (discente/docente)	Teoria e prática discursadas em sala de aula dialogam com a realidade da Educação Básica brasileira?
Sugestões	Identificar as expectativas dos entrevistados para com o curso	Que sugestões você daria para o curso?

Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelos autores da pesquisa

## Exposição de resultados

A pesquisa mostrou que a formação docente do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE, até o momento da construção deste trabalho, carece de uma identidade coerente com a realidade brasileira. A

formação tem lacunas que precisam ser levadas em consideração durante o processo formativo dos graduandos/as, a fim de buscar sua melhoria na direção de uma maior aproximação com as reais necessidades da formação docente e do ensino da Sociologia no país. Este trabalho pontua algumas questões as quais acreditamos que possam oferecer subsídios necessários a uma provável e necessária mudança do atual cenário do curso, com vistas a um futuro de maior qualidade. A seguir, algumas pontuações extraídas das categorias de análise trabalhadas:

**1) *Conhecimento do assunto abordado:***

Na interpretação dos dados no que diz respeito sobre a percepção da licenciatura, a maioria das (os) entrevistadas (os) dizem que a licenciatura é, em primeiro lugar, uma profissão, e assim deve ser tratada, embora a vejam também sob outros aspectos:

“Em primeiro lugar, a atuação do professor deve ser vista como uma profissão. Esse é o primeiro ponto para que se valorize o professor como um profissional, que se preparou para exercer sua profissão. Evidente que a vocação e o amor estão envolvidos, como em qualquer outra área, mas o problema aqui é que esses dois pontos são usados como justificativa para exaurir o docente”.  
(ENTREVISTADO A)

**2) *Valorização da docência:***

Outra questão levantada nesta pesquisa foi o sentimento de desvalorização da profissão apontado, pois ao serem indagados/as se recomendariam a sua profissão, pouco mais da metade, 56%, dos/as professores/as, responderam “sim”, que recomendariam a profissão, no entanto, esse número está longe de ser unanimidade entre os próprios profissionais atuantes na área. Na questão específica

sobre o desprestígio, na qual relaciona o contexto de desvalorização e a qualidade do curso, observou-se que para os professores, esses dois elementos estão bastante relacionados. Assim, podemos perceber que as oscilações históricas enfrentadas pela disciplina, são ainda fatores de grande influência para a nossa valorização ou desvalorização.

Esta pesquisa, também aponta outros dados, visto que 28% acreditam que não só apenas as pesquisas e publicações internacionais são de valor para o docente no Brasil, como também todos os outros saberes inerentes à própria prática da profissão. Além do conhecimento teórico e outras técnicas, o ensino também se configura aqui como um elemento importante no que concerne à valorização docente. O caráter amplo da profissão com seus saberes específicos e competências diversas, contrastam com as exigências políticas do universo acadêmico tão acirrado e especializado.

### **3) *Processo formativo da licenciatura:***

O desenvolvimento da pesquisa ainda indica que para os anseios dos graduandos/as, a formação do curso não dialoga de modo satisfatório com a realidade brasileira, ressoando com algumas hipóteses antecedentes à pesquisa, em que se questionava o maior foco em estudos da literatura internacional, eurocentrada, em detrimento de estudiosos/as brasileiros/as, ou até mesmo latinos, por exemplo. A disposição de uma literatura nacional para a licenciatura é também limitada na visão dos docentes. Com tais informações dispostas, indica-se que a educação brasileira e a sua própria realidade específica carece de mais atenção a respeito de um olhar sociológico mais local e contextualizado.

Há também a questão da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado que para a maioria dos/as entrevistados/as “não se comunica tão bem com as escolas dos estágios”, e as instituições de ensino, na maioria das vezes, não estão preparadas para atender adequadamente o graduando ou graduanda em sua aproximação com a prática, sobretudo, sobretudo por não entender a sua responsabilidade na formação e preparação desse futuro professor. Percebe-se que escola e universidade não dialogam entre si:

“O estágio supervisionado não se comunica tão bem com as escolas dos estágios, isso é uma problemática geral nas licenciaturas, parecem realidades totalmente diferentes, muitos alunos se sentem perdidos em sala de aula, são mal recepcionados nas escolas escolhidas, mesmo assim precisam realizar suas observações/aulas para cumprir o prazo da disciplina de estágio”. (ENTREVISTADO B)

“Da forma como está posta, o docente de estágio sozinho sem se articular com os docentes das disciplinas do centro de educação, nem do Departamento de Ciências Sociais, não tem como saber a trajetória do aluno, tampouco saber como articular bem os saberes teóricos com a prática. O próprio fato da disciplina ser sempre ministrada por um professor substituto é indicativo da falta de continuidade no trabalho e da desarticulação entre a prática do estágio e as teorias discutidas ao longo do curso”. (ENTREVISTADO C)

#### **4) *Didática: Pertencimento e Identidade docente:***

De acordo com os dados apresentados na pesquisa, o sentimento de valorização constituiu-se como uma das questões qualificadoras e consolidadoras do processo, muito embora, para alguns, 44%, possa se relativizar esse entendimento. Interessante notar que

embora “parcialmente” não seja uma resposta que contenha em si grande objetividade, por seu aspecto amplo, que dá margem a dúvidas, carecendo sempre de maiores explicações, pode-se inferir que para a classe profissional atuante, o curso atende de maneira razoável a maioria dos pesquisados.

Para as/os professoras/es, o sentimento de valorização docente é um elemento importante, dentro do processo formativo, dividiu-se entre “totalmente” e “parcialmente”, sendo 56% e 44%, respectivamente. Nesse sentido, pode-se entender que para todos os professores pesquisados esse tema é relevante para o processo formativo.

Questionados sobre se a teoria e prática discursadas em sala de aula, as respostas apontam que não há um diálogo satisfatório quando o assunto é a teoria trabalhada dentro do curso. As teorias muitas vezes não encontram eco no ambiente externo à universidade, fazendo questionar sua legitimidade em interpretar a realidade da Educação Básica no país. Muitos termos comuns sequer são entendidos pelos professores do ensino de Sociologia e a literatura, em boa parte estrangeira, não permite interpretar coerentemente as especificidades inerentes à nossa realidade brasileira.

#### **5) *Sugestões:***

Sobre as sugestões apresentadas muito focaram em propor mais disciplinas práticas, evidenciando a necessidade de um maior equilíbrio entre o que se estuda na teoria e a prática de sala de aula, inerente à profissão:

“Mais disciplinas práticas com foco na produção de conteúdo e material didático para diferentes contextos, não apenas o escolar; Design instrucional; Metodologias

diversas para tratamento dos assuntos: mapas conceituais, mentais e diagramas; um bom plano de aula; Plano de ensino; Uso de slides, imagens, vídeos e audiovisual em geral; Ferramentas tecnológicas que auxiliam e potencializam o trabalho docente (especialmente as de fácil acesso, como aplicativos, etc.)”. (ENTREVISTADO D)

“Haver mais diálogo entre a prática e as teorias por meio da atuação acompanhada e de fato supervisionada nas aulas que dizem respeito à formação docente”. (ENTREVISTADO E)

Assim, ao se perguntar o que é a educação, a quem ou a quem ela serve, qual seu objetivo e a sua finalidade, conseguimos visualizar que o projeto educacional posto, segue ideologias e interesses diversos, sejam eles políticos, econômicos e sociais que, especialmente nos tempos atuais, ferem os princípios básicos da nossa disciplina.

### **Considerações finais**

Este trabalho buscou contribuir com a produção do conhecimento, não apenas para o graduando em licenciatura e comunidade acadêmica, mas também para toda a sociedade, fortalecendo o debate sobre os desafios dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, e também revelar que ao lidar com a educação nacional mediante um olhar mercantilista constrói-se desigualdades que perpassam desde a formação docente, a desqualificação da licenciatura e o distanciamento com a realidade brasileira nas escolas públicas do país.

Todas as pontuações aqui colocadas trazem sérias implicações para o ensino da Sociologia na

Educação Básica, até porque as fragilidades da formação docente refletem claramente na qualidade do ensino e na construção da identidade docente. No entanto, é preciso ressaltar a importância da pesquisa/ensino no processo da formação docente já nos períodos iniciais, como forma de fortalecer essa prática tão rica e bela e ao mesmo tempo complexa, dolorida, conflituosa.

Acreditar na educação é fundamental e necessário para um país que se queira melhor, livre das desigualdades. É preciso fomentar nos futuros professores e professoras o hábito por essa prática, entendendo-se, pois, como sujeito que pensa sua realidade e também propõe soluções. No mais, esperamos que esta pesquisa possa despertar novos estudos e assim contribuir com a formação docente.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 26/06/2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em: 26/06/2019.

\_\_\_\_\_. Senado. Aprovada contratação de empréstimo junto ao Bird para implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/aprovada-contratacao-de-emprestimo-junto-ao-bird-para-implantacao-do-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 19/06/2019.



CASTRO, A. *A licenciatura no Brasil*. São Paulo: 1974. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649/128733>>. Acesso em: 26/06/2019.

CAREGNATO, C; CORDEIRO, V. Campo científico-acadêmico e a disciplina de Sociologia na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan./mar. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 22/06/2019.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. *XXI Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: set. 1998. Disponível em: <[https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbd\\_e10\\_06\\_claudia\\_fonseca.pdf](https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbd_e10_06_claudia_fonseca.pdf)>. Acesso em: 26/06/2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INGOLD, T. Antropologia não é etnografia. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1862649/mod\\_resource/content/1/Antropologia\\_ao\\_e\\_etnografia\\_-\\_por\\_Tim\\_Ingold%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1862649/mod_resource/content/1/Antropologia_ao_e_etnografia_-_por_Tim_Ingold%281%29.pdf)>. Acesso em: 15/05/2019.

MEDEIROS, S. O desafio da formação de professores no contexto atual e a concepção educacional freireana. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, v. 3, n. 3, 2002. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/220/401>>. Acesso em: 26/05/2019.

MILLS, W. A promessa. In: “Imaginação Sociológica”, 1959. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/socreligioses/pages/arquivos/MILLS%20C.%>

20Wright.%20A%20imaginacao%20sociologica%20-%20cap%20I.pdf>. Acesso em: 05/06/2019.

PIMENTA, S. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>>. Acesso em: 29/05/2019.

UFPE. Departamento de Sociologia: Grade curricular. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ds/graduacao>>. Acesso em: 15/04/2019.

# Como iniciar-se na docência sem aulas presenciais? O Pibid na pandemia

Thiago Antônio de Oliveira Sá

### Introdução

Na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), todas as licenciaturas contam com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Ele é

um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, o programa concede bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública de Educação Básica e aos professores das IES (CAPES, 2020).

Seus principais objetivos são estimular a formação de docentes, valorizar a docência, aperfeiçoar a formação inicial de professores, integrar a Educação Superior e a Educação Básica e inserir os licenciandos no

cotidiano de escolas da rede pública de educação (CAPES, 2020).

Para os discentes de licenciatura, é uma oportunidade para criação e experimentação didáticas nas escolas-campo, sob supervisão dos professores destas escolas, também bolsistas do programa. No Pibid, bolsistas não assumem as aulas na Educação Básica; eles buscam desenvolver práticas e estratégias de ensino-aprendizagem inovadoras, de maneira experimental.

Há uma literatura ampla sobre a presença do Pibid de Sociologia nas escolas. Boa parte dela consiste em estudos de caso, com relatos de experiências locais, nas quais se pontuam desafios, dificuldades, realizações e avanços. Nesta bibliografia, um tema é frequente: o papel do Pibid no aperfeiçoamento da formação docente. Abordam-se aprendizagens, experiências acumuladas pelos bolsistas, o contato precoce com a realidade escolar, o incentivo à permanência na Licenciatura em Ciências Sociais e as práticas pedagógicas inovadoras que o programa permite testar, implantar ou prosseguir (FARIAS, 2013; SANTOS, 2017; ARAÚJO, 2016; TOTTI; BARBOSA, 2017; DUQUE; BOLFE, 2015; CARVALHO; CARNEIRO, 2020; TELES, 2017).

Porém, a pandemia da Covid-19 colocou o mundo inteiro em compasso de espera. No Brasil, como em outras partes, escolas foram fechadas em meados de março de 2020, como medida de distanciamento social. Um polêmico debate público se estabeleceu desde então: as crianças e os jovens atrasarão até quando sua formação? Mas a sobrevivência não é prioridade? E os pais que não têm com quem deixar suas crianças? E a demissão de docentes na rede privada? Mas crianças aglomeradas não causariam uma contaminação massiva, exponencial e em rede? (ARROYO, 2020). Em 2020 e 2021, assistiu-se à pressão popular tanto pela reabertura quanto pela manutenção do fechamento das escolas,

além de tentativas fracassadas de retomada do ensino presencial por todo o Brasil. O Enem de 2020 foi descrito nos meios educacionais como a seleção do privilégio, pois apenas quem dispôs de condições ideais de ensino remoto – um filtro escancarado de reprodução de disparidades sociais – pôde pleitear dignamente o acesso às instituições de Ensino Superior, principalmente as públicas. O Enem de 2021 repetiu este quadro, com 3,109 milhões de inscritos, menor número desde 2005 (RAVAGNANI, 2021).

O edital 2020 do Pibid foi lançado em 06/01/2020. A implementação do programa se alongou em função dos atrasos na habilitação das escolas-campo pela secretaria de educação de Minas Gerais. Enquanto as universidades brasileiras formalizavam sua inscrição no programa e as escolas eram habilitadas, ao longo do primeiro semestre de 2020, a pandemia de Covid-19, que era só uma manchete internacional no noticiário, nacionalizou-se. Mesmo assim, em 23 de julho de 2020, a UNIFAL-MG finalizou a seleção e divulgou as escolas parceiras aprovadas e a classificação de professores supervisores e de bolsistas Pibid.

Com bolsistas selecionados, escolas-campo cadastradas e professores supervisores aprovados, o núcleo de Sociologia do Pibid/UNIFAL-MG, como todos os outros, deparou-se com um enorme desafio: há escola-campo, mas não há ensino; há supervisores, mas não o que supervisionar. Há bolsistas esperando para fazer jus às suas bolsas. E agora? Como honrar este investimento público na formação inicial de docentes, num momento em que as escolas precisaram manter-se fechadas? Afinal, como iniciar-se na docência sem aulas presenciais?

## Objetivos

Na condução de suas atividades nestas condições excepcionais, o núcleo de Sociologia precisou se apoiar em três premissas: a docência não se resume à sala de aula, não se esgota na transmissão de conteúdos e nem se limita a ensinar apenas saberes disciplinares. Docentes necessitam também dominar tecnologias digitais de informação e comunicação; devem ser também pesquisadores, isto é, capazes de produzir conhecimento e não apenas de transmiti-lo e devem inspirar, orientar e apontar caminhos intelectuais, formativos e profissionais às/aos discentes.

Assim, apesar de todas as adversidades pandêmicas, o núcleo de Sociologia do Pibid/UNIFAL-MG, edital 2020, manteve seu objetivo geral: iniciar bolsistas na docência, de acordo com esta concepção ampla e contemporânea deste ofício. Professoras e professores tecnologicamente hábeis, capazes de conduzir investigações sociológicas na e sobre a escola e que guiem seus estudantes em projetos de futuro.

Para isso, o núcleo traçou três objetivos pedagógicos específicos para seus participantes: estimular-lhes o uso intenso de tecnologias digitais, capacitar-lhes para a execução de pesquisas sociológicas na escola e encorajar-lhes o comprometimento com a democratização do Ensino Superior público.

## Metodologia

Para a iniciação à docência, o núcleo de Sociologia recorreu à experimentação e à adoção intensas de tecnologias digitais, de modo a viabilizar uma execução totalmente remota do programa. Em segundo

lugar, as bolsistas foram encorajados a elaborar, executar e analisar uma pesquisa quantitativa sobre o alunado de sua escola-campo, o que demandou estudos e treinamento em métodos e técnicas de pesquisa social. Finalmente, propôs-se as bolsistas organizarem a oferta de oficinas cíclicas sobre “as regras do jogo” do Ensino Superior, abordando o Enem, o Sisu, as políticas de ação afirmativa e de assistência estudantil e a própria UNIFAL-MG.

### **Iniciando-se na docência: atividades *online*, *survey* e oficinas**

As atividades *online* foram a realidade das pibidianas ao longo da vigência do edital. Vários participantes do núcleo – o coordenador de área, os dois professores supervisores e as bolsistas – sequer se conheceram pessoalmente. Porém, se pandemia legou algo, foi a familiarização e a desenvoltura com as novas tecnologias. Entre 2020 e 2022, bolsistas, supervisores e coordenador interagiram e atuaram articuladamente por meio de recursos tecnológicos, os quais foram se tornando naturais, evidentes: arquivos editados coletivamente e hospedados em drive compartilhado, webconferências semanais em salas virtuais, organização e centralização das atividades em plataforma de ensino remoto (Google Classroom) e grupo de *Whatsapp* para decisões rápidas e dúvidas pontuais. Além disso, as participantes foram convidadas a participar de *lives* temáticas, (como as organizadas pela Abecs [Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais]), de encontros coletivos virtuais com os demais núcleos Pibid da UNIFAL-MG e de eventos científicos *online*.

Se a docência abrange a pesquisa escolar, logo iniciar-se na pesquisa escolar é iniciar-se na docência. Por meio da realização de um *survey* na escola-campo, pretendeu-se contribuir com a formação de docentes que, além de conhecerem sua área, conhecem seus estudantes e a realidade escolar. E que sabem como conhecê-los.

O *survey* elaborado e executado pelo núcleo de Sociologia da UNIFAL-MG teve a pretensão de ser um censo escolar. Seu universo foram os estudantes do Ensino Médio diurno, noturno e em tempo integral da escola-campo, situada no centro de Alfenas-MG. O questionário continha quatro blocos temáticos de questões: perfil socioeconômico, comportamento escolar durante a pandemia, expectativas pós-Ensino Médio e interesse pelo Ensino Superior.

No primeiro semestre de 2021, as bolsistas iniciaram-se nos aspectos da metodologia de *survey*, enfrentando dificuldades técnicas, desenvolvendo soluções criativas, praticando procedimentos operacionais, estudando estatística descritiva e exercitando a comunicação científica.

O primeiro desafio pelo qual passaram foi o enfrentamento de dificuldades técnicas: as tecnologias que supostamente facilitariam e automatizariam o processo, como formulários enviados por e-mails cujas estatísticas são geradas automaticamente, se mostraram impraticáveis. As bolsistas conheceram as inúmeras desigualdades e dificuldades tecnológicas por que passam vários estudantes do Ensino Médio (acesso, posse e domínio de recursos tecnológicos).

Em função destas dificuldades, elas desenvolveram soluções criativas, recorrendo a caminhos alternativos para aplicarem o questionário aos estudantes da escola-campo. Buscaram-nos em redes



sociais, entrevistaram-nos por *Whatsapp*, contactaram-nos por chamadas telefônicas, etc..

E praticaram procedimentos operacionais: as bolsistas percorreram todas as etapas da pesquisa. Elaboraram questões, diagramaram o formulário, estudaram a construção e mensuração ideal das variáveis que pretendiam examinar, delineararam o plano amostral, planejaram a coleta, pré-testaram o questionário, identificaram suas falhas, aprenderam a construir bases de dados e a mexer em *softwares* de análise estatística, como SPSS e Excel (BABBIE, 2001; BARBETTA, 2001).

Outro ponto a assinalar é a estatística descritiva: concluída a coleta de dados, as participantes tiveram a oportunidade de descrever o centro e a variabilidade dos dados, por meio de distribuição de frequências, de medidas de tendência central e de variação, de medidas de posição, etc. (AGRESTI e FINLAY, 2012).

E finalmente exercitaram a comunicação científica: nesta etapa, as participantes do Pibid aprenderam como construir um relatório. Como usar gráficos e tabelas, como relatar os achados e como organizar o artigo (objetivo, objetivo, métodos, revisão bibliográfica, desenho do estudo, análise e interpretação dos dados e conclusões) (BABBIE, 2001). Foi um momento de prática da análise sociológica: à luz de teorias sociológicas com as quais já estavam familiarizadas, as pibidianas construíram interpretações sociológicas pertinentes e embasadas, que ultrapassaram a mera descrição do público pesquisado e que superaram o senso comum.

Enfim, encontraram o aprimoramento metodológico indispensável a docentes que, além de atuarem na educação, a pesquisam. Docentes que não só socializam como produzem conhecimento. Professoras pesquisadoras e cientistas sociais da escola.

Esta pesquisa não foi mero exercício acadêmico. Ela foi executada dentro de rigorosos padrões metodológicos porque tinha implicações didáticas, científicas, sociais e educacionais. Para as bolsistas, o *survey* era um fim em si mesmo: a elas interessava mais a aprendizagem da condução metodologicamente adequada da investigação escolar que seus próprios resultados (a viagem lhes importava mais que o destino). Para a escola-campo, a pesquisa resultou numa base de dados abrangente sobre o perfil socioeconômico do alunado, seu comportamento escolar durante a pandemia, suas aspirações pós-Ensino Médio e seu interesse pelo Ensino Superior (um retrato do Ensino Médio naquela instituição). À escola interessavam sobretudo os frutos; ao Pibid, aprender a colhê-los.

As oficinas cíclicas sobre o acesso ao Ensino Superior exploraram, por meio de *lives* com estudantes dos terceiros anos, os seguintes temas: o Enem, o Sisu, a política de cotas, as universidades públicas, a assistência estudantil e a própria UNIFAL-MG. Por meio delas, as pibidianas procuraram inspirar estratégias de ingresso no Ensino Superior público, por meio da apresentação minuciosa dos mecanismos de acesso à universidade e das políticas públicas de democratização, como reserva de vagas, assistência estudantil, cursos noturnos, etc.

Estas oficinas se justificavam: o acesso ao Ensino Superior é um jogo cujas regras são desigualmente conhecidas. E tais diferenças se traduzem em desigualdades de acesso (ZAGO, 2006). Para as elites, o Ensino Superior é um destino natural, quase inevitável e dirigido a posições universitárias e profissionais de prestígio (ALMEIDA e NOGUEIRA, 2002). Para filhos de pais escolarizados e/ou pertencentes a estratos médios, é uma estratégia de mobilidade e de conservação sociais. Para as camadas populares, é algo tão remoto e pretensioso que muitas vezes os próprios estudantes se

autosselecionam e não o buscam, tornando-se, de certa forma, cúmplices de seus destinos (BOURDIEU, 2015). Casos atípicos de estudantes de camadas populares que logram sucesso escolar e acesso a universidades públicas, às vezes em cursos seletivos, se devem a combinações aleatórias fatores causais (LAHIRE, 2004; PIOTTO, 2014): relação dócil com a escola e com os estudos (“boa vontade cultural”) (BOURDIEU, 2008), moral doméstica que preconize a escola, reconhecimento dos pais, obsessão (e não desenvoltura) e dedicação (e não capital cultural). Além disso, influências socializadoras múltiplas e diversificadas que possibilitem um patrimônio de disposições não restritas àquelas do *habitus* de classe e contato com “personagens tutelares” (parente, professor ou amigos inspiradores). Isto é, as redes onde os estudantes se situam são fundamentais na constituição de disposições favoráveis à longevidade escolar (PIOTTO, 2014).

Com as oficinas, que aconteceram entre setembro e novembro de 2021, pretendeu-se, em primeiro lugar, estabelecer o Ensino Superior como alternativa real, menos dependente de combinações de fatores e de eventualidades da vida pessoal dos estudantes. Em segundo lugar, conscientizar os estudantes dos terceiros anos das possibilidades e dos mecanismos inclusivos de acesso à universidade, sobretudo pública (PEIXOTO, 2004; PEIXOTO e ARANHA, 2008). Em terceiro lugar, transformar a UNIFAL-MG em algo tangível, concreto e alcançável. Em quarto lugar, apresentar as bolsistas Pibid como “provas”, “testemunhas” do Ensino Superior público possível e, finalmente, aumentar o comprometimento das pibidianas com a democratização do Ensino Superior e com a educação como um direito.

As oficinas sobre acesso ao Ensino Superior destinaram-se, na prática, a ser uma política de afiliação

estudantil ao universo do Ensino Superior. Socialização e treino, até que os meandros do acesso às universidades públicas se tornassem familiares, práticos e naturalizados. Até que os egressos do Ensino Médio adquirissem os etnométodos deste universo, afiliando-se efetivamente a ele (COULON, 2008).

As oficinas sobre acesso ao Ensino Superior foram um projeto ambicioso porque atuaram em duas frentes. Primeiramente, por meio delas pretendeu-se iniciar um ciclo virtuoso e sustentável: aumentar a participação de egressos da escola-campo no Ensino Superior público, aumentando suas oportunidades de qualificação profissional e mobilidade social e fazendo com que elas e eles passem a servir de exemplo para familiares mais jovens, para colegas do primeiro e do segundo ano da escola, etc. Em segundo lugar, almejou-se socializar as bolsistas Pibid numa concepção de docência que transcendesse o ensino de Sociologia. Aspirou-se à formação de professoras que inspirassem, que norteassem, que apontassem alternativas formativas e projetos de vida que ultrapassassem o mero ingresso no mercado de trabalho (ainda que ele seja imprescindível). Uma docência que inspirasse, orientasse, conduzisse, preparasse, apresentasse os passos do futuro. “Por que não o Ensino Superior? Por que não a UNIFAL-MG? Aqui estão os caminhos”.

### Considerações finais

A pandemia da Covid-19 impôs entraves significativos a uma plena iniciação daquelas bolsistas na docência. As participantes do Pibid não tiveram a oportunidade de vivenciar a relação de ensino-aprendizagem, a transmissão de conteúdo e o foco disciplinar. Ficaram impossibilitadas de compreender,

na prática, que a escola é uma instituição fundamental de integração juvenil (DAYRELL, 1999), de inculcação moral (DURKHEIM, 1975) e de socialização secundária, de subjetivação e objetivação cultural (BERGER; LUCKMANN, 2001). Não tiveram a chance de compreender a importância da exposição dialogada de conteúdos científicos, sobretudo no mundo da pós-verdade, do negacionismo, do anticientificismo, das *fake news* e dos “fatos alternativos”. Tampouco puderam exercitar o domínio técnico do conteúdo da Sociologia, na interação face-a-face, docente-estudante. A pandemia interferiu na iniciação nestes aspectos mais tradicionais, mas não menos importantes da docência. Faltou-lhes contato, interação presencial, debate, dúvida, reciprocidade e troca com os estudantes do Ensino Médio e com o próprio ambiente escolar.

Neste contexto tão adverso, o núcleo de Sociologia precisou definir estratégias para contornar tamanho obstáculo sanitário. Tal limitação demandou o desenvolvimento de uma concepção abrangente de docência, que viabilizasse a execução do programa nestas circunstâncias. Se o distanciamento social e o fechamento das escolas tiveram, como dizia Robert Merton (2002), a “função manifesta” de prevenir a contaminação e a disseminação do vírus, por outro lado, desempenharam a “função latente”, isto é, imprevista e colateral, de proporcionar a iniciação numa docência tecnologicamente mediada, metodologicamente preparada para pesquisa e ensino remotos e politicamente comprometida com a educação, que passa por um contexto bastante excludente. Essa inovação se impôs como necessidade, como única saída. Mas essa adaptação emergencial resultou em futuras professoras antenadas, pesquisadoras e inspiradoras. Que exploram novos recursos, que dominam técnicas de investigação sociológica e que se comprometem com a

democratização do Ensino Superior, sobretudo onde o mercado de trabalho é o universo mais provável dos egressos do Ensino Médio público. Apesar de todas as limitações, o núcleo de Sociologia do Pibid/UNIFAL-MG acredita ter cumprido com os objetivos do programa.

## Referências bibliográficas

AGRESTI, A; FINLAY, B. *Métodos estatísticos para as Ciências Sociais*. Porto Alegre: Penso 2012.

ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. (orgs). *A escolarização das elites: um panorama internacional de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARAÚJO, W.V. O impacto do Pibid Ciências Sociais: um olhar acerca das aulas de Sociologia no Ensino Médio. *Monografia (Graduação Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2016.*

ARROYO, J. *Colocar 20 crianças numa sala de aula implica em 808 contatos cruzados em dois dias, alerta universidade*. El País. Granada, 17/06/2020. Disponível em: < <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-06-17/colocar-20-criancas-numa-sala-de-aula-implica-em-808-contatos-cruzados-em-dois-dias-alerta-universidade.html#:~:text=Coronav%C3%ADrus%3A%20Colocar%2020crian%C3%A7as%20numa,universidade%20%7C%20Sociedade%20%7C%20EL%20PA%C3%8DS%20Brasil> >. Acesso em: 01/03/2021.

BABBIE, E. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BARBETTA, P. *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2008.

\_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M.; CATANI, A. (orgs.). *Pierre Bourdieu. Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2015.

CAPES. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – Pibid. Edital nº 2/2020. Disponível em <http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf>. Acesso em 22/03/2021.

CARVALHO J. V. M.; CARNEIRO, A.B. Formação docente e prática pedagógica: o caso do Pibid de sociologia da UFPI. *Brazilian Journal of Development*, Vol 6, No 7, 2020.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.

CRESWELL, J; CLARK, V. Plano. *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAYRELL, J. (org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

DUQUE, T; BOLFE, A. P. F. Sociologia, formação de professores e interdisciplinaridade. Conquistas e desafios nas experiências do Pibid de Ciências Sociais da PUC-Campinas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 1, 2015.

DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FARIAS, E. B. Pibid: Política de Formação Docente contribuindo na permanência dos alunos bolsistas do subprojeto de Sociologia do CDSA/UFCG. *Monografia* (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Sumé-PB, 2013.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MERTON, R. *Teoría y estructura sociales*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SANTOS, M. B. O Pibid na área de Ciências Sociais: da formação do Sociólogo à formação do professor em Sociologia. 2017. 290 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PEIXOTO, M. (Org). *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.


PEIXOTO, M.; ARANHA, A. (Orgs). *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

PIOTTO, D. (Org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

RAVAGNANI, A. *Enem de 2021 tem o menor número de inscritos desde 2005*. Valor Econômico. São Paulo, 24/07/2021. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/07/24/enem-de-2021-tem-o-menor-nmero-de-inscritos-desde-2005.ghtml>>. Acesso em: 26/06/2021.

TELES, L. J. S. Pibid e ensino de Sociologia: possibilidades de superação do racismo no espaço escolar. *Ciência é*





*minha praia*: Revista de Iniciação Científica IFPR, v. 3, n. 1, 2017.

TOTTI, M. A.; BARBOSA, M. V.. O ensino de Sociologia e a formação de professores: a experiência do Pibid de Ciências Sociais de Marília. *Revista Urutágua*, No. 35, 2017.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Rev. Bras. de Educ.*, v. 11, nº 32, maio/ago. 2006.

# A importância do Pibid e da Residência Pedagógica em Sociologia: uma análise de experiências vivenciadas na UERJ

Wallace Ferreira  
Vanessa Ferreira de Jesus Valdés

### Introdução

Este trabalho discute a relevância de dois projetos de formação docente oferecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), a partir do envolvimento dos autores com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica (RP). Esta participação ocorreu/ocorre na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na área de Sociologia, considerando o Pibid 2018-2020, em que a autora foi pibidiana voluntária, e a RP 2020-2022, em que a autora foi residente bolsista durante o primeiro módulo (semestre) e o autor é o docente orientador. Este é o nome atribuído ao professor universitário responsável pelo núcleo, neste caso o de Sociologia, o

qual coordena as atividades que são realizadas nas escolas de Educação Básica com supervisão direta das professoras preceptoras.

Nossa proposta traz reflexões sobre questões centrais para o futuro professor de Sociologia, tais como a transposição da teoria acadêmica para a *práxis* escolar, a necessidade de se aproximar de práticas pedagógicas pertinentes à disciplina, a importância do estudo constante, inclusive o interesse pela pesquisa, e o conhecimento de diversos aspectos relacionados ao cotidiano da escola. São perspectivas amplamente trabalhadas pelo Pibid e pela Residência Pedagógica e que apareceram nas experiências vivenciadas pelos autores. A análise inclui, ainda, os desafios pelos quais temos passado ao participar da Residência Pedagógica em contexto de pandemia provocada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2, que tem implicado num trabalho inteiramente remoto.

A partir de nossas experiências, trataremos de situações que atuaram e atuam no sentido de fortalecer o ensino de Sociologia na Educação Básica, além de auxiliar as escolas-campo com as quais a UERJ vinculou-se para a realização do Pibid e da RP no desenvolvimento de intervenções pedagógicas em seus espaços. Importante dizer que estas ações estiveram/estão antenadas à valorização dos direitos humanos, ao estímulo à interdisciplinaridade, à preocupação com o pensamento crítico e a documentos educacionais como as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Este artigo exemplifica a importância de cultivarmos o espírito da pesquisa e da análise das nossas próprias ações no campo do ensino, compartilhando relatos de experiência desenvolvidos na UERJ nestes últimos anos. Significa, ademais, trabalhar

com a valorização da carreira docente de Sociologia, regida principalmente por professores formados na área.

### **O Pibid, as experiências vivenciadas e algumas reflexões sobre o trabalho docente**

O Pibid é um projeto administrado pela CAPES que visa o incentivo à formação docente, o fortalecimento do magistério da Educação Básica e a elevação da qualidade dos professores que atuam nos cursos de licenciatura. Também tem por finalidade a integração entre a Educação Superior e o ensino de base, inserindo os licenciandos da primeira metade dos seus cursos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, a fim de acrescentar em suas formações experiências prático-teóricas, metodológicas, tecnológicas e interdisciplinares.

Sobre a origem desta iniciativa, Francisco Xavier Freire Rodrigues e Edilene da Cruz Silva (2015) salientam que o Pibid foi instituído pela Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação (MEC), sendo uma ação conjunta desse Ministério por meio da Secretaria da Educação Básica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Segundo os autores, no conjunto das políticas públicas associadas às ações do governo federal para a promoção da melhoria da qualidade da Educação Básica desde a década de 1990, o Pibid aparece como a proposta mais promissora no sentido de promover a conexão entre o nível superior de ensino e as escolas públicas de níveis fundamental e médio do país.

Trata-se de uma política pública que oferece bolsas a: i) estudantes das licenciaturas, os quais são

chamados de pibidianos e que devem cumprir sua formação nas escolas-campo; ii) professores coordenadores institucionais, com cada universidade tendo um docente responsável por gerir o Programa na sua instituição, administrando o que ocorre com todas as áreas disciplinares; iii) coordenadores de área, que são os professores universitários de diferentes disciplinas responsáveis por coordenar a aplicação do Programa junto a sua disciplina específica; e iv) supervisores, que são os professores atuantes na Educação Básica e que recebem os pibidianos para realizarem as ações do projeto sob sua supervisão. O Programa também prevê estudantes voluntários que participam do Pibid em igual direito e dever com relação aos bolsistas, situação na qual se encontrou a autora deste artigo, então pibidiana da UERJ que cumpriu os dezoito meses das atividades no Colégio Pedro II, campus Centro[1].

Durante todo o trabalho de campo procurou-se correlacionar a linha tênue entre teoria e prática, perceber os diálogos entre os atores envolvidos, bem como obedecer ao aprimoramento do exercício do ofício docente na área de Ciências Sociais. Buscou-se, igualmente, nortear as experiências adquiridas segundo os conflitos e as contradições do ambiente escolar e o contexto social em que os estudantes estão inseridos, considerando seus desejos, olhares e ensejos.

Na medida em que, durante o Pibid, a imersão na escola-campo ocorre fundamentalmente nas turmas da docente supervisora, a autora acompanhou o 8º ano do Ensino Fundamental (E.F) e a 1º série do Ensino Médio (E.M), ressaltando o privilégio de encontrar-se numa instituição que possui a Sociologia já no 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, além de todo o Ensino Médio.

No aprendizado com a professora supervisora, percebeu-se o uso de diversos autores das Ciências Sociais e de disciplinas afins de modo a esquadrihar o

nível de assimilação do conteúdo por suas turmas: no 8º ano do E.F abordou-se, por exemplo, Carolina Maria de Jesus, Karl Marx, Michel Foucault e os teóricos da Indústria Cultural; no 1º ano do E.M recorreu-se aos clássicos Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber, além de Antonio Gramsci. Contudo, serviu de aprendizado o cuidado didático no trato destes autores, sem prejuízo para a significação de suas teorias. Ao contrário, a simplificação dava conta de uma adaptação ao público da Educação Básica, preocupação evidente inclusive no livro didático adotado no Ensino Médio, *Sociologia em Movimento* (SILVA et al, 2016).

Além do acompanhamento do trabalho desenvolvido em suas turmas, a professora supervisora também se preocupou em situar os pibidianos à realidade da escola e ao seu funcionamento institucional, levando-os a conhecer os setores administrativos, pedagógicos, de acolhimento, assim como o Laboratório de Direitos Humanos do Colégio Pedro II (LAEDH), em funcionamento desde 2014. O conhecimento deste laboratório é sintomático sobre a maneira como defendemos a Sociologia e como devemos valorizar exercícios que reforcem a defesa de direitos de base civilizatória. Merece menção a observação de uma atividade realizada por este laboratório, em 2019, envolvendo turmas da Educação Básica, de homenagem a ex-alunos do Colégio Pedro II que se envolveram no enfrentamento à ditadura militar.

O Pibid objetiva inserir os licenciandos numa participação ativa na escola-campo, o que foi posto em prática nessa experiência no Colégio Pedro II. Nesse ponto, a questão do conhecimento passa por uma linha tênue entre o aprendizado da bagagem teórica e o campo da prática, cujo fio condutor da parceria entre o programa do governo federal, as universidades e as escolas-campo atravessa a preocupação com a

qualificação do futuro docente e a formação continuada do professor em exercício na escola básica.

É na passagem da teoria para a prática que o aspirante à docência aprende que a apuração desse olhar sociológico começa na compreensão da responsabilidade e da dificuldade de orientação por um conhecimento fundamentado cientificamente. A respeito dessa transposição, as professoras Julia Polessa Maçaira, Marina de Carvalho Cordeiro e Heloisa Helena (2009) salientam que o saber escolar:

(...) é concebido não como mera simplificação do saber acadêmico de referência, mas sim constituído a partir de um conhecimento com configuração própria, resultado de um processo de transposição ou mediação didática. Os saberes docentes seriam aqueles que os professores dominam para exercer sua atividade profissional; são temporais (processo longo de construção através do tempo), plurais e heterogêneos (provêm de diversas fontes), ecléticos e sincréticos (são adotadas técnicas, concepções e teorias diversas), personalizados e situados (de acordo com cada experiência e situação de trabalho – o imponderável está sempre presente). Já os saberes da experiência podem ser definidos como o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos na prática da profissão docente, conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana de exercício do magistério, em todas as suas dimensões (MAÇAIRA, CORDEIRO, HELENA, 2009, p. 5-6).

A experiência no Pibid proporcionou o contato com uma produção didática de qualidade preocupada com esta transposição. Podemos citar como produções da equipe de Sociologia do Colégio Pedro II: minis artigos, materiais didáticos (folhinhas didáticas usadas em sala de aula) e o auxílio na elaboração de questões de

provas. O contato com esse universo foi gratificante e de significativo enriquecimento cultural e pedagógico.

A densidade teórica, o didatismo e o aprofundamento do conteúdo chamavam a atenção dos pibidianos, que percebiam em vários assuntos abordados a oportunidade de aprenderem não só as nuances pertinentes à adequação de linguagem como de aprofundarem o conhecimento de alguma temática. A atenção a toda esta questão se refere a uma das principais dificuldades da prática docente, principalmente no começo da carreira, tal como observado pelos professores Luís Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa (2013):

(...) muitos professores recém-formados e que estão ingressando nas escolas, descobrem que sua formação no Ensino Superior não significou uma formação específica para a docência, encontrando uma imensa dificuldade de realizar a transposição ou mediação didática. Nos debates e reflexões teóricas em didáticas é o que se denomina de 'choque de realidade' (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 110).

Em termos de vivências teórico-práticas, o Pibid também possibilitou a participação dos pibidianos em congressos acadêmicos com apresentações de trabalhos baseados nas experiências no Programa. Foram exemplos: A UERJ Sem Muros, o Seminário UERJ-Pibid e o Seminário de Licenciatura Pibid-Unirio. O ensejo de levar as experiências aos eventos acadêmicos permite-nos refletir que o papel docente transcende a mera transmissão do conhecimento de forma bancária, como argumenta Paulo Freire (1996), mas envolve a aplicação de um ensino crítico capaz de desenvolver a arte da pesquisa, a começar por uma leitura analítica do cotidiano em que se vive.



Segundo a professora Marília Pontes Sposito (2003), esta perspectiva consiste em estimular o docente a se posicionar como pesquisador dos processos sociais decorrentes da escola, apontando para sua localização, suas dinâmicas de reprodução, sua função social, o perfil do alunado, assim como aspectos ligados ao currículo, à avaliação, ao fazer docente, às metodologias empregadas, dentre outros tantos temas que podem se reverter para o desenvolvimento de uma escola plural, livre de preconceitos, integradora, associada às demandas do século XXI e aos valores éticos e democráticos.

Assim sendo, vale a pena que o professor apure seu olhar como pesquisador e compreenda a possibilidade de produzir novos conhecimentos a respeito da escola. É importante que no processo de formação de professores, tais como no Pibid e na Residência Pedagógica, sejamos encorajados a adotar a função de pesquisador associado ao ofício de ensinar. É por esse motivo que a licenciatura é um momento fundamental na vida do graduando que escolhe a profissão docente.

### **A Residência Pedagógica na UERJ e as experiências frente ao contexto pandêmico**

Enquanto programa de formação docente constituído pela CAPES, a Residência Pedagógica (RP) foi criada em 2011 e implantada em 2012 no país. Sua proposta consiste na inserção de licenciandos matriculados numa instituição de Ensino Superior, que passaram da metade do curso, numa escola-campo pública de Educação Básica. Ali, desenvolvem-se atividades teórico-metodológicas valendo-se do conceito de imersão, segundo o qual a participação dos

futuros professores deve constituir-se numa participação ativa que envolva a interação entre a pesquisa, a teoria e a prática docente (SILVA; CRUZ, 2018).

Em novembro de 2020, após meses de atraso com relação à previsão inicial do cronograma do Edital nº 1/2020 da CAPES, teve início mais um projeto de Residência Pedagógica, a vigorar por dezoito meses (composto por três módulos, cada um com seis meses). A UERJ, com diversos núcleos, dentre eles o de Sociologia, foi uma das instituições de nível superior selecionadas. Em contexto de pandemia, frente à indefinição da retomada das aulas presenciais na rede pública do Rio de Janeiro, e com o período acadêmico emergencial da UERJ funcionando em âmbito remoto, começamos sem a definição exata sobre quanto tempo iríamos trabalhar de forma virtual. No momento em que escrevemos este artigo, em meados de julho de 2021, trazemos experiências vividas desta maneira e sem previsão de quando será possível o retorno ao presencial.

O núcleo de Sociologia da UERJ compreende duas escolas-campo de Educação Básica localizadas no município do Rio de Janeiro, nas quais os residentes, vinte ao todo, dez em cada colégio, desenvolvem as atividades do Programa: o Colégio Estadual Professor Ernesto Faria (na Mangueira) e o Colégio Estadual Professor Antônio Prado Junior (na Praça da Bandeira), este último ao qual a autora esteve ligada como residente durante todo o primeiro módulo, finalizado em abril de 2021. Embora o compromisso institucional com estas unidades escolares vincule-se ao período do Programa, espera-se que outras iniciativas, principalmente no campo da extensão, não se esgotem nesses dezoito meses. São escolas próximas da universidade com as quais já pensamos frutíferas

parcerias voltadas tanto para os estudantes da Educação Básica quanto para os licenciandos em Ciências Sociais.

Tendo em vista que o projeto prevê o incentivo a práticas de ensino apoiadas em audiovisuais e recursos digitais, começamos por uma oficina sobre como construir aulas dinâmicas com o apoio do programa Microsoft Office Power Point. Pensamos ser fundamental o desenvolvimento de recursos didático-pedagógicos criativos que visem à adequação dos conteúdos clássicos das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) à realidade da sala de aula do Ensino Médio, desafio que se amplia no período remoto.

Consiste em obrigatoriedade do Edital CAPES da Residência Pedagógica a realização de quarenta horas de regência em cada um dos três módulos, entendendo-se por regência, no atual contexto, intervenções síncronas e assíncronas nas turmas da disciplina na escola-campo. No colégio em que a autora foi residente, realizou-se o acompanhamento das atividades em modalidade assíncrona de turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Nos meses iniciais do segundo módulo, em andamento, realizou-se oficinas temáticas síncronas com estas mesmas turmas versando sobre o tema “cidadania”. As oficinas foram realizadas virtualmente discutindo-se as diversas facetas desta temática, abrangendo aspectos étnico-raciais, de gênero, de classe, de poder político, de preconceito religioso e de ocupação da cidade. Em seguida, os residentes aplicaram atividades diversas e as corrigiram, podendo retornar aos estudantes considerações pertinentes aos trabalhos.

Para os próximos meses existe a projeção de os estudantes do Ensino Médio desenvolverem produtos livres a partir da troca com os residentes, tais como vídeos, poesias, relatos de histórias, etc. Por meio desta proposta e de outras que serão desenvolvidas em ambas

as escolas-campo, espera-se construir, ao fim dos três módulos, um acervo de recursos didáticos voltados ao ensino de Sociologia, produzidos tanto por discentes da Educação Básica quanto por licenciandos.

Na medida em que os nove primeiros meses foram realizados remotamente, os residentes têm alimentado forte expectativa no retorno presencial, quando acreditam poderem dinamizar as ações já realizadas à distância. É na realidade do dia a dia que se aguçam as potencialidades do Programa e que se aprende a lidar com as contradições da vida escolar. Sabemos que a introdução no espaço da prática docente faz-se necessário para compreendermos a realidade e a percepção do novo ambiente, no qual nossa interpretação é revisitada tendo em vista encontrarmos estratégias criativas para trabalharmos os conteúdos programáticos do ano letivo.

Somando-se às atividades nas escolas-campo, o núcleo de Sociologia, composto pelo docente orientador, pelas duas professoras preceptoras, cada uma numa escola-campo, e pelos residentes distribuídos em ambas unidades escolares, têm desenvolvido reuniões semanais repletas de estudos. Parte-se do entendimento segundo o qual o estudo é fundamental na formação inicial e na profissão docente, além de contribuir para que saibamos lidar com os obstáculos e modificar os contextos educacionais. Teve colaboração nessa premissa a iniciativa inaugural da Residência Pedagógica da UERJ, em novembro de 2020, com a realização de duas palestras: “Pibid e RP: histórico, resistência e os novos atravessamentos na formação docente”, com o Professor Nilson Cardoso, do Forpibid/RP, e “A interculturalidade no Ensino na Escola Básica”, com a Professora Glória Regina Campello Queiroz, do IF/UERJ.

Envolvendo o estudo, e no intuito de provocar uma reflexão sobre a educação e o ensino de Sociologia através de uma atividade que considerasse as próprias experiências dos residentes das duas escolas-campo, sugeriu-se o seguinte trabalho: Primeiramente eles deveriam pesquisar como a disciplina de Sociologia esteve presente em suas trajetórias educacionais. Para tanto, deveriam procurar o currículo de Sociologia da época em que cursaram o Ensino Médio, devendo relatar, ainda, como era a vida no colégio e a relação com os professores. Para auxiliar nesta análise reflexiva, os residentes deveriam ler o texto *Abordagens pedagógicas: do sonho de Comênio às perspectivas críticas*, de Vera Maria Candau e Adélia Maria Nehme Simões Koff (2013), que resume as características de diferentes perspectivas teóricas de ensino, tais como as abordagens tradicionais, as escolanovistas e alunocentristas, as abordagens tecnicistas e neotecnicistas e, por fim, as abordagens críticas. Diante do que foi aprendido com o texto, eles deveriam identificar o tipo de ensino que tiveram no Ensino Médio, a realidade encontrada na graduação de Ciências Sociais da UERJ e que tipo de professor gostariam de ser no futuro. Em reunião seguinte à data da entrega do trabalho escrito, os residentes compartilharam suas investigações e reflexões, discutindo coletivamente as mudanças entre o Ensino Médio cursado anos atrás, a realidade vivida no começo do projeto de Residência Pedagógica e as perspectivas docentes futuras.

Também realizamos estudos sobre o Currículo Mínimo de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), assim como temos acompanhado as reformas educacionais em andamento. No final de 2020 foi divulgada uma versão preliminar do currículo da SEEDUC adaptado segundo a BNCC (BRASIL, 2020), o qual discutimos à luz de

referências bibliográficas críticas sobre o novo Ensino Médio, aprovado pela Lei nº 13.415/2017. A previsão é de implantação no estado fluminense a partir de 2022.

O Edital de RP é explícito na importância de nos aprofundarmos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levando-nos desde o primeiro módulo à leitura crítica do documento, de textos analíticos e de um debate sobre as mudanças curriculares no estado do Rio de Janeiro. O próprio exercício de elaboração de planos de aula por parte dos residentes, exigido pela CAPES nos três módulos, também deve levar em conta as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas abordadas e as habilidades a serem desenvolvidas na elaboração destes planos de aula. Estamos aprendendo sobre este novo contexto, cientes de que exigirá de nós atenção e luta pelo espaço da Sociologia.

### **Considerações finais**

As experiências do Programa de Iniciação à Docência e da Residência Pedagógica exemplificam projetos de extrema relevância para a formação docente, visto propiciarem aos estudantes de licenciaturas contato com a prática profissional adicional aos estágios supervisionados previstos nos currículos dos seus cursos. Além de complementar a formação, os estudantes que têm a oportunidade de participarem do Pibid e da RP, como bolsistas ou voluntários, aprofundam o conhecimento da Educação Básica, reduzindo a distância entre a teoria ensinada na graduação e a prática das instituições escolares.

Ambos são projetos que, na Sociologia da UERJ, ancoram-se na perspectiva de Paulo Freire (1997) segundo a qual o ato de educar e aprender é um ato

contínuo, método através do qual aprende-se a ensinar e é ensinado, numa constante troca dialógica. O “ensinar” e o “aprender” consiste num processo epistemológico crítico da dialética freiriana e é dessa maneira que as experiências aqui descritas identificam a relação entre todos os envolvidos nesse rico processo.

O olhar para as múltiplas relações do ambiente escolar termina por estimular o lado pesquisador do futuro docente, levando-o a registrar tudo que é visto e vivido no ambiente de ensino, tais como as diversas interações dentro da escola e entre este ambiente e a comunidade externa, *lócus* em que efetivamente os indivíduos exercem a cidadania suscitada na escola.

Esperamos que as nossas experiências lancem luz sobre novas formas de ensino e prática educacional, seja em decorrência dos desafios impostos pela pandemia, seja pelo contexto vivido pelo país, com ascendência social manifestadamente conservadora, seja pela influência cada vez mais acelerada da tecnologia na vida docente e no comportamento de estudantes e professores.

## Referências bibliográficas

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Vol. 3 (Parte de Sociologia). Ciências Humanas e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação de Estado do Rio de Janeiro. *Versão Preliminar Documento Curricular do Rio de Janeiro*. Ensino Médio. Rio de Janeiro, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CANDAU, V.; KOFF, A. M. N. S. *Abordagens pedagógicas: do sonho de Comênio à perspectiva crítica*. Departamento de Educação. PUC-Rio. Mimeo, 2013.

MAÇAIRA, J. P.; CORDEIRO, M. C.; HELENA, H. Ser professor, ser estagiário e formar docentes: reflexões sobre experiências de estágios supervisionados e práticas de ensino. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS), Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=227&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=227&Itemid=171)>. Acesso em: 10/07/2021.

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 para as Ciências Sociais*. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2013.

RODRIGUES, F. X. F.; SILVA, E. C. O Pibid de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso e a formação de professores de Sociologia para a Educação Básica. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 290-300, set./dez, 2015.

SILVA, A. et al. *Sociologia em movimento*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: diálogos em educação*, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em:



<<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>>. Acesso em: 25/03/2021.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./mai, 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33843/36576>>. Acesso em: 10/07/2021.

---

[1] Neste colégio, o programa teve a supervisão da Professora de Sociologia Tatiana Bukowitz, a quem mais uma vez agradecemos pela importante supervisão realizada.

# **Relações étnico-raciais e juventude: a experiência do Pibid em Sociologia numa escola pública de Juazeiro-BA**

Edmilson Gomes da Silva  
Rosicleide Araújo de Melo

## **Introdução**

O ensino de Sociologia na Educação Básica é fundamental para debater as relações étnico-raciais e a juventude na escola a partir do projeto didático - pedagógico no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O Programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem às atividades nas escolas públicas. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula da rede pública (SILVA, 2019). No caso de Ciências Sociais, os estudantes acompanham e realizam ações na escola a partir da disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

Assim, o artigo tem como objetivo discutir a importância das relações étnico-raciais e a juventude a partir da experiência do Pibid nas discussões sociológicas numa Escola Pública. Nesta direção,

a inclusão e ampliação das discussões dos estudos fundadas em uma educação antirracista e seus impactos no ensino da História e Cultura Africana e afro-brasileira, na ambiência do sistema formal das instituições escolares brasileiras (SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 3).

Nesta discussão didático-pedagógico, nota-se a importância da Sociologia em debater e discutir temáticas étnico-raciais com a participação de diferentes atores no processo formativo na reconstrução do conhecimento para uma educação antirracista na escola. Diante disso, nasce a pergunta que o artigo procura responder: como pensar a importância das discussões étnico-raciais e a juventude à luz da Sociologia na Educação Básica com a experiência do chão da escola num Programa de iniciação à docência?

É relevante registrar a vigorosa presença dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, dos licenciandos em Ciências Sociais/Pibid, o professor de Sociologia da escola e o apoio institucional da Coordenação do Subprojeto/Sociologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

A construção do procedimento metodológico foi através de uma revisão de literatura a partir de autores como Rodrigues (2017), Oliveira (2019), Oliveira (2018) e Dayrell (2003), Mbembe(2016), Nascimento(2019) e Munanga (2019) e outros pesquisadores que com seus estudos fundamentam as pesquisas no recorte teórico e conceitual das relações étnico-raciais, a juventude e escola. Além disso, da discussão didático - pedagógica com uma experiência na discussão da Sociologia do Ensino Médio com os aspectos históricos e políticos que permearam e permeiam o racismo estrutural no Brasil.

Este artigo foi estruturado da seguinte forma: a primeira seção, discutindo as relações étnico-raciais no contexto sociológico; na segunda seção, a juventude e a importância dos estudos da história da África e cultura africana no currículo escolar e por último a experiência do Pibid numa escola pública em Juazeiro-BA.

### **Fundamentação teórica: discutindo as relações étnico-raciais no contexto sociológico**

O ensino de Sociologia tem um papel fundante nas reflexões sociológicas que envolvem a história da África, cultura africana e afro-brasileira. Como pensar políticas para a diversidade se o pressuposto estruturante do sistema é que todos são iguais? Para o sistema, por décadas, não existe nem diversidade nem racismo na escola (ARROYO, 2007, 116). Nesta perspectiva, é sabido que a inclusão da História e Cultura Africana e afro-brasileira, no sistema formal das instituições com discussões sociológicas, pode contribuir com debates e reflexões nas escolas brasileiras na reconstrução de uma educação antirracista (SILVA; ALMEIDA, 2020).

A Sociologia tem um papel fundamental com o pensamento sociológico no debate da desnaturalização dos fenômenos sociais no chão da escola. Faz-se, dessa forma, necessário articular o ensino de Sociologia e a questão étnico - racial com os anseios da juventude e seus espaços de socialização no processo de ensino e a aprendizagem a partir do período colonial. Desse modo, construir, dentre outros objetivos, um diálogo que consiga unir estudantes e mobilizar professores; gestão; funcionários e a comunidade escolar nas discussões acerca da questão étnico-racial, objetivando a construção de uma sociedade mais justa.

Na perspectiva acadêmica, foi apenas na segunda metade do século XX que os trabalhos de Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Roger Bastide, Octavio Ianni, entre outros, sobre as condições de vida da população negra no Brasil, começaram a questionar a suposta democracia racial.

Para Moura (1994, p. 160),

O racismo brasileiro na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar rigidez, não aparece à luz, é ambíguo (...) mas altamente eficiente nos seus objetivos. E por que isso acontece? Porque não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica e cultural.

Nesta discussão, apesar da ação dos grupos do movimento negro e do fato de a problemática racial estar colocada na academia, nos governos, na legislação, na mídia, os indicadores sociais atestam que recaem sobre a população negra as mais variadas formas de desigualdades sociais, de violência e violação de direitos e que a população negra está nos níveis mais baixos de pobreza e escolaridade. Ainda assim, o mito da democracia racial persiste.

Na perspectiva histórica, o Brasil foi o último país das Américas a abolir o trabalho escravo. Atualmente, a sociedade brasileira concentra o segundo contingente de população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria. A herança do passado escravista, a omissão histórica do Estado brasileiro frente às desigualdades raciais e étnicas, produziram uma série de perversidades resultantes do racismo, do preconceito e discriminações raciais (SILVA, 2009).

A história brasileira tem em seu cerne o peso do escravismo, pois somos hoje um país desigual e

excludente em vários aspectos (OLIVEIRA, 2018). Em relação ao racismo estrutural, “o sistema político e econômico continua desumanizando, escravizando e tutelando política, econômica e ideologicamente a população africana no mundo, ou seja, continua nos mantendo colonizados” (OLIVEIRA, 2019, p. 130). Neste contexto, a formação da sociedade brasileira é marcada pelo processo colonial e que foi construído a partir da prisão dos corpos pretos como uma possibilidade ambiciosa de lucro para manter um pacto colonial da economia comercial da população negra escravizada.

O Estado<sup>[1]</sup> é a instituição política que, dirigida por um governo soberano, reivindica o monopólio do uso legítimo da força física em determinado território, subordinando os membros da sociedade que nele vivem (WEBER,1967). Assim, a sociedade Brasil-Colônia institucionalizada no poder da Corte Portuguesa foi o primeiro processo de exploração dos corpos pretos na condição de mercadoria. Diante disso, Mbembe (2016) identifica o capitalismo como a grande justificativa para a utilização da escravidão em larga escala. Ao afirmar que o negro é a cripta viva do capitalismo, o autor argumenta que o uso do corpo negro utilizado como mão de obra escrava durante o colonialismo no continente americano, por um lado auferiu lucros astronômicos tanto no processo de venda desses corpos como o da exploração (PESSANHA; NASCIEMNTO, 2018).

Para isso, nota-se a morte dos corpos negros no pensamento filosófico em Achille Mbembe à luz temporal sob a ótica capitalista colonial em domínio do biopoder do Estado e dos senhores de escravos na força legítima da condição para usar a violência física como forma de punição dos corpos pretos na necropolítica, e até mesmo no cancelamento da população negra (MBEMBE, 2016).

Conforme Nascimento (2019, p. 288), “a população negra trouxe até a última gota os venenos da submissão imposta pelo escravismo, perpetuada pela estrutura do racismo psicossocial-cultural que mantém atuando até os dias de hoje.” Nesta discussão, Oliveira (2019) apresenta Abdias do Nascimento<sup>[2]</sup> como um dos pensadores que expressa sua imersão qualificada na análise dos mecanismos do racismo e seu potencial colaborativo no processo de compreensão da realidade de negros e negras na sociedade brasileira.

Nesta trajetória intelectual, fundamenta-se que Abdias estava engajado na vida política. A partir de 1930, Abdias inicia na Frente Negra Brasileira, uma das principais organizações a exigir igualdade de direitos e a participação da população negra na sociedade. Para Abdias, nossa filosofia, “assim como nossos princípios e estratégias políticas deve advir da cultura e da práxis da coletividade negra” (OLIVEIRA, 2019, p. 140). Para Oliveira (2019), o restabelecimento do processo da integridade da família africana, no continente e fora dele. Desse modo, é imprescindível o reforço dos nossos vínculos ideológicos e culturais como condição prévia de nosso sucesso (NASCIMENTO, 2019, p. 37). Neste caso, a organização segue um processo para o desenvolvimento de uma dimensão política, cultural e educacional.

Para Oliveira (2019, p. 133), “um processo de construção de um projeto de futuro emancipatório para todos os povos, que foram historicamente desumanizados, explorados, subalternizados e negligenciados de participarem da elaboração deste projeto de sociedade ocidental”. Assim, destaca-se como a liberdade da população negra é uma luta constante por todo processo de um crime perfeito criado para aprisionar, oprimir e violentar os povos africanos. Estes ficaram em um abismo com os corpos presos na sociedade brasileira.

Para Rodrigues (2017), o Estado e as Políticas Públicas fazem parte do processo estrutural que favorece o racismo na materialidade da legislação das políticas educacionais, naturalizadas pelo processo ideológico e para o controle das desigualdades sociais, econômicas e raciais sistematizadas na lógica capitalista. Assim,

A função do Estado é manter a ordem capitalista pautada na exploração; a exploração é mantida por meio da reprodução de ideologias de controle e naturalização das desigualdades sociais e raciais; a educação é um dentre os aparelhos ideológicos do Estado praticante do racismo Institucional (RODRIGUES, 2017, p. 63).

Numa sociedade de classes no modo de produção capitalista, o Estado brasileiro fica refém do processo educacional capitalista e segue a lógica do mercado na produção direcionada pela privatização dos espaços com uma condição necessária à reprodução do sistema capitalista.

### **A juventude e a importância dos estudos da história da África e cultura africana no currículo escolar**

Os debates, discussões e proposições atuais envolvendo a juventude e as questões da cultura africana têm ganhado visibilidade e destaque nos espaços escolares e acadêmicos nos últimos anos. Sem dúvida, os jovens são caracterizados em compreender a realidade social como o trabalho, a família, o desemprego, assumindo responsabilidades perante as normas sociais (CARVALHO, 2009).



Diante das muitas transformações sociais e políticas vivenciadas pela juventude brasileira, Eugênio e Souza (2017) percebem a fluidez e a transitoriedade que marcam essa etapa de vida e a participação social da juventude nos problemas sociais, políticos, econômicos e raciais da realidade do Estado Brasileiro.

Fundamentada nos estudos sociológicos, a juventude pressupõe o reconhecimento dessa categoria a partir da diversidade. As desigualdades, fissuras, complexidades e possibilidades que envolvem o processo histórico e contexto social da juventude entrecruzam-se a questões como classe social, gênero, sexualidades e raça. A situação juvenil relaciona-se com os diferentes percursos e modos de vida em que os jovens vivenciam sua condição juvenil diante do tempo em que estão inseridos (EUGÊNIO; SOUZA, 2017, p. 53).

Neste contexto, é preciso refletir que são questões complexas que envolve a sociedade, juventude e a escola. Eugênio e Souza (2017) afirmam que a juventude pressupõe o reconhecimento dessa categoria a partir da diversidade. As desigualdades, fissuras, complexidades e possibilidades que envolvem o processo histórico e contexto social da juventude entrecruzam-se a questões como classe social, gênero, sexualidades e raça. “Discutir as juventudes hoje demanda pensar os diferentes marcadores de diferença, raça, classe social, sexualidades, gênero, geração, religião, etc” (EUGÊNIO; SOUZA, 2017, p. 53). Logo, Dayrell (2003) compreende a juventude como uma condição social e, ao mesmo tempo, um tipo de representação no debate presente na sociedade contemporânea.

A Sociologia jurídica foi fundamental no âmbito das políticas públicas no que diz respeito à Educação para as relações étnico-raciais no aporte teórico da

sociedade, da escola, dos indivíduos e da coletividade. Contribuiu também com os processos sociais na conquista do Marco legal com os estudos da história da África, cultura Africana e Afro-brasileira no processo educativo e na reflexão sobre as mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas. Assim, a conquista da Lei 10.639/03[5] que se deve, principalmente, ao movimento negro, é acompanhado da necessidade de reformulações no ensino e, conseqüentemente, alterações nos materiais didáticos (OLIVEIRA, 2018).

As reivindicações dos movimentos sociais, negros e indígenas foram fundamentais no que diz respeito ao reconhecimento da produção de conhecimento e da educação pautadas nos princípios da interculturalidade e o multiculturalismo que resultaram na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A Lei nº 10.639 que foi incorporada na Legislação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Na nova redação, a saber: Os artigos 26A e 79B da LDB instituem a inclusão, no currículo oficial da Educação Básica a temática “História e Cultura Afro-brasileira”, em especial nas disciplinas de história, artes e literatura e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 2021). No próximo item, iremos apresentar o projeto desenvolvido na escola a partir da temática da Consciência Negra.

### **A experiência do Pibid numa escola pública em Juazeiro-BA**

A experiência do Pibid numa escola pública em Juazeiro-BA foi fundamental no processo de construção e da cidadania plena para compreender as discussões sociológicas nas ações da Educação nas relações étnicas

– raciais a partir da importância do ensino de Sociologia na Educação Básica. Nesse contexto, a Sociologia no Ensino Médio é primordial no âmbito de pensar a consciência negra e as contribuições do pensamento sociológico científico e educativo e o protagonismo da juventude no ensino e aprendizagem.

De acordo com Dayrell (2003, p. 43): “o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere”. Na análise sociológica da escola, o espaço escolar busca refletir os fenômenos educativos na essência da formação de sujeitos, na emancipação humana e política e na reconstrução de narrativas de aprendizagem contemporânea no chão da escola.

Conforme Silva (2009), em 2004, o Ministério da Educação divulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes centram-se no âmbito das políticas de reparações, de valorização da população negra, de sua história e cultura. Isso implica, portanto, ações afirmativas no sentido de valorização de toda a riqueza do patrimônio histórico cultural afro-brasileiro. Portanto, a instituição escolar é um espaço especialmente significativo para o desenvolvimento de mentalidades, saberes, valores e práticas sociais, orientados à superação das diferentes formas de preconceitos e discriminações (SILVA, 2009).

Dessa forma, Oliveira (2018) discute a reflexão acerca da importância de um ensino de História da África e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas que promova a construção da consciência histórica com o fim de contribuir para a diminuição da prática do racismo nos diversos meios sociais, não apenas na instituição escolar. Por isso a importância de buscar

compreender também a visão dos estudantes sobre essa temática. Em relação ao racismo, uma estudante da escola assim se referiu: “racismo é o preconceito contra uma pessoa por causa de sua cor, etnia, gera desigualdade e é um problema social que só cresce nos dias de hoje”. Outra estudante afirmou que: “é um conceito atual e antigo na sociedade sobre superioridade de raças, conceito este que deveria estar extinto a muito tempo. O projeto me ajudou a compreender a importância do combate a esse conceito e como ele afeta as pessoas no meio/convívio social”.

O Projeto citado acima pela aluna e que foi desenvolvido na escola teve como temática: “Discutindo as relações Étnico-Raciais e a Juventude na Escola com Sociologia”. Podemos destacar a práxis pedagógica a partir do ensino de Sociologia na reconstrução do conhecimento no processo formativo dos atores sociais como sujeitos envolvidos no tripé: ensino, pesquisa e extensão da Universidade/Educação Básica.

As atividades foram desenvolvidas em um Colégio Estadual de Juazeiro-BA e organizada pela Coordenação do Pibid, licenciandos em Ciências Sociais e pelo supervisor responsável pela disciplina de Sociologia da referida escola.

É dessa forma que as atividades foram construídas com os desafios e perspectivas no Ensino Médio, o professor de Sociologia e o Pibid (SILVA, 2019). Assim, os trabalhos foram realizados junto às turmas que contou com o auxílio dos bolsistas do Pibid, sendo duas turmas no turno da matutino (1º E e 1º F) e outras duas no turno vespertino (1º A e B) que desenvolveram as atividades na culminância de encerramento das atividades.

A partir dos conhecimentos construídos durante o projeto de pesquisa, foram apresentados e discutidos os eixos temáticos com aulas expositivas de setembro a novembro de 2019. Os eixos foram os seguintes: Racismo

Estrutural, Racismo Institucional, Injúria Racial, Estatuto da Igualdade Racial, Políticas públicas e a questão racial, a cultura e a religião Africana no Brasil, representatividade da população negra e a Lei 7.716/89. A organização das atividades com eixo temático foi trabalhada em todas as turmas deste projeto didático-pedagógico com o objetivo de discutir as relações étnico-raciais e a juventude na escola. O olhar sociológico buscou refletir sobre suas origens, conceitos, teorias e normas abordando as questões da discriminação, do preconceito, do racismo, da diversidade e das desigualdades raciais. Conforme fala de uma estudante: “as ações estudantis desenvolvidas pelo Pibid foram perfeitamente relacionadas aos temas estudados pelos alunos e com excelente desenvolvimento”. Além das aulas expositivas, os estudantes realizaram extensa pesquisa a partir dos eixos temáticos citados. O relato da estudante a seguir retrata como essa pesquisa foi realizada: “foi através de pesquisas na internet, entrevistas com pessoas de algumas religiões, rodinha de conversas que cada uma falava sobre o assunto”. Outro relato aponta que “a discussão do tema fluiu perfeitamente e com contribuição de repertórios históricos, socioculturais, etc”.

Nesse sentido, os estudantes da Escola, os bolsistas do Pibid em Ciências Sociais da Univasf e o professor de Sociologia da escola participaram ativamente na reconstrução dos conhecimentos e na ação-reflexão desse projeto de pesquisa. Isso pode ser constatado a partir do depoimento da aluna: “o projeto foi perfeitamente desenvolvido e com perfeita fluidez, encaixado exatamente à temática que estava sendo abordada naquele mês”. Diante dessa fala, entendemos a importância de abordar essa temática na escola, nessa relação dialógica de ensinar e aprender a partir da

produção do conhecimento científico presente na literatura do pensamento sociológico no âmbito das Ciências Sociais e do processo de ensino-aprendizagem mediante a utilização de atividades da cultura africana e a afro-brasileira.

Após finalizada essa etapa de pesquisa, foi realizada uma exposição de todo material elaborado pelos estudantes do Ensino Médio com a orientação dos bolsistas de Ciências Sociais/Pibid no dia da consciência negra no Brasil com as turmas dos 1º anos do Ensino Médio do Colégio Estadual, conforme algumas imagens abaixo:

### Quadro de fotografias



**Fonte:** Acervo pessoal. SILVA (2019).



**Fonte:** Acervo pessoal. SILVA (2019).

Na programação das atividades, foi organizado o planejamento das atividades do projeto de pesquisa que foi desenvolvido nas aulas de Sociologia desta escola pública. Na fala de um estudante, “foi um projeto muito bom, para procurar entender e compreender as relações étnicas, respeitar as religiões, culturas e principalmente as pessoas” (depoimento de aluna do 1º ano).

Diante do exposto, o conhecimento conceitual das Ciências Sociais no âmbito da Sociologia é fundamental na reconstrução do conhecimento e importância das discussões étnico-raciais no ambiente escolar no processo formativo dos princípios educativos antirracista. Para uma estudante entrevistada, “a Sociologia é uma matéria bastante importante justamente para compreender o mundo em que vivemos, buscar entender e procurar soluções”.

Por essa ótica, a discussão dos eixos temáticos propostos no Projeto de Sociologia, é essencial dentro da escola na possibilidade de aprender e ensinar a partir de uma perspectiva combativa aos preconceitos cotidianos.

## Considerações finais

Posto isto, o ensino de Sociologia tem um papel fundante nas reflexões sociológicas que envolve a história da África, cultura africana e afro-brasileira. Assim, “indaga-se em qual medida as demandas da Lei nº 10.639/03 tem sido colocada nos currículos das escolas e externalizadas nas práticas pedagógicas cotidianas por gestores, professores e alunos (SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 26). Na experiência aqui citada, os estudantes pesquisaram e refletiram sobre aspectos fundamentais que envolvem a temática racial, oportunizando uma práxis no interior da escola. Conforme foi exposto no artigo, nas falas de algumas estudantes, as atividades

desenvolvidas pelo Pibid foram exitosas, trazendo reflexões atuais sobre as temáticas abordadas.

Diante disso, nas questões educativas, as relações étnico-raciais, a juventude e a escola é parte de uma Instituição dos fenômenos sociais para o ensinar/aprender na excelência de um espaço pautado no diálogo da práxis formativa. Essa por sua vez deve possibilitar o protagonismo dos sujeitos nos estudos da ancestralidade e da diáspora com o ensino afro-brasileiro na historicidade em bases de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais dos direitos individuais e coletivos na essência de um Estado Democrático de Direito.

## Referências

ARROYO, M. G. A Pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: Gomes, N.L. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text) Acesso em: 01/02/2021.

CARVALHO, R. V. A juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma categoria provisória ou permanente? *Anais 9º Congresso Nacional de Educação / 3º Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia*. Paraná, 2009.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, 2003.

EUGÊNIO, B. SOUZA, T. E. S. Estado do conhecimento sobre juventude negra: análise do VI Simpósio



Internacional sobre Juventude Brasileira (JUBRA). *Revista Educação por Escrito*. Porto Alegre, RS, jan-jun, 2017. Disponível em <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/issue/view/1133>>. Acesso em: 01/01/2021.

MOURA, C. *Dialética do Brasil Negro*. São Paulo: Ed. Anita, 1994.

MBEMBE, A. Necropolítica. *Artes & Ensaios*, v. 32, 2016, p. 123-151.

NASCIMENTO, A. *O Quilombismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

OLIVEIRA, A. S. Racismo na Escola: A construção da consciência histórica. *Anais XIV Encontro Regional da ANPUH-RIO Memória e Patrimônio*. Unirio, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <[https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1533056418\\_ARQUIVO\\_Artigo-Andressa-Revisado.pdf](https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1533056418_ARQUIVO_Artigo-Andressa-Revisado.pdf)>. Acesso em: 15/01/2021.

OLIVEIRA, L. S. O Quilombismo: Uma expressão da filosofia política afroperspectivista. *Revista Problemata*. João Pessoa/PB, vol. 10, n.2, 2019. Disponível em: <<http://https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/issue/view/2407>> Acesso em: 20/01/2021.

PESSANHA, E. A.; NASCIMENTO, Wanderson flor do. Necropolítica: estratégia de extermínio do corpo negro. *Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB*, Volume 3, número 6, jul-dez de 2018. Disponível em: <<https://http://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/about>>. Acesso em: 20/01/2021.

RODRIGUES, R. M. M. Educação para as Relações Étnico – raciais: um termômetro. Campinas, 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2017.

SILVA, A. C. V. Educação, (in)diferença e (des)igualdade: um olhar sobre a questão racial no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado). Santos: Universidade Católica de Santos, 2009.

SILVA, E. G. O Pibid no ensino de Sociologia no Ensino Médio: algumas reflexões. In: *Anais do IV Colóquio Internacional de História da África e VIII Semana de Ciências Sociais*. Juazeiro (BA): UNIVASF, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/semanacoloquio/199121-o-pibid-no-ensino-de-sociologia-no-ensino-medio--algumas-reflexoes/>. Acesso em: 09/02/2021.

SILVA, N. J.; ALMEIDA, M. G. A. Educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar. *Revista Exitus*. Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-28, e 020074, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/820>> Acesso em: 20/01/2021.

WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1967.

---

[1] Estado moderno existe como um tipo puro de dominação. Para Weber, a dominação racional-legal, dominação burocrático-moderna, pode existir como um mecanismo de integração dos indivíduos à ordem moderna.

[2] Para mais informações biográficas de Abdias, visite o site do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros-IPEAFRO.

Disponível em < <http://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/>>.

[3] Conforme foi esclarecido na Introdução, a Lei nº 10.639/03 foi modificada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que acrescenta a obrigatoriedade de inclusão da cultura indígena no currículo de Educação Básica.

# A importância do estágio na formação docente do cientista social aplicado ao ensino de Sociologia no Nordeste Paraense

Luana Nery Fonseca  
Beatriz Monteiro Coelho  
Maria Bernadete Reis Maia

## Introdução

A experiência de estágio ocorreu em uma escola pública de Ensino Médio e Fundamental localizada no município de Igarapé-Açu/PA, no Nordeste Paraense[1]. O capítulo tem como objetivo analisar a importância do estágio supervisionado para os/as futuros/futuras cientistas sociais na área da licenciatura, como mecanismo complementar de ensino e de aliança entre teoria e prática na formação docente, bem como investigar de que forma a professora de Sociologia conduzia suas atividades em sala de aula e quais estratégias, ferramentas e dinâmicas aplicava no processo de ensino/aprendizagem naquele contexto.

Dessa forma, o proceder do capítulo debruçou-se em relatar a experiência e os impactos para formação

docente do estágio no locus em questão e evidenciar sua importância para a formação do/da cientista social no curso de licenciatura. À vista disso, sua realização contribuiu para lapidar os conhecimentos teóricos aplicados na prática, ao realizar em sala de aula, como estagiárias, um contato com o ambiente escolar e alunos/alunas por meio de uma experiência profissional da universidade, na qual:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7).

Posto isto, reforça-se a relevância da formação docente e profissional, tanto teórica quanto prática, ao passo que as observações e interações estabelecidas naquele espaço de estágio possibilitam valorosas aquisições de conhecimentos e impactos positivos de qualificação ao/à futuro/futura professor/professora.

Neste sentido, no desenvolver do estágio das turmas de Ensino Médio, acompanhadas diariamente com a professora supervisora, a metodologia aplicada fundamentou-se na observação participante, para atingir os objetivos propostos no momento das observações e análises naquele espaço, por meio das interações dos/das alunos/alunas e a professora.

Assim, faz-se imperioso destacar o estágio supervisionado como processo imprescindível na formação docente para as licenciaturas, enquanto momento prático através da regência e nas relações diárias em sala de aula. Ademais, essa ferramenta disciplinar atua sob constante influência de novas

experiências, por meio das quais a Sociologia, ao possibilitar uma análise crítica acerca das realidades sociais dos sujeitos, pode se tornar aliada nas dinâmicas desenvolvidas pela professora, através da didática aplicada pela docente, que atraía os/as educandos para os conteúdos ministrados em sala de aula.

### **Caminhos metodológicos adotados na investigação**

A elaboração dos relatos desenvolvidos em sala de aula no estágio aplicado às Ciências Sociais no Município de Igarapé-Açu/PA tornou-se possível através do procedimento metodológico que, segundo Maria Cecília de Souza Minayo (1994), direciona o caminho do pensamento e prática a se exercer na realidade.

No decorrer da experiência escolar, a metodologia aplicada consistiu na técnica da observação e participação ao acompanhar diariamente as aulas ministradas pela professora, com o propósito de conhecer a didática, ferramentas e estratégias aplicadas ao Ensino Médio e ao universo educacional. No mais, não éramos apenas observadoras naquele espaço, pois também interagíamos nas discussões em sala com as/os alunas/alunos por meio do auxílio da educadora supervisora. Dessa maneira, Maria Cecília de Souza Minayo (1994, p. 55-60) destaca que:

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real.

Neste viés, observar o contexto da dinâmica estabelecida pela professora nas turmas de Ensino

Médio na disciplina de Sociologia possibilitaria conhecer a importância de ser aplicado o estágio e como a docente ministrava as aulas, que serão expostas a seguir, ao se apresentarem a escola e a experiência.

### **Apresentando a escola estadual do município de Igarapé-Açu/PA**

O locus de estágio ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio no Município de Igarapé-Açu/PA, no nordeste paraense, localizada na Av. Barão do Rio Branco, zona urbana e centro da cidade, paisagem essa de grande movimentação no município. Ela ofertava dezesseis turmas no turno da manhã, quatorze na tarde e sete no horário da noite, totalizando 1.218 alunos/alunas da zona urbana e rural[2].

O ensino oferecido pela instituição ofertava turmas de Ensino Fundamental II, do 5º ao 8º ano, e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. As aulas ocorriam nos turnos matutino, no horário das 07:00 min às 11:45min; vespertino, das 13:00 min às 17:45 min, e noturno, das 19:00 min às 22:45 min, sendo cada hora-aula 45 minutos.

O corpo técnico pertencente à instituição consiste em 54 professores/professoras das disciplinas de português, matemática, biologia, química, geografia, história, Sociologia, filosofia e inglês; um diretor; uma coordenadora pedagógica e profissionais atuando na função de agente administrativo e de serviços gerais para o funcionamento da escola.

O espaço físico era composto de salas de aula, espaço de biblioteca organizado com livros de disciplinas e áreas do conhecimento, sala de vídeo para uso de projetor de imagens, ambiente destinado à direção e outra para o administrativo e a cantina com

área de convivência pelos/pelas alunos/alunas chamada de “caladão”. Dessa forma, o universo escolar em questão atuava aliado com seus profissionais e alunos/alunas no desenvolver do processo cotidiano de ensino/aprendizagem nas turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

### **O olhar na formação docente: experiência de estágio aplicado às Ciências Sociais**

O estágio ocorreu nas turmas de Ensino Médio, sob a supervisão da professora graduada em Ciências Sociais, esta de suma importância nesse processo, por ter familiaridade com a escola e sala de aula em que ministrava a disciplina de Sociologia e também filosofia pela carência de profissional formado para atuar na área correspondente. Dessa maneira, o primeiro contato formal com a escola e a docente ocorreu antes de iniciar o estágio, na qual manifestamos nosso interesse e aceitaram.

No primeiro dia de estágio, pelo turno vespertino, a professora supervisora mostrou-se disponível para nos auxiliar. Inicialmente, as/os alunas/alunos nos receberam em seu espaço com estranhamento, mas, com o decorrer da vivência daquele espaço, ganhou-se proximidade.

A professora supervisora ministrava duas disciplinas de 45 minutos-aula em cada turma. No período do estágio, ouvíamos discussões sobre a possível implementação da PEC 241, tornando a Sociologia como disciplina não obrigatória, na qual reitera que “os professores de Sociologia estão em uma situação de maior vulnerabilidade se comparados aos professores de outras disciplinas” (LENNERT, 2011, p. 386).



Destarte, entre as observações realizadas de acordo com as relações estabelecidas, destacou-se a boa relação entre as turmas com a professora, sendo de grande proximidade e respeito, proporcionando também um elo de maior interação com a disciplina e o conteúdo ministrado, na qual eles/elas comparavam os assuntos ensinados em sala de aula com suas realidades e experiências. Um exemplo dessa interação foi a aula sobre preconceito, identidade e raça, na qual os/as discentes relacionaram aos fatos por eles/elas presenciados.

No decorrer das aulas, os recursos mais comuns utilizados eram o quadro para anotações de esquemas dos conteúdos; seu caderno de anotações; apostilas para os/as alunos/alunas com atividades de questões e, um dado momento, uma atividade lúdica de caça-palavras para reforçar o assunto. Uma importante técnica também por ela utilizada consistia na recapitulação dos assuntos para ajudar na compreensão e facilitar o seu entendimento.

Nesse sentido, observar e conhecer o ambiente escolar é fundamental para ter posteriormente um bom planejamento como docente. Conforme Amarabi Oliveira e Vilma Soares Lima Barbosa (2013, p. 147) é necessário indagar-se:

[...] quais são os recursos didáticos que despertam um maior interesse dos alunos nas aulas de Sociologia? Quais tipos de leituras são mais chamativas? Quais as atividades conseguem mobilizar de forma mais enfática os alunos? Quais os temas que despertam o maior interesse? Quais conceitos e teorias são mais facilmente ou dificilmente assimilados?

Esses questionamentos pontuados pelos autores nos provocam a pensar questões importantes na formação, sobretudo ao se considerar que, nesse

momento de formação docente, as aprendizagens ocorrem mutuamente. Nesse sentido, pôde-se analisar que a relação positiva da professora com a turma, assim como as ferramentas acima expostas, tornavam a disciplina de Sociologia importante ao provocar nas turmas uma visão ampla das relações sociais que os rodeavam dentro do espaço educativo, como além dele, possibilitando, assim, dinamizar os estudos realizados. Além disso, mostrou-nos, por meio desse contato com a escola, a importância que a Sociologia pode representar como disciplina nas turmas ministradas e a necessidade desse contato para além da academia com esse ambiente de futura atuação de licenciados/licenciadas.

O estágio ocorria principalmente no período vespertino e acionou as dificuldades dos/das estudantes que se locomovem da zona rural para a escola, comprometendo sua frequência, participação e rendimento nas discussões. Esse fator de deslocamento era um marcador que dificultava o acesso à educação dessa localidade externa, a qual sofria com a falta de gasolina e a existência de frota de ônibus limitada e em péssimas condições de transporte dos/das estudantes, colocando a vida deles/delas em risco e demonstrando, também, o descaso com o acesso à educação.

Dessa maneira, como nos apontam Amarabi Oliveira e Vilma Soares Lima Barbosa (2013, p.145), “o Estágio possui enquanto grande trunfo a capacidade de trazer o professor em formação para a realidade cotidiana da Escola [...]”, o que nos aproxima da vivência e dinâmica interna como espaço formativo do docente ao agregar teoria e prática com excelência.

Assim, a vivência adquirida nesse espaço enriqueceu e aguçou o olhar profissional para a docência, ao manusear, no ambiente escolar, a profissão com um estoque de conhecimentos dessa experiência exercidas na regência e nas observações contínuas.

## Além do olhar, o fazer docente: a regência no ambiente escolar

A regência é o período de experiência prática profissional no processo de formação continuada, “é o momento de exercer a docência” (DURÕES; SILVEIRA 2020, p. 25). Dessa forma, planejamos uma aula de 45 minutos para ministrar aos/às estudantes de 3º ano. A seleção do conteúdo programático ocorreu de acordo com o conteúdo que estava entre o último para avaliação, mediante o planejamento semestral da professora. O conteúdo ministrado tratava-se da temática sobre “os movimentos sociais no Brasil”, no qual assinalou alguns movimentos como, por exemplo, o operário, feminista, LGBTQI+ e o estudantil.

Nos assuntos abordados, demos enfoque principalmente ao movimento estudantil, como estratégia de instigar neles/nelas o reconhecimento enquanto classe. Dessa maneira, Flávio Sarandy (2004, p. 7) aponta que “seja qual for o conteúdo, ele será sempre um meio para se atingir o fim: o desenvolvimento da perspectiva sociológica”, ou seja, o conhecimento e a criticidade em diferentes perspectivas na formação humana daquele/daquela aluno/aluna.

Neste intento, ao iniciar a exposição do conteúdo, introduzimos a aula com a seguinte pergunta aos educandas/educandos: “O que é Movimento Social?”. O objetivo foi compreender se eles/elas já possuíam um conhecimento prévio do assunto. Após essa dinâmica, foi possível ter a primeira percepção de alguns/algumas discentes acerca da temática.

No ensejo da discussão sobre o assunto, percebemos que entre os movimentos sociais desenvolvidos, o LGBTQI+ despertou maior atenção

dos/das estudantes. No momento de relatar o que seria a sigla, estimulou-se a curiosidade de saber o que representaria cada uma das letras; para tanto, utilizaram o celular para pesquisa. Assim, uniu-se o aparelho telefônico à sua compreensão da temática estudada.

A regência oportunizou, por meio da professora supervisora da escola e universidade, conhecer como executar um planejamento de aula de fato, atuando como docente e transformando nosso olhar para a docência. Nesse sentido, a educação está em diversas dimensões sociais, para além meramente da instituição, pois atua na vida dos sujeitos, assim como na dos profissionais que se engajam por uma educação, como Paulo Freire (2013, p. 71) reforça, “como prática da liberdade”.

### **O cientista social na formação docente: suas contribuições ao estágio escolar**

A perspectiva da educação e sua aplicação na sociedade encontram-se atreladas à função social de mediar a construção de conhecimentos e proporcionar a dimensão da promoção à construção da cidadania entre os sujeitos. Nesse viés, a dimensão da escola se coloca também a acolher licenciados e mostrar suas vivências do dia a dia de seu funcionamento e a dinâmica do local, contribuindo para a ampliação de aprendizagens práticas no momento do percurso de formação. Dessa maneira:

A compreensão da escola como um campo de pesquisa serve também para auxiliar na identificação do estagiário não somente como alguém que aplica métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, mas de criação conjunta ao entender e percebe-se em dinâmicas sociais presentes na escola (BODART, 2019, p. 157).

Assim sendo, remetendo para a análise do cientista social no espaço educacional, esse “passa a ser aquele que buscará compreender a realidade social de uma maneira disciplinada, uma vez que esta atividade possui uma natureza científica” (CUNHA, 2010, p. 12), assim, ampliando-se para o espaço escolar e traçando suas contribuições com seus estudos e análises acerca da sociedade, que impulsionam seus/suas alunos/alunas a terem visões críticas e reflexivas sobre os fatos sociais que eles estão inseridos. Dessa forma:

A Sociologia se estabelece como uma disciplina importante para qualquer pessoa comprometida com uma forma de ação na sociedade. Mas mais do que uma ação, a Sociologia é marcada por uma tentativa de compreensão da dinâmica da própria sociedade (CUNHA, 2010, p. 12).

Partindo deste referencial de análise, o cientista social, enquanto futuro licenciado, pode desenvolver, por meio da Sociologia na educação, grandes contribuições para a escola, permitindo ao seu aluno conhecer e compreender a dinâmica social que ele se insere e as relações, por meio de estudos que se debruçaram sobre a realidade social e cultural.

### **Considerações Finais**

A presente experiência de estágio realizada na escola possibilitou valorosas contribuições a como uma futura licenciada pode atuar em sala de aula através das observações e atuação naquele espaço, conhecendo

quais didáticas, instrumentos e técnicas podem ser agregados nesse processo do ensino de Sociologia.

Dessa forma, alcançou-se o objetivo proposto, uma vez que verificamos a importância do estágio na formação docente do cientista social, impactando nossa formação positivamente ao nos instigar o quão imprescindível é a área da licenciatura e como essa profissão pode transformar as realidades sociais através das/dos alunas/alunos. Isto porque a educação não está meramente limitada à instituição escolar, pois permeia as dimensões da sociedade, atuando na vida dos sujeitos pertencentes a ela, como na dos profissionais engajados com uma educação que os liberte.

Ademais, pôde-se constatar nas turmas a importância dessa disciplina para os/as alunos/alunas, na medida que despertavam seus interesses e desencadeavam em rodas de conversa e maior interação com os assuntos abordados pela professora, através dos recursos didáticos utilizados pela docente, como seminários e debates, para facilitar a apreensão dos conteúdos e ouvir deles/delas a sua compreensão, a qual sempre conciliavam com sua realidade.

Assim, faz-se imperioso destacar o estágio supervisionado como processo necessário na formação docente para as licenciaturas, esta como momento prático através da regência e nas relações diárias advindas das observações em sala de aula, ao conhecer as realidades e vivências daquele contexto. Além disso, a Sociologia, ao possibilitar uma análise crítica acerca das realidades sociais dos sujeitos, pode se tornar aliada nas dinâmicas desenvolvidas pela professora, como na realidade vivenciada *in loco*, através da didática aplicada pela docente, atraindo os/as educandos para os conteúdos desenvolvidos diariamente.

## Referências Bibliográficas

BODART, C. N. (Org.). *Sociologia e educação: debates necessários*. Maceió: Café com Ciências Sociais, 2019. Vol. 1.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. *Sociologia da Educação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DURÃES, B. R.; SILVEIRA, D. A. S. O estágio em Sociologia: engajamento, estética negra e formação docente no Recôncavo da Bahia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 4, n. 2, p. 19-32, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/286/216>. Acesso em: 20/06/2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Downloads: Geociências*. Rio de Janeiro, 22 jan. 2013. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/downloads-geociencias.htm>. Acesso em: 28/06/2021.

LENNERT, A. L.. Condições de trabalho do professor de Sociologia. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 383-403, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/VvLsdXNV5kXsGxGHmKYRzrG/?lang=pt>. Acesso em: 24/06/2021.

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, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169>. Acesso em: 24/06/2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 24/06/2021.

SARANDY, F. M. S.. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate*. Experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

---

[1] O Nordeste Paraense é a antiga fronteira de colonização do estado do Pará, formada por 5 microrregiões: Bragantina (8.703,30 km<sup>2</sup>); Cametá (16.144,60 km<sup>2</sup>); Guamá (28.439,60 km<sup>2</sup>); Salgado (5.812,70 km<sup>2</sup>) Tomé-Açu (24.453,30 km<sup>2</sup>), abrangendo, ao todo, uma área de 83.316,02 km<sup>2</sup> (IBGE, 2013).  
[2] Quantitativo fornecido pela Escola no ano de 2019.



# Antropologia na sala de aula da Educação Básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos

Gekbede Dantas Targino  
Breno Rodrigo de Oliveira Alencar  
Marcelo da Silva Araujo

*“Não ter Antropologia no EM não é incompetência dos professores, [uma vez que] a discussão na comunidade acadêmica sobre a legitimidade da Antropologia compor o ensino de Sociologia não está dada pela sua garantia legal e nos PCNEMs.” (Depoimento de uma professora da rede estadual do Rio Grande do Sul).*

## Introdução

A epígrafe que principia este capítulo foi recolhida por Giovanna Triñanes. Em sua pesquisa, na qual busca identificar e categorizar, com base nos depoimentos de docentes e estudantes do Ensino Médio, os conteúdos antropológicos no currículo da Sociologia praticada na rede estadual gaúcha, diz muito sobre os objetivos deste capítulo. Ele, o capítulo, nasce da

experiência acadêmica compartilhada entre os coordenadores do Grupo de Discussão (GD) “Antropologia na sala de aula da Educação Básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos”. Professores da Rede Federal de Educação Tecnológica, estes se reuniram, ainda em fevereiro de 2020, em torno da proposta de apresentação do GD para a realização do IV Congresso Brasileiro da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs).

O principal objetivo da proposta era trazer, para o debate acadêmico, a discussão sobre o papel da Antropologia como área do conhecimento, especialmente no Ensino Médio. Embora os conceitos, teorias e métodos desta área do saber estejam presentes, de modo inter e transdisciplinar, no referido nível de ensino, e sua contribuição e impacto venham sendo cada vez mais sentidos no debate público (bastando, para isso, notar a atenção dedicada pelos meios de comunicação e pelo atual governo a temáticas caras ao campo antropológico, como racismo, gênero, cultura etc.), trata-se de uma área do saber com reduzida relevância nos fóruns dedicados ao ensino das Ciências Sociais no Brasil.

Neste sentido, a proposta procurou investir na recepção de trabalhos elaborados por professores e pesquisadores que atuam no ensino básico, em escolas públicas ou privadas, nas modalidades regular ou profissionalizante, bem como por estudantes interessados em contribuir para a criação e consolidação de um fórum permanente de debates sobre as contribuições e perspectivas do ensino da Antropologia na Educação Básica. Para isso, os proponentes foram orientados a encaminhar propostas com interesse nas temáticas “Antropologia, educação e o espaço escolar”, “Antropologia, formação de professores e a pesquisa etnográfica”, “Ensino de Antropologia na Educação

Técnica e Profissional” e “Antropologia e as estratégias de transposição didática: experiências, materiais e métodos”.

Foram apresentadas, à organização do evento, dezessete propostas de comunicação oral, oriundas de docentes de quinze estados, das cinco regiões do país.<sup>[1]</sup> Destas, nove foram acolhidas. Estas foram, para fins de apresentação, agrupadas em 4 sessões: 1<sup>a</sup> – *Populações tradicionais e experiências pedagógicas*; 2<sup>a</sup> – *Antropologia e tecnologia*; 3<sup>a</sup> – *Desconstruções e ensino*; e 4<sup>a</sup> – *Etnografias e metodologias*.

Pretendemos, ao longo deste capítulo, explorar o conteúdo destas apresentações, bem como o debate e a relevância da Antropologia como componente curricular na Educação Básica.

## **Práticas da Antropologia na Educação Básica**

Qual o lugar da Antropologia na Educação Básica? Se há um, qual o conhecimento que têm os estudantes sobre os fazeres e métodos antropológicos? Questões de difícil resposta, estas e muitas outras animam abordagens críticas e criativas que, a despeito de serem poucas e, por consequência, rarefeitas, são praticadas por muitos docentes que labutam na Educação Básica de ponta a ponta do território brasileiro.

Vieira (2017, p. 108), numa obra prospectiva em que faz um verdadeiro, e ousado, “raio x” - não à toa anunciado em próprio subtítulo: levantamento, análise e reflexão no Brasil -, defende que “uma das marcas importantes da entrada da Antropologia no estudo da escola foi justamente a ampliação do foco das pesquisas”. Assim, essa ampliação impactou não somente no voltar-se para os problemas sociais, mas também se abriu para

“compreender os domínios além da escola”. Nosso argumento considera fidedignamente este cenário.

Não sendo possível desconsiderar o uso, na sala de aula, dos materiais didáticos (uma vez que as escolas são municiadas com o manual do Programa Nacional do Livro Didático), há, pois, que se levar em conta que, no tocante aos conteúdos antropológicos, estes se resumem, via de regra, aos conceitos de cultura, de etnocentrismo e de diversidade cultural, os quais se encontram voltados para a prática do respeito à diversidade (em particular na ativação da função da desnaturalização e do estranhamento para compreensão do “outro”), fórmula genérica que supõe o exercício abstrato da cidadania.

Assim, nos parece certo que se deve efetuar uma reflexão sistemática sobre a antropologia produzida *para a escola*, visando a compreender a inserção/diálogo do campo da antropologia no ensino básico, composto por um público considerado não especializado.

Tendo estes elementos e outros tantos em mente, iniciamos perscrutando os trabalhos distribuídos nas seções “Populações tradicionais e experiências pedagógicas”, “Desconstruções e ensino” e “Etnografias e metodologias”.

Os trabalhos apresentados na primeira sessão - “Populações tradicionais e experiências pedagógicas” - apresentam interseção entre as experiências em espaços externos à sala de aula, com aplicação de metodologias em comunidades, conduzindo a prática dos alunos para interação com povos indígenas e quilombolas. O resultado, por sua vez, revela como a Antropologia é apropriada no ensino básico.

O primeiro trabalho, “*O que sabemos sobre os povos indígenas?*”: *Relato de uma experiência de ensino de Antropologia no primeiro ano do ensino técnico integrado*

ao médio, apresentado pela professora Livia Tavares Mendes Froes, mostrou uma fala carregada de afetos, de identidades e de uma busca por identificar o pertencimento para as culturas indígenas. A expositora apresentou relato sobre uma experiência desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo de 2019, com turmas dos primeiros anos do ensino técnico em agropecuária integrado ao médio, do Instituto Federal Baiano. A partir da atividade “O que sabemos sobre os povos indígenas?”, foram registradas, inicialmente, concepções dos alunos sobre os povos indígenas e, posteriormente ao debate, a desconstrução de diversos estereótipos comumente atribuídos àqueles povos, problematizando ideias de forma prática e envolvente.

Em seguida, o professor Renato de Souza Dória, com o trabalho *Memória e identidade no Quilombo do Camorim: diálogos com a educação antirracista*, desenvolveu uma atividade pedagógica com lideranças do Quilombo do Camorim, no Maciço da Pedra Branca, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Provocando, a partir de diferentes abordagens, a circulação de saberes com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, o trabalho mostrou possibilidades didáticas de promoção de diálogos para o combate ao racismo e às discriminações, conforme estabelecem os marcos teóricos e legais.

A memória é guardiã da tradição e ajuda a compreender o espaço urbano situacionalmente, através das comparações com o passado. Segundo Paul Zumthor (1997, p. 13), a memória do grupo tem um papel fundamental, pois “[...] tende a assegurar a coerência de um sujeito na apropriação de sua duração: ela gera a perspectiva em que se ordena uma existência e, nesta medida, permite que se mantenha a vida.” Através do recurso à memória, há a compreensão dos processos

societários e das transformações, mudanças vivenciadas nos espaços do quilombo, da história e cultura africana, as manifestações culturais como o jongo, das atividades de trabalho, inclusive nos usos comuns dos espaços, conflitos fundiários etc.

*Antirracismo na escola: Mostra de Humanidades e as comunidades quilombolas no Vale do Jiquiriçá* – BA, trabalho de Mirele Saiara Santos Ribeiro e Emilly Novaes Santos, sob a orientação da professora Cleomar Felipe Cabral Job de Andrade, trouxe uma experiência com a comunidade quilombola de Jaguaquara, cuja localização ativa o tema da territorialidade, uma vez que se situa, em parte, dentro de uma região onde antes era a “Casa Grande”. Através do trabalho interdisciplinar, relatado pela exposição das apresentadoras, foi possível desenvolver um trabalho crítico sobre resistência, usando a pesquisa de campo exploratória, mas antes indagando os alunos sobre: “O que é quilombo para os estudantes”? “Quilombo é família”? “Onde estão os negros da cidade”? Como resultado, montaram uma sala temática, e puderam compartilhar as respostas na Mostra de Humanidades, junto ao IF Baiano, campus Santa Inês. A vivência possibilitou a abertura de diálogos e reflexões sobre temáticas antes não abordadas em sala de aula, discorrendo, cada disciplina participante em sua especificidade, sobre identidade, cultura, racismo etc.

Vimos, através das apresentações compartilhadas e aqui citadas, que a prática, quando se inicia com as impressões dos alunos sobre os indígenas e quilombolas, a partir de registros de falas, narrativas e montagem de cartazes associada a idas às comunidades, além de gerar visibilidade aos referidos povos, cria espaços para confrontar, problematizar noções e facilita, deste modo, a compreensão de conceitos como socialização, etnocentrismo, cultura, relações étnico-raciais, racismo

estrutural na sociedade brasileira, entre diversos temas da Antropologia como formas do conhecimento.

Para Diegues e Arruda (2001), os conhecimentos tradicionais são uma valiosa herança para as comunidades e culturas. Estas os desenvolvem e os mantêm, posto que estes têm o potencial de serem fonte significativa de informações para todas as sociedades. Dessa forma, conhecer estes trabalhos deixa claro o quanto é necessário continuarmos atentos aos grupos sociais, povos que, mesmo estando em espaços urbanos, por pertencimento e identificação à sua cultura, expressam, em seu trabalho, a extensão da vida e são marcados pelos conflitos e resiliência.

A territorialidade também é demarcada pela memória e tradição, pelos usos e costumes, pelos saberes partilhados, pelas lutas diárias de sobrevivência. Estudar sobre os povos quilombolas, indígenas (grupos sociais tradicionais) e poder compartilhar suas vivências em sala de aula é enriquecedor. Quantas lições eles nos dão. Ao conto de cada história (experiências), saberes são compartilhados, transpondo múltiplas práticas da vida social. Conhecer estes trabalhos reforça a certeza da importância das coletividades que vivem do extrativismo, da agricultura

A professora Ligia Eras, expositora da segunda sessão, intitulada *Antropologia e tecnologia*, trouxe para o debate a articulação entre as noções de ciência, tecnologia e preconceito social, adotando, como fonte de reflexão, o documentário “Gênio esquecido”, de 2007 (disponível na plataforma Youtube), produzido por Llewellyn M. Smith. Exibido para os estudantes dos cursos técnicos integrados e da graduação em Engenharia Mecânica, no *Campus Xanxerê*, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), o documentário foi utilizado como recurso didático e de análise crítica da trajetória de Percy Julian, cientista-químico que

enfrentou severos obstáculos acadêmicos, sociais e pessoais, devido à política segregacionista vigente nos Estados Unidos no início do século XX.

Com o objetivo de discutir a manifestação da intolerância racial no ambiente científico, “Gênio esquecido” se assemelha a outras obras cinematográficas com mesmo teor (como o longa metragem “Quase deuses”, de 2004), ao apontar a presença dos marcadores sociais da diferença como intrínsecos às instituições sociais, favorecendo a produção de distinções e hierarquias. Embora o reconhecimento da diferença seja parte do processo socializador, Eras argumenta que o mesmo se torna um problema quando a identificação das diferenças legitima práticas de opressão e de preconceito. Segundo a expositora, “os diferentes lugares sociais em que atuamos são crivados por interesses diferenciados e por relações de poder” (*apud* BOURDIEU, 2004).

No documentário, a construção da trajetória de Percy Julian é mediada pela política de segregação social, a qual cria uma cultura do preconceito, e pelas disputas que também estão presentes na construção de carreiras científicas. Neste sentido, o recurso ao documentário foi uma importante fonte de reflexão sobre a alteridade. Por meio deste, os alunos puderam olhar criticamente o próprio espaço de produção científica, sendo, deste modo, auxiliados a superar a ideia de que o meio científico é alheio às desigualdades ou está isento de produzi-las e de reproduzi-las.

Intitulado *Desconstruções e ensino*, a terceira sessão foi marcada por exposições em torno de objetos caros à teoria antropológica, como religião e família. Neste sentido, o professor Rodolpho Bento chamou a atenção para a temática da família, apontando a relevância de etnografias que se dedicaram a este tema como fontes indispensáveis na discussão sobre seu papel



na socialização dos comportamentos e afetos individuais.

Segundo o autor, embora a família seja pouco mencionada em obras como as de Marcel Mauss e Pierre Clastres, a mesma tem um papel fundamental na transmissão de posturas e de maneiras, em cada fase da vida. Assim, noções de etiqueta, higiene, cuidado e relações entre os gêneros variam bastante de uma sociedade para outra, fazendo com que alguns comportamentos geram estranhamento por sua manifestação caricatural. Comportamentos estimulados pelos pais, como a agressividade e a virilidade, tão incitadas na infância de meninos, favoreceriam, por exemplo, a manifestação do que passou a ser conhecido como “masculinidade tóxica”.

Ao mesmo tempo, estudos sobre parentesco podem ser tomados como importantes contribuições na construção de conteúdos que ajudem os estudantes a compreenderem a construção dos papéis sociais relativos à maternidade e à paternidade. No estudo de Radcliffe Brown sobre os “sistemas políticos africanos de parentesco e casamento” (1982), por exemplo, tem-se a oportunidade de compreender como a maternidade pode ser compartilhada, na medida em que, em determinadas sociedades, os cuidados com as crianças são divididos entre as mulheres que são irmãs da mãe (o que, em nossa cultura, chamamos de tias), mostrando, assim, que a responsabilidade pela criação dos filhos não é exclusiva dos genitores. Isso pode remeter, atualmente, ao renovado discurso da sororidade, o qual tem ganhado espaço nas pautas feministas e, por consequência, na criação e ampliação de vínculos de afetividade e de solidariedade entre mulheres.

Bento também recorre à perspectiva comparativa da escola de cultura e personalidade, em especial o trabalho *O crisântemo e a espada*, de Ruth Benedict

(1988), para demonstrar que as famílias nas sociedades japonesa e estadunidense adotavam diferentes modelos na criação de seus filhos. Valores como honra e disciplina são, por exemplo, apresentados como um fator crucial na cultura nipônica desde a infância, ao contrário da liberdade e da espontaneidade valorizadas na formação do indivíduo no mundo ocidental.

Na quarta sessão, os trabalhos *Olhares antropológicos da residência pedagógica: um circuito entre memória e educação*, da professora Andréa Paiva, *Análise das redações do Enem 2016 e as contribuições da Sociologia escolar no combate à intolerância religiosa*, das licenciandas em Ciências Sociais Stella Martins, Juliana Lima, Letícia Guimarães (o qual, excepcionalmente, fazia parte da terceira sessão), *A etnografia e o uso de imagens nas aulas de Sociologia: algumas reflexões necessárias*, do professor Heldo Mendonça, e *Longe e perto de nós mesmos: etnografia de si como exercício decolonial e de desnaturalização cultural*, da professora Tatiana Bukowitz, trazem cenários distintos da pesquisa educacional. Sem desejarmos nos ater às particularidades de cada um deles, convém sublinhar suas linhas de interseção.

Versando sobre experiências pedagógicas resultantes da interação universidade-escola básica (Programa Residência Docente), sobre o Enem e sua contribuição contra a intolerância religiosa, sobre o uso de imagens como recurso didático ou sobre uma “etnografia de si” como forma de desnaturalizar a realidade, os olhares e as exposições antropológicas sobre o processo educativo funcionam como um instrumento teórico-analítico, mas também metodológico, uma vez que visam a se constituírem em alternativas novas para pensar Antropologia no Ensino de Sociologia escolar.

A escolha, nos quatro casos, de um conceito, de uma temática, de um método e de uma teoria orientam um exercício artesanal de pensar a articulação do sujeito e sua reflexão acerca do mundo em que vive. As professoras e o professor impulsionaram, em seus trabalhos, o sensível que há na escuta da alteridade (sim, também há alteridade na leitura “distanciada” de redações de candidatas e candidatos à ascensão acadêmica e universitária), a qual possibilita a reconstrução, o repensamento, as trocas e a ressignificação da potência de descortinar diferentes visões de mundo.

Na articulação entre a pesquisa e a docência - afinal, só há docência se houver pesquisa em algum nível! -, na movimentação do saber coletivo aprendido com os “envolvidos” (categoria usada pela professora Andréa Paiva, ao se referir tanto à equipe de estudantes e docentes das “escolas-campo” nas quais seus orientados desenvolviam a Residência, quanto aos discentes destas), mobiliza-se um trabalho de percepção (“Longe e perto de nós mesmos”), de reconhecimento (“Análise das redações do Enem 2016”) e de ressignificação de linguagem, da didática e das práticas acessíveis (“Olhares antropológicos da residência pedagógica” e “A etnografia e o uso de imagens nas aulas de Sociologia”) aos estudantes.

A apresentação mais propriamente “temática”, dentre as quatro que salientamos neste ponto, assinalou a importância da questão da religião nas aulas de Sociologia do Ensino Médio na redação do Enem 2016 - nos anos que antecederam este certame, deu-se um aumento a olhos vistos de casos de intolerância religiosa. Nela, a análise das autoras, que examinaram as oito redações “nota 1000” (cujo tema, até hoje saudado, foi *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil*) disponibilizadas, em 2017, pelo INEP, com o

intuito de observar seu conteúdo crítico, propôs a construção de uma visão plural e tolerante, posto que a escola, como instituição inscrita na sociedade, reproduz, via de regra, mais preconceitos e discriminações religiosas do que uma atuação no sentido de mitigar estas (as autoras nos lembram que “os professores são, muitas vezes, os principais agentes dessa violência”). Com base nesta evidência, assegura-se que parte fundamental da formação de professores e de estudantes, em assuntos como a pluralidade cultural, a valorização da diversidade e a superação da perspectiva etnocêntrica passa pela preparação pedagogicamente saudável que a Antropologia pode prover.

Destacamos acima, de forma mais detalhada, o tema das redações do Enem. Isto se dá pelo fato de esta, dentre as quatro, dar a “liga” antropológica que bem representou o Grupo de Discussões. Explicamo-nos.

Na busca por tornar o saber antropológico assimilável e significativo aos estudantes, através da promoção do exercício da alteridade, do respeito à diversidade, bem como por intermédio da sensibilização para a pluralidade do mundo, como dissemos acima, persiste, no conjunto de atividades pedagógicas demonstradas - os quais vão das turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, como no trabalho da professora Tatiana Bukowitz, até os licenciandos, passando pelos candidatos ao acesso à universidade, isto é, estudantes de Ensino Médio - um exercício reflexivo de auto-distanciamento. Tal exercício sempre põe em marcha a díade familiar e exótico, como necessária prática sociocultural, de cujo foco é, sempre, a desnaturalização, através do também exercício de um estranhamento. Estranhamento em ambiências sociais em que estavam, estes estudantes, imersos, centrando-se na discussão sobre cultura, etnocentrismo e seus desdobramentos, a

qual possibilita, invariavelmente, para o bem e para o mal, a reprodução cultural e histórica.

A este debate se soma o recurso às fontes de mediação didática que possibilitem a reeducação do olhar. Neste caso, o professor Heldo Mendonça traz uma contribuição significativa para se pensar as técnicas de produção do estranhamento para além da escrita etnográfica, uma vez que sugere o uso dos recursos audiovisuais (fotografias, pinturas, documentários, filmes, mídia impressa, redes sociais on-lines, dentre outros) para estimular os estudantes a desenvolverem o pensamento crítico e a imaginação sociológica causando-lhes as inquietações necessárias para questionarem e desnaturalizarem o mundo que os cerca.

O que está claro, nestas quatro emissões orais que compuseram parte do Grupo de Discussões sobre o qual nos debruçamos, é que há um *circuito educacional*, aqui compreendido como um conjunto de movimentos de práticas e experiências docentes e discentes que se fazem presentes, em sala de aula, em um tempo e espaço ativos (e nas atividades extraclasse, como na realização do Enem). Ele é um recorte das diferentes formas de sociabilidades vivenciadas no âmbito educacional pelos diferentes agentes em seus pontos de encontros, em seus conflitos e em suas escolhas curriculares. Neste circuito, que comporta, também, muitos de nossos “rituais” cotidianos, opera a reprodução de hierarquizações, *filiae* e animosidades arraigadas em nossos modos de pensar, sentir e agir.

## Considerações finais

A proposta do GD 5, dentro do IV Congresso Nacional da Abecs, foi impulsionada pela compreensão da emergência de tornar a Antropologia mais presente

nos debates sobre a Educação Básica. Vista como “costela” da disciplina Sociologia (PEIRANO, 2000), sua importância para àquele segmento torna-se cada vez mais indispensável para a compreensão dos fenômenos sociais. As experiências de sala de aula, protagonizadas pelos trabalhos apresentados no encontro, e comentados aqui, atestam isso e demonstram como a Antropologia é uma ciência que cumpre um papel epistêmico e metodológico fundamental para uma formação crítica e emancipadora.

Mas, isto é apenas parte do nosso desafio. A organização do GD pretende assegurar sua presença em novos eventos. Para tanto, buscará ocupar o que consideram ser uma lacuna lamentável na história da disciplina: aquela dedicada à transposição didática dos conhecimentos antropológicos para a Educação Básica. Vale lembrar, conforme demonstra Oliveira (2013), que desde a criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil - em 1933, junto à Universidade de São Paulo, em 1934, na Escola Livre de Sociologia e Política, de São Paulo, e, em 1935, no Distrito Federal - antropólogos e educadores com formação na área têm voltado suas atenções para o Ensino Superior.

Repensando a própria história da disciplina no Brasil, como proposto por Cardoso de Oliveira (2003), é o caso de avaliar se não estamos vivendo novamente o seu período “heróico”, em que a tentativa de se estabelecer no cenário acadêmico-institucional passa necessariamente pela constituição uma rede de troca de experiências, saberes e projetos, os quais nos possibilitem realizar a tão esperada transposição didática da Antropologia enquanto conteúdo programático, agora no contexto da sala de aula da Educação Básica.

Se assim o for, estamos diante de um desafio ainda maior, pois nosso cenário precisa lidar não só com

a hegemonia da Sociologia (PEIRANO, *op. cit.*), mas também com a herança dos processos de “regionalização dos conhecimentos” (OLIVEIRA, *idem*) e os “fetiches da academia” (MEIRELLES, 2016). A isso, porém, adicionamos as próprias incertezas para o ambiente educacional, com a entrada em vigor da nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e os recentes ataques institucionais às Ciências Humanas, representados pelo desrespeito à atuação de seus profissionais, a retirada de recursos e a apresentação de projetos, como o “Escola Sem Partido”, que ferem a liberdade de cátedra.

Por tudo isto, este GD merece ser reconhecido com um fato inédito, o qual, além de trazer à luz estratégias curriculares e pedagógicas inovadoras e de apontar os desafios para o ensino da Antropologia na Educação Básica, pretende ser um espaço de acolhimento de novas contribuições, a fim de que possamos dar continuidade e ampliar a interlocução entre os participantes do evento, agora reunidos em uma rede de troca de experiências, conhecimentos e projetos. Nesse sentido, os autores puseram em marcha uma publicação, a qual resulta do GD. Com o título provisório “Antropologia na Educação Básica”, pretende reunir 12 capítulos sobre a temática estabelecida, perpassando pesquisas que se relacionem com a Educação Básica, com a conexão entre antropologia e as demais Ciências Sociais, com a extensão, a pesquisa e o ensino nas práticas dos(as) docentes-pesquisadores(as), com a produção de material didático e o desenvolvimento de práticas educativas relacionados aos conteúdos e metodologias antropológicas e com relatos de experiências em sala de aula.

Esperamos que essa rede ajude a antropologia brasileira a situar-se para além do prestígio acadêmico de seus profissionais, notoriamente localizados no

Ensino Superior, e do seu papel institucional, em razão da relevância política da Associação Brasileira de Antropologia junto à sociedade civil. Nossa tarefa é levar a Antropologia para a Educação Básica, ressignificando seus conteúdos e contribuindo para o aperfeiçoamento dos educadores que a elegem como componente curricular.

### Referências Bibliográficas

BENEDICT, Ruth. *O crisântemo e a espada*. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1988.

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio*. Brasília: MEC. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28 mar. 2021.

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo S. V. Conceitos e definições. In: *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio-Ambiente, São Paulo: EdUSP, 2001.

MEIRELLES, M.; MOCELIN, D. G.; RAIZER, L. O ensino de Sociologia e Antropologia na Educação Básica: ou sobre o culto moderno dos deuses e fetiches da academia. In: *Anais da 32ª. Reunião Brasileira de Antropologia*, Associação Brasileira de Antropologia, João Pessoa, 2016.



OLIVEIRA, Amurabi. A Antropologia no Ensino Médio: uma análise a partir dos livros didáticos. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v. 28, n. 1/2, p. 01-23, 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Sobre o Pensamento Antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

PEIRANO, Mariza. A antropologia como ciência social no Brasil. *Etnográfica*, Lisboa, v. 4, n.º. 2, p. 219-232, 2000.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred. “Prefácio”. FORTES, Meyer e EVANS-PRITCHARD, E.E. (eds.). *Sistemas políticos africanos*. México, Editora do Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2010.


TRIÑANES, Giovanna Lícia Rocha. Reclamações do campo. In: Onde fica a Antropologia na disciplina de Sociologia no Ensino Médio? *Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais*, Universidade Federal de Santa Catarina, Instituto de Ciências Sociais e Humanas, Florianópolis, 2011.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. *Antropologia da educação: levantamento, análise e reflexão no Brasil*. Curitiba: Editora CRV, 2017.

ZUMTHOR, Paul. *Tradição e esquecimento*. São Paulo: Hucitec, 1997.

---

<sup>10</sup> E tivemos, como público ouvinte, interessadas e interessados não profissionais da área (estudantes, por exemplo), e profissionais de muitas partes do Brasil. Baseados em autodeclaração, a pedido dos coordenadores, no chat da plataforma Google Meet, estavam representados os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Ceará (Fortaleza e cidades do entorno



do Maciço do Baturité), Paraíba (João Pessoa), Rio Grande do Norte (Natal e Mossoró), Pará e Piauí.

# Projeto de Vida: o que a Sociologia no Ensino Médio pode dizer ou fazer sobre esse tema?

Rogéria Martins  
Paulo Fraga

### Projeto de Vida nas escolas

As primeiras, das muitas inquietações, ao ler os documentos oficiais da Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 surge quando aparece Projeto de Vida na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Embora Projeto de Vida seja um componente curricular definido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC contemplado no Ensino Fundamental e Ensino Médio, o texto realiza uma reflexão concentrada nos limites do Ensino Médio, a partir da reforma desse nível de ensino, com a Lei n. 13.415/2017.

Compreender esse “novo” conteúdo, agora obrigatoriamente, apresentado nos currículos escolares, se destacou pela centralidade que ele veio assumir na proposta lançada e os mecanismos envolvidos em sua difusão, que, diga-se de passagem, com ausência preceptória de participação da comunidade científica e escolar. No novo Ensino Médio, Projeto de Vida surge no rastro de uma perspectiva estabelecida no modelo de

perfil de carreiras, adensado pela individualização dos percursos. Seria uma atribuição para oferecer recursos para que jovens “aprendam” a fazer escolhas ao longo de sua trajetória. A agenda dessas ferramentas já se realiza em diferentes formatos em países como Portugal, Espanha e França, entre outros. Mas apenas se conduzem como operatórios orientadores para os modelos de carreiras, não se constituem como um pretenso campo de saber. Para a realidade brasileira, seria uma disciplina? Seria um conteúdo? Uma unidade curricular? Um componente curricular? Ah sim, é uma competência...mas até onde é possível transformar essa competência num espaço tão significativo na grade curricular, como um componente curricular, a ponto de consumir grande parte da carga disponível, já em tradicional disputa de tempo entre os campos disciplinares tradicionais? Que saberes seriam esses que se colocam com tamanha importância diante do cenário dos conteúdos escolares?

É importante destacar alguns elementos históricos para compreender a leitura dos documentos oficiais e o conteúdo da reforma. Segundo Shiroma; Campos e Garcia (2005), nos anos de 1990 as políticas educacionais expressavam em seus documentos um sentido, ou um discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996), enaltecendo argumentos em prol de conceitos como qualidade total, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. No final dessa década esse viés economicista sofreu uma guinada considerável já revelando pressupostos baseados na justiça, equidade, inclusão, empoderamento etc estabelecendo um conjunto de ações significativas para o contexto escolar, inclusive com legislações expressivas na luta pelo reconhecimento identitário, como a Lei nº 10.639/2003. Contudo, as mudanças promovidas pela reforma de 2017 nos colocam de volta ao começo, assumindo a regra

geral da administração educacional brasileira, no qual Cunha (1991) sinalizou, em estudo sobre o período 1974-1985, as oscilações recorrentes dessas intencionalidades das políticas educacionais, em seu efeito zigue-zague. A reforma de 2017 a partir da dinâmica do eleitorismo e o voluntarismo ideológico assume um sentido de uma educação tecnicista, mercantil e absolutamente generalista. Claro que sempre com a tentativa de sofisticar o discurso, provocando um vocábulo de mudança voltado para um ideal contemporâneo, inclusive na hegemonia discursiva para legitimação de suas bases de interesses nas expressões voltados o empreendedorismo juvenil, desenvolvimento socioemocional, entre outras, num vulgar malabarismo de vocábulos. Nas palavras de Bernstein (1996) seria “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (p. 259).

O incômodo é premente, as dúvidas regulam o esboço dessa reflexão. Então, o que constitui um campo de saber como disciplina? No rastro de Vieira (2002), a *disciplinarização* seria a organização dos conteúdos específicos de um determinado saber, com a definição de um objeto próprio, delimitado e com pressupostos epistemológicos e teóricos contundentes, peremptório a seu campo de conhecimento. E como um elemento histórico, surge a partir da *profissionalização do conhecimento*, que corresponderia aos *ethos* institucionalizado e legitimado desse saber – nas universidades, na formação profissional e na própria reserva de mercado dos profissionais desses saberes. Nas palavras de Bernstein (1996) poderia ser uma compreensão de como o conhecimento é pedagogizado e nesse particular, o autor não deixa de considerar as relações de poder em jogo. Para Barros (2010) deve-se considerar dimensões importantes para se compreender

um campo disciplinar, dentre as que ele elenca, destaca-se a singularidade, seu padrão de discurso, seus aportes teóricos e metodológicos e, também, sua rede humana constituída por todos aqueles que praticam a disciplina considerada e pelas suas realizações – obras, vivências, práticas realizadas.

### **Malabarismos vocabular de currículo**

Com essas pautas estabelecidas, podemos seguir algumas respostas às inquietações iniciais. De acordo com a Lei n. 13.415/2017, no artigo 3º § 7º, Projeto de Vida é um componente curricular onde:

Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

As nomenclaturas que correspondem a explicar Projeto de Vida na BNCC são dúbias, conforme sinaliza o subtítulo, destituído de uma transparência da linguagem, o que envolve um grande esforço epistemológico para compreender seu lugar no currículo escolar ou sua pretensa concepção. Ela orienta uma mudança significativa ao não definir mais disciplinas ou matérias, transformando-as em componentes curriculares, nos quais se desdobram em habilidades. Na orientação teórica de Bernstein (1996) seria um modo genérico, que estabelece um foco utilitarista ao conhecimento, silenciando as bases das disciplinas singulares. Dessa forma, História, Física, Matemática ou Sociologia, por exemplo, conteúdos clássicos no currículo escolar, estariam sendo

equiparadas a componentes curriculares como Projeto de Vida ou Educação Financeira, numa forte alusão a uma instrumentabilidade do mercado (BERNSTEIN, 1996). Porque a proposta da BNCC seria “diluir” essas fronteiras disciplinares, numa ampla disposição interdisciplinar, no qual denominou área de conhecimento[1]. A BNCC também destaca o Projeto de Vida entre as suas 10 competências gerais, que devem ser trabalhadas em todas as etapas da educação, até o Ensino Médio. A competência de número 6, “Trabalho e Projeto de Vida”, orienta a:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu *Projeto de Vida*, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2018, p. 09).

Uma questão que inquieta nessa orientação do documento da BNCC é entender o porquê da necessidade dessa dissolução dos campos disciplinares, para dar conta dessas novas exigências demandadas pela contemporaneidade, se esses componentes curriculares, ainda que admitidos, poderiam ser absorvidos numa condição transversal, alinhando a temática em diferentes disciplinas. Por muito menos, em outros contextos, a própria Sociologia, que tem uma bagagem disciplinar classicamente constituída, foi justificada para ser contemplada dessa forma no currículo escolar. Na explicação de Bernstein (1996) essa dissolução estaria assentada fora do campo pedagógico, aqui, caracterizado pelo mercado. A subversão à educação liberal foi tamanha que inclusive a tradição das profissões técnicas se diluiu, silenciando as bases

culturais das habilidades, tarefas e áreas de trabalho, promovendo mais capacitação do que educação. A capacitação está destituída dos elementos críticos na produção do conhecimento, por isso se explicaria esse formato.

Segundo Shiroma; Campos e Garcia (2005) deve-se tomar os textos oficiais, nessa nova configuração política curricular como objeto interpretativo, tentando absorver os sentidos do objeto e, sobretudo ler o que dizem e “captar o que não dizem”, na bricolagem de conceitos (op. cit). O espaço desenvolvido está sendo construído, inventado e se temos alguma pretensão de assumir esse lugar, temos que ser zelosos ao protagonizar uma intervenção. Portanto saber que espécie de disposição pedagógica esse cenário se aplica nos parece razoável para conhecer esses domínios. E sobretudo, conhecer os mecanismos impressos no modo de recontextualização oficial inscrita nesse novo formato curricular.

E se há uma equiparação desses conteúdos, numa analogia simplista estaríamos vulgarmente, associando disciplinas a componente curricular. Nesse sentido, até onde podemos chamar de disciplina, um conteúdo que não tem um método e um aporte teórico definido? Grande parte do material que vem sendo explorado na oferta de material didático para o desenvolvimento desse conteúdo envolve muito mais um campo de práticas e discurso do que propriamente um método e aportes teóricos e conceituais definidores. A formação ou material didático do conteúdo Projeto de Vida realizado como capacitação para os professores nas escolas, tem sido promovido por grandes conglomerados educacionais privados, como a Fundação Lemann e Inova Educação, na maioria dos Estados onde estão aplicando esse componente curricular. Flertam o tempo todo numa confluência de



saberes, constituídos por concepções disciplinares da Psicologia, da Sociologia e da Filosofia (DANZA, 2019), ou seja, as Ciências Humanas seria a área de conhecimento que concentra seu aprendizado. Mas então, por que esse conteúdo se abriu para todo e qualquer profissional dos diferentes campos disciplinares assumirem a condução desse conteúdo, ainda que não se tenha um corpo técnico correspondente? Do ponto de vista da rede humana ou da profissionalização do conhecimento, não se tem uma base nem de práticas, tão pouco de uma profissionalização, para controlar esse conteúdo. Isso revela que suas práticas vêm se assumindo com um modo generalista, de caráter especulativo, voluntarista, intuitivo e improvisado na condução da construção das escolhas. Portanto, há oportunidades decisivas para atuação inventiva da/o professor/a de Sociologia no Ensino Médio. No limite, um conteúdo a ser construído, inventado estar por se desenvolver.

Seguindo uma orientação de Barros (2010), qual seria a singularidade desse conteúdo, que se estabeleça a partir de um objeto definido, com parâmetros precisos de um campo de conhecimento específico que justifique sua existência? Projeto de Vida parece apresentar um conteúdo com uma confluência de interesses comuns, em conexão com outros saberes. Mas ainda não apresenta um território único, singular, nem um conteúdo propriamente definido. A formalização do conteúdo tem sido explorada a partir de três dimensões: pessoal, social e profissional, numa perspectiva vocacional, sobretudo no Ensino Médio. Até aqui, não se justifica uma singularidade, mas poderia desdobrar-se como um conteúdo transversal, mas assume uma centralidade da condução de toda arquitetura curricular do Ensino Médio, isso nos parece uma questão aberta.

E para fechar as orientações dadas por Barros (2010) para compreender como se define um campo

disciplinar, precisamos compreender o padrão de discurso que esse conteúdo vem se constituindo. E nos parece uma chave mais central para compreender essa “novidade” no currículo do Ensino Médio, particularmente. Antes de entrar no padrão discursivo desse conteúdo, é preciso compreender a origem ou a arqueologia desse conteúdo para dissecar os discursos que envolvem essa prática social. Dessa forma, podemos apreender as dimensões políticas e ideológicas que constituem esse padrão discursivo de Projeto de Vida nas escolas.

### **Arqueologia de Projeto de Vida: suas bases discursivas na psicologia positiva**

É importante registrar que o levantamento das fontes do desenho curricular que se projeta para Projeto de Vida, nesse trabalho, se restringe às propostas de formação que estão sendo lançadas nos diferentes materiais didáticos para esse conteúdo, em diferentes Estados no Brasil. Existe uma literatura (VELHO, 2003; SCHUTZ, 2012; DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011 etc) anterior a esse movimento nas escolas, mas que não está sendo explorada. Portanto, a tentativa de inventariar essas fontes é buscar uma origem desse debate proposto pelos interlocutores na BNCC e suas bases discursivas.

Segundo Danza (2019), Projeto de vida está enraizado na obra de Frankl (1991), discípulo da psicologia positiva, que desenvolveu uma terapia própria – logoterapia. A terapia se concentra no futuro, nos sentidos e propósitos da vida a serem realizados para um momento posterior. Contudo, outros autores da psicologia positiva (DAMON; MENON; RONK, 2003) tratam a questão de projeto de vida por uma perspectiva criativa, que orienta os indivíduos a um envolvimento

com atividades que exigem algum grau de dedicação, e não exatamente a uma adaptabilidade das circunstâncias (FRANKL, 1991). Os referidos autores trabalham a ideia de superação das dificuldades e obstáculos, numa dimensão orientada à resolução de recursos e não gerenciar problemas. Nesse sentido, o ideário original de Projeto de Vida que chega às escolas tem ascendência nessa tentativa de estabelecer um esforço para cumprir uma realização. A característica principal não é a concretude, mas a orientação da direção que o propósito será desenvolvido para concluir um objetivo. E os autores, bem como Danza (2019), defendem a ideia de uma cultura de projetos de vida, pautados por relações éticas e valores morais.

A questão dos valores morais também tem uma centralidade nos documentos da BNCC, revelando um inventário comum dessas concepções. Para Damon (2008), Projeto de Vida abre um canal para formação de uma identidade moral e acredita-se que essa identidade seja formada baseada no tipo de pessoa que se decide ser condicionada por uma crença ou um valor moral (DANZA, 2019). Segundo os autores os valores estão fortemente imbricados na construção de um projeto de vida, o que compõe um sistema que revela a identidade moral dos jovens. A fonte teórica de uma educação moral defendida para Projeto de Vida está assentada em Puig (1998b) e Puig e Martin (1998) que defendem uma formação ética e moral das futuras gerações.

Outras leituras também se tornaram referências para se pensar no Projeto de Vida, baseadas na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, no qual Moreno *et al* (1999) defendem. No Brasil, interlocutores desses autores (DANZA, 2019) buscaram efetivá-las como fontes nas formações na área para professores nas escolas. Segundo Danza (2019), os modelos organizadores do pensamento:

...são construções mentais que ao constituírem representações do mundo, passam a ser pautas das referências para ação, pensamentos, sentimentos, julgamentos, e ainda de maior interesse para nosso trabalho, para a maneira como escolhem atuar no mundo. (DANZA, 2019, p. 46)

O que se defende nessas referências é a ideia “promissora” de que a construção do conhecimento sobre si e sobre o mundo será constituída por essas representações referenciais, de modo que essas duas concepções possam conceber um projeto de vida que permita sua realização pessoal. Em tese seria educar para construção de um projeto de vida a partir de um programa para educação de valores (DANZA, 2019).

No rastro dessa educação de valores Repetto et al (2007), na Espanha, abordam como o contexto multicultural da escola de massa tem revelado muitas implicações para o contexto do abandono e evasão escolar. Nesse sentido, creditam aos Programas de Orientação para Competência Socioemocional ações preventivas contra o fracasso escolar, o absentéismo e o abandono escolar. Contudo, o que os autores estão destacando é que os movimentos migratórios contemporâneos, sobretudo na Espanha, incidem em problemáticas escolares, por conta de situações de desesperança ou crenças equivocadas que podem persistir por toda a vida adulta, advindos dessas experiências interculturais, muito das vezes potencializadas pelos tratamentos discriminatórios que são vítimas. Portanto, crenças, que desassocia o currículo acadêmico as demandas profissionais, dotam dos conteúdos escolares uma ausência de sentido, mostrando falta de confiança na escola.

Repetto (2006b) afirma que o desenvolvimento cognitivo se estabelece em um “nicho cultural” específico, logo, o grau de adaptabilidade às demandas do contexto social vai definir ou produzir mudanças em seu desenvolvimento cognitivo. Portanto toda educação multicultural deve gerar diálogo e favorecer a erradicação de comportamentos intolerantes e, por isso seria necessário um repertório de competências socioemocionais para construir essa convivência. Segundo os autores, não seriam programas pontuais para prevenir violências, abandono ou outros fatores de risco que dariam conta desses obstáculos, mas, sobretudo um tratamento holístico, de programas coordenados nessa perspectiva moral, de uma educação para os valores, dinamizados pelo autoconhecimento emocional.

Para a realidade brasileira, os precursores estariam observando a escola de massa, multicultural como um elemento próximo a essas realidades e dessa forma, lançando mão desse cabedal conceitual da psicologia positiva para importar para o Brasil. Numa síntese breve, seria essa arqueologia desse saber na escola. A produção desse conhecimento e sua forma de transmissão refletem uma forma de competência, no qual sua lógica social revela um tipo de “democracia universal” (BERNSTEIN, 1996). O autor destaca que nessa acepção, todo sujeito teria competência para adquirir um conhecimento, o sujeito seria criativo para validar os significados e certa acomodação ao contexto. Contudo, essa visão idealista não cobre as relações de poder em jogo na aquisição dessa própria competência e por isso, credita-se uma necessidade de sua recontextualização.

## Projeto de Vida e uma versão crítica na teoria social

A adoção do Projeto de Vida no Ensino Médio brasileiro impõe uma série de desafios à Sociologia, no que tange à absorção de seus conceitos/teorias para objetivar esse cenário. Nessa linha, a proposta orientada pela Fenomenologia, em Schutz (2012), o projeto de vida pode ser compreendido como uma ação de escolha de futuros possíveis, materializando os desejos e as fantasias que lhe dão substâncias em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, uma trajetória de vida. Nesse sentido, o projeto não deve ser entendido como resultado de um cálculo racional/instrumental, estrategicamente elaborado, ou de um processo linear (DAYRELL; LEÃO e REIS, 2011).

O debate que vem sendo feito sobre sua adoção pavimenta seus princípios, em países como a Espanha, a partir de processos de relações individuais em ambientes multiculturais, onde se reconhece as bases complexas dessas confluências sociais; mas acabam por focar no distintivo individual (REPETTO, 2006). Por outro lado, a Psicologia Positiva resgata elementos da discussão moral, uma educação para valores pautada nas competências socioemocionais. Ainda que a Psicologia Positiva traga complacentes questões individuais para os elementos socioemocionais e a importância de adoção de ações de valorização de aspectos que reforçam as subjetividades, seu alcance está em patamares diferenciados da crítica sociológica e de sua tradição. Entende-se que a discussão pautada em conceitos como valores morais deve evitar compreender a moralidade como princípio basilar das transformações individuais ou sociais. Nesse sentido, evita-se equívocos como dar peso excessivo aos processos de socialização como elemento de mudanças.

A Sociologia já oferece contrapontos a essas leituras e por isso, como frente de batalha, deve observar por onde construir importantes elos e críticas às novidades pouco elaboradas. Dubet (1996) nos ensina a importância de reconhecer o processo de subjetividade, evidenciando a capacidade da reflexividade na experimentação. O autor francês busca diferenciar a noção de sujeito da noção de subjetividade. Essa última é reflexiva, é produto da ação do sujeito no contexto da realidade social. Uma educação pautada em valores pode, por exemplo, ao invés de buscar reconhecer as diferenças culturais, reduzir o arco de elementos que envolve o processo educativo, diminuindo o alcance desses valores, ao não reconhecer essa capacidade do sujeito diante da realidade social que ele vive. A ênfase excessiva numa educação moral tem seus reveses, que no limite, pode restringir a um modismo teórico, a partir de uma ideia esvaziada ou permissiva de uma ética pedagógica. Não se trata de uma ruptura entre educação e moralidade, mas de um novo acesso a esta problemática que se distancia do preestabelecido e das exigências da adaptatividade, aproximando-se da contextualidade e da flexibilidade.

O diálogo entre áreas distintas é um ponto de fusão relevante da construção do conhecimento. Não se trata de confrontá-las, mas de reconhecer diferenças fulcrais na interpretação das relações sociais. Todavia, é importante reconhecer como os conhecimentos buscam afirmar princípios em um campo de disputa. O Projeto de Vida tal como se apresenta nas escolas hoje, oferece uma dimensão simplificadora da realidade, quando sugere uma possibilidade das trajetórias individuais focadas na aventura empreendedora, como a grande alternativa do cenário de um mundo do trabalho “dissolvido” no ar. Nesse formato não apresenta espaço de conciliações ou de somas de conhecimento e,

segundo se observa, nos parâmetros de sua implementação no Brasil, poderá isolar determinadas formas de interpretação da realidade para impor um olhar pouco afeito ao debate complexo da constituição dos diferentes contextos sociais que se aplicam na escola de massa.

### **Reversão conceitual da Sociologia: uma aventura possível no domínio na construção de saberes**

Os campos disciplinares apesar de estabelecerem suas fronteiras próprias diante da importância da construção do conhecimento incidem, em um espaço de luta no currículo escolar. A hierarquização de saberes, muitas das vezes, envolve conflitos recorrentes, estabelecendo disputas na arena educacional. Portanto, o Projeto de Vida está sendo apresentado por uma perspectiva conceitual pautada na orientação psicológica e por uma versão atomista nos processos de construção dos projetos de vida de jovens estudantes. E ele se apresenta como uma competência central do na formação da Educação Básica, como elemento integrador do currículo. O debate aqui não tem pretensão de negar ou desqualificar essa perspectiva disciplinar, ainda que se perceba uma orientação frágil na interpretação dessas projeções nas diferentes naturezas que incidem essas “juventudes”. Pretende-se, não obstante, tentar absorver esse conteúdo a partir de uma interpretação crítica e sociológica, que envolva a complexidade da dinâmica dessa construção de projetos de vida, envolvendo não só as agências (os indivíduos), mas as estruturas (as institucionalidades) que cercam cada trajetória ou no conjunto de trajetórias a partir da condição econômica, cultural e social desses estudantes.



As Ciências Sociais possibilitam diferentes perspectivas para trabalhar essa questão, seja de forma transversal, considerando os elementos da teoria social que defendem interpretações como as agências e estruturas (GIDDENS, 2009); as implicações das trajetórias de vida das diferentes “juventudes” (PAIS, 1990); o projeto de mudança da sociedade pelos elementos culturais dinamizados na escola unitária de Gramsci (1998); as transformações do mundo do trabalho; o movimento da qualificação profissional para o empreendedorismo (TOMMASI; CORROCHANO, 2020) por exemplo, e tantos outros na teoria social que dialoguem com essas categorias. De forma mais direta, teorias que tratam especificamente de projeto ou trajetórias de vida, na referência da corrente teórica da Fenomenologia podem ser claramente visualizadas. Conceitos de projeto de vida (SCHUTZ, 2012); carreira, campo de possibilidades, negociação da realidade, projetos e metamorfose (VELHO, 2011) são abrigados nesse campo de análise da teoria social, tentando discutir a problematização da exequibilidade dos projetos. Por outro lado, Dayrell; Leão e Reis (2011) apesar de reconhecerem a importância da escola nos projetos de vida, destacam suas limitações. Por fim, Leccardi (2005) destaca as incertezas sociais inscritas nas biografias dos jovens, diante de uma noção de futuro aberto. Nessa mesma linha Pais e Almeida (2012) convocam as Ciências Sociais a pensar em novos paradigmas de análise nas diversas combinatórias de invenção, criatividade e imaginação nas formas como os jovens lidam, ressignificam e rematerializam seus cotidianos, sobretudo nos processos de profissionalização e as manifestações subjetivas que materializam seus projetos. Aqui são apenas sinalizações breves para apontar mecanismos de reversão conceitual para o componente curricular de Projeto de Vida, na

Sociologia. Outras possibilidades podem ser acionadas, com certeza. O que é importante destacar é que se configuram novas formas de vislumbrar o conteúdo sociológico nesse novo Ensino Médio e na BNCC, considerando que seu programa estará sendo diluído nessa composição da área de humanidades.

### **Projeto de Vida e formação de professores**

O Projeto de Vida, sem dúvida, impõe um olhar no plano de formação de professores, numa reconfiguração das Ciências Sociais. O desafio não é inaugural para os professores, tão pouco para as Ciências Sociais. A trajetória do campo diante de seu histórico e sua potente resistência se coloca em constante contenda diante de suas recontextualizações na Educação Básica, seja pela perspectiva reformadora ou pragmática (MARTINS; SOUSA, 2013) atribuída à Sociologia na Educação Básica. A ideia de uma Sociologia reformadora associa-se à promoção de uma Sociologia, equivocadamente apropriada pela escola, voltada para um disciplinamento de um comportamento social tido “adequado”, se utilizando muitas vezes por categorias polissêmicas, esvaziadas de sentido. Por outro lado, a sociologia pragmática tenta corresponder a expectativa da escola, com respostas consolidadas nos mecanismos de intervenção aos problemas sociais.

Outro desafio comum na área de Ciências Sociais é uma frágil articulação, organicidade do ponto de vista das percepções diante das mudanças do campo disciplinar da Sociologia na Educação Básica. Essa relação entre academia e Educação Básica mudou, consideravelmente, nos últimos anos, favorecendo significativas contribuições e diálogos. Mas o encastelamento da academia, muito das vezes,

insensível às causas e as consequências que os professores de Sociologia podem ter diante de uma postura rígida da crítica ao sistema educativo e suas dimensões manifestas para a Sociologia na Educação Básica ainda rendem obstáculos culturais. Desvencilhar-se dessa discussão de como se recontextualiza projeto de vida parece se desresponsabilizar das implicações que a ausência desse debate pode provocar, e no limite deixar de promover esforços para endossar a legitimidade do campo da Sociologia com novos códigos de linguagem.

Decerto, as licenciaturas necessitam de novas formas de compreender essas dinâmicas, buscando mecanismos que possam restabelecer uma recontextualização que favoreça o campo, nesse processo de uma produção de conhecimento. Algumas sinalizações em termos operacionais parecem ser urgentes, como por exemplo, abrir um franco debate da constituição das Ciências Sociais, nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura, que grande parte tem se concentrado na individualização das trajetórias nas três áreas das Ciências Sociais. Por outro lado, promover o debate para discussão da inclusão de disciplinas que correspondam não só o conteúdo que trafegue pelas bases conceituais da Sociologia para Projeto de Vida, como para uma discussão adensada na sua reconfiguração de eletivas, que serão ofertadas nos itinerários formativos no novo Ensino Médio. São movimentos para adensar a capacidade de assumir protagonismo nesses arranjos internos na escola, e para isso, os cursos de formação de professores precisam se adiantar. Reitera-se que, de forma nenhuma, que criar esse deslocamento significa submeter-se a esse controle da releitura oficial; mas é sobretudo, criar uma subversão das mudanças internas, sob o domínio do desempenho que a sala de aula pode dar.

Nesse duelo, da produção do conhecimento, Bernstein (1996) revela que, se temos um currículo que propõe um conteúdo que pode ser admitido com reservas para a compreensão dos problemas sociais que envolvem as trajetórias pessoais, individuais dos estudantes, no campo de recontextualização oficial, definido pelo Estado; temos também um campo de recontextualização pedagógico que dota de sentido e autonomia os professores, a escola que estarão no chão da sala de aula, podendo lutar e recontextualizar esses saberes. Se o Estado através de suas competências, mostra-se caracterizado pelo modelo liberal progressista; os modelos de desempenho conferem potencialidades ao universo da sala de aula e é nesse espaço de subversão interna, que a novas leituras podem ser promovidas, deslocando o conteúdo de Projeto de Vida desse ponto de origem (BNCC), para outro ponto construído no espaço de produção de conhecimento – a universidade, através de seus cursos de licenciaturas. Aqui no particular, por nossa livre interpretação, abre-se em extensão, a escola. Essa, talvez, possa ser uma nova forma de resistência, ao deslocar uma educação para instrumentalidade do mercado para uma reflexão das trajetórias.

### **Considerações finais**

Quem eu sou? O que eu quero ser? O que eu desejo para minha vida? São perguntas emblemáticas para diferentes estudantes e juventudes, não se aplicam destituídas das inferências de sua realidade social. Esse futuro dota-se de sentido diante dessas diferentes realidades. Projeto de Vida enquanto um componente curricular do modelo de carreiras do novo Ensino Médio parece estar por ser construído e nesse sentido, será

objeto de grandes disputas. Que fique claro que passamos por uma fase de resistência desse modelo por observar fragilidades formativas, sobretudo para o cenário nacional e suas idiossincrasias de nossa estrutura educacional. Atualmente, acreditamos que devemos continuar lutando, resistindo por uma formação, por um ensino que garanta os conteúdos disciplinares nas suas efetivas fronteiras para que os estudantes possam ter condições de realizar as disposições interdisciplinares dotadas de um conhecimento sólido das disciplinas. Contudo, nossa forma de intervenção atual deve se dá no chão da sala de aula, os nas bases dos modelos de desempenho (BERNSTEIN, 1996), ainda que restritos, tem potência nos domínios conceituais e teóricos que podemos assumir nesse componente novo na escola, problematizando a supervalorização da ação individual, deslocando-se da desconsideração ou do baixo destaque aos aspectos da estrutura social e organizacional que envolve qualquer projeto de vida. Credita-se à Sociologia na escola suporte a esses conhecimentos e como se pode intervir de forma mais incisiva nesse componente curricular, numa recontextualização que a favoreça, numa subversão interna, pelo desempenho de conteúdos no conjunto da teoria social. Não só pela disputa da carga horária, que é legítimo diante de um cenário de plena dissolução dos saberes, mas por acreditar que podemos reverter conceitualmente esses horizontes que ora se estabelecem para Projeto de Vida. Sabe-se que essa disputa envolve um campo de atuação e de competição com recursos financeiros vultosos, que a iniciativa privada dos conglomerados educacionais, já se adiantaram em absorverem, despreocupados com essa perspectiva crítica do processo, no limite, até dotada de muitas intencionalidades. Contudo, a potência da Sociologia tem plena disposição para resgatar essas

dinâmicas em seu legado conceitual e teórico, que desafie reflexões e pautas outras, na sua gramática por uma interpretação sociológica. Ainda que essa leitura não se dote de consenso na comunidade científica das Ciências Sociais, as intermitências da Sociologia na Educação Básica já nos ensinaram que a luta precisa ser enfrentada por dentro, sobretudo por uma legitimação do campo, numa subversão interna. Aqui é mais um espaço para defender nossos horizontes e acenar para uma orientação mais crítica aos estudantes, nosso fazer na escola.

## Referências

ALMEIDA, M. I. M. e PAIS, M. J. (org) *Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais*. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 2012.

BARROS, J. A. Contribuições para o estudo dos “campos disciplinares”. *Revista ALPHA, UNIPAM*, v. 11, p. 205-216, ago/2010. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/321016723\\_Contribuicao\\_para\\_o\\_estudo\\_dos\\_campos\\_disciplinares](https://www.researchgate.net/publication/321016723_Contribuicao_para_o_estudo_dos_campos_disciplinares)>. Acesso em: 04/04/2021.

BERNSTEIN, B. *A estrutura do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003*.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

DAMON, W. *O que o Jovem quer da Vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus, 2008.

\_\_\_\_\_.; MENON, J; BRONK, K. The Development of Purpose During Adolescence. *Applied Developmental Science* [online], v. 7, n. 3, p. 119-128, out. 2003.

DANZA, H. C. Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2019.

DAYRELL, J; LEÃO, G; REIS, J B dos. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011

DUBET, F. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FRANKL, V. *A busca do sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Petrópolis: Vozes, 1991.

GIDDENS, A. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e o tempo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702005000200003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200003)> . Acesso em: 01/04/2021.

MORENO, M. et al. *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 1999.

PAIS, M. J. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, v. 15, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em 31 de mar de 2021.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PUIG, J. M.; MARTÍN GARCIA, X. *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebe, 1998.

REPETTO, E. Orientación intercultural e inclusión social. *Anais da Conferência Internacional de Orientação Social – Inclusión and Career Development*, 2006.

REPETTO, E. et al. Guidance in the area of socio-emotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, n. 11, v. 5, p. 159-178, 2007.

SCHUTZ, A. *Fenomenologia e relações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SHIROMA, E. O, CAMPOS, R. F. e GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 01/04/2021.

TOMASSI, L. de; CORROCHANO, M. C. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 99, São Paulo, 2020.



VELHO, G. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas* (3a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

VIEIRA, M. M. A nova reforma curricular do ensino secundário: questões para um debate. *A Sociologia e o Ensino Secundário: Lugares, Saberes e Itinerários. Actas do Encontro Temático Intercongressos*, Oeiras, APS, 2002.

---

[1] Não vamos nos ater a complexidade dessa situação porque renderá uma cobertura mais adensada para o debate e o espaço impõe limites. Vamos explorar numa próxima oportunidade.

# Formação de professores para as metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Sociologia

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira  
Thiago de Jesus Esteves

## Introdução

As novas demandas sociais e econômicas têm ditado uma nova gramática escolar, que se deseja formadora não mais de um saber instrucional, mas de um saber flexível, ativo, empreendedor e que seja permanente. Foi nesse sentido, que pudemos observar nos últimos anos reformas educacionais que dialogam diretamente com essas demandas e promovem e promoverão muitas mudanças, especialmente, na formação docente, como é o caso da Lei nº 13.415/2017 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com o objetivo de responder tal demanda, muitas redes e instituições de ensino tem apresentado as metodologias ativas de aprendizagem como método capaz de cumprir com esse ensino menos instrucional, oriundo de um modelo de escola tradicional, e para se adequarem aos desígnios dos organismos

internacionais, em especial do Banco Mundial, de formação de um trabalhador flexível e adaptado às novas realidades. Sobre tal questão, convém destacar, que segundo Esteves (2020, p. 89),

a referência para o sistema educativo passou a ser o “trabalhador flexível”, de quem o empregador não espera uma obediência passiva para seguir orientações, mas que faça uso de novas tecnologias, compreenda o sistema de produção ou comercialização no qual está estabelecida a sua função, desenvolva a capacidade de enfrentar incertezas e manifeste liberdade, iniciativa e autonomia. Com isso, o trabalhador deve estar preparado para discernir e analisar de maneira que possa impor a si mesmo uma conduta eficiente. Esse grau de autonomia, que consiste no “autodisciplinamento”, não é possível sem um certo saber.

Além disso, cumpre dizer que a Pandemia de Covid-19, que levou ao fechamento das escolas e demais instituições de ensino em março de 2020, acabou acelerando e aligeirando este processo, levando toda a comunidade educacional a ter de, forçosamente, se adaptar ao ensino remoto e assim aplicar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e pensar métodos ativos de aprendizagem nas diferentes etapas da educação.

Neste sentido, este capítulo busca nas seções seguintes trazer uma breve revisão bibliográfica e documental sobre formação de professores, metodologias ativas de aprendizagem e como isso impacta no trabalho docente de um professor de Sociologia em ensino remoto.

## Formar professores para uma escola nova ou um novo normal?

Pensar a formação de professores para os novos tempos, que incluem uma nova escola, um novo currículo e um “novo normal” é bastante desafiador, pois é olhar para um presente cheio de incertezas, de ensaios com acertos e erros e um presente que muda muito rapidamente.

É verdade que há algum tempo já vínhamos discutindo a importância de revermos a formação de professores (ARROYO, 2000; TARDIFF, 2014) levando em consideração não somente o que as universidades produzem, mas o que os professores da Educação Básica criam e recriam diante de seus mais diversos e desafiadores contextos e condições estruturais e de carreira; mas também considerando a importância de trazer a escola um pouco mais para o século XXI (MORAN, 2015), visto que para muitos autores há um grande descompasso entre o que a escola faz e o que os alunos e a sociedade de maneira mais ampla esperam.

Em “Ofício de Mestre: imagens e autoimagens”, Miguel Arroyo (2000, p.09-10) nos faz diversas provocações no intuito de refletirmos sobre a centralidade do docente na sociedade. Quando fazia essa discussão no final do século passado, tinha em mente que era preciso “repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe”. Segundo Arroyo, havia um entendimento que os professores estavam sendo deixados em segundo plano, fosse frente às políticas, aos cursos de formação de professores e até mesmo nas formulações teóricas, que olham destacadamente para a escola e menos para seus professores. Em suas palavras, os professores “parecem como um apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado”, ao passo que quando pensamos em

“Educação” vem em nossa mente a escola, mas não os professores.

Creio que assim como nós, o leitor mais atento aos últimos acontecimentos, deve também estar se perguntando sobre essa centralidade do docente em tempos de ensino remoto: será que recuperamos essa tal centralidade? Quantas notícias, vídeos, memes, fomos lendo e recebendo ao longo dos anos de 2020/2021, desde que as crianças e adolescentes passaram a ter aulas realizadas remotamente, com uso ou não das tecnologias, e que por vezes demonstram o total despreparo das famílias para o acompanhamento pedagógico de seus filhos?

Para além disso, queremos chamar atenção para um dos fios condutores na construção dos saberes docentes que Tardiff (2014, p. 22) destaca. Segundo o autor, temos a “necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano”. E qual a realidade que nos atinge neste momento? Para além da pandemia e a necessidade imediata dos professores em adaptar suas práticas pedagógicas para um ensino remoto, com uso de plataformas de ensino, plataformas de videochamadas, gravação de videoaulas e/ou audioaulas (podcast), novas formas de interação com os alunos e as formas variadas de avaliá-los, não podemos perder de vista as mudanças mais estruturais em nossas políticas educacionais: como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017). O que elas trazem em comum é uma nova gramática pedagógica alinhada com novas demandas sociais, oriundas de um modelo político neoliberal, em que já não se valoriza mais uma “sociedade instrucional”, mas uma “sociedade de aprendizagem” (SILVA, 2019), que discutiremos a seguir, ao tratarmos das metodologias

ativas de aprendizagem e o uso de TIDCs pelos professores.

## **Metodologias ativas de aprendizagem e o uso de TIDCs**

Imaginamos que a esta altura todos que estão aqui lendo este texto já devam ter escutado ou lido ao menos uma vez sobre as “famosas” Metodologias ativas de aprendizagem. Famosas, porque como costumamos afirmar, encontram-se neste momento na “crista da onda”. Há muitas formações continuadas, formações em nível de pós-graduação, muitos artigos, livros[1] e muitas redes de ensino falando sobre esse método, que promete modificar a forma de ensinar e aprender e gerar melhores resultados educacionais.

É forçoso lembrar que, a despeito do momento em que essas metodologias estão sendo evocadas, um dos princípios básicos deste método – implicar diretamente o sujeito de aprendizagem no processo de ensino, dando-lhe maior autonomia e fazendo do professor um mediador ou “curador” do conteúdo que será desenvolvido na sala de aula –, não é de hoje que tem sido evocado. Se lembrarmos bem, as críticas ao método tradicional de ensino – que se realiza de forma prioritária pela técnica de exposição e avaliações de aprendizagem que cobram a retenção do conteúdo pelo educando –, eram bastante questionadoras dessa passividade em que o aluno se encontrava neste processo (LIBÂNEO, 2013).

Aqui mesmo no Brasil, já víamos um debate acalorado no início do século passado, não sobre o método em si, mas sobre pensar uma escola diferente que desse centralidade às demandas dos alunos e que de certa forma, modificasse, portanto, o trabalho do processo. Podemos dizer que ao questionar a escola

pública elitista com seus métodos tradicionais, o Movimento dos Pioneiros da Educação abre um caminho para outros debates sobre currículo, sobre escola, sobre formação docente, que de alguma maneira convergem com questões levantadas pelos defensores das metodologias ativas de aprendizagem.

Por metodologia ativa de aprendizagem, compreendemos, portanto, as estratégias pedagógicas que põem a centralidade do processo no educando, que busca engajar os docentes em atividades práticas fazendo deles os grandes protagonistas de sua aprendizagem. Segundo Valente, Almeida e Geraldini (2017, p.463),

as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam, conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais.

Dentre algumas técnicas possíveis de realizar um processo educativo por meio das metodologias ativas de aprendizagem, temos: metodologias por projetos, aprendizagem por pares ou times, aprendizagem por problemas, estudo de caso e sala de aula invertida (OLIVEIRA, 2020).

As metodologias por projetos já estão mais presentes nas escolas, sobretudo em atividades que envolvem a interdisciplinaridade, portanto não sendo raro identificá-las. Aprendizagem por times ou pares, viabiliza um ensino mais personalizado, ao passo que o professor consegue atender e construir uma relação

mais próxima com seus alunos. É muito comum, para esse método, a inclusão de algumas estratégias, como a gamificação/jogos. A aprendizagem por problemas tem começado a despontar nas escolas de Educação Básica, ainda que já esteja presente no Ensino Superior há algum tempo. Mas o método prevê a pesquisa, a investigação com fins a resolução de questões e análise de hipóteses em torno de uma situação-problema. Além de toda atividade de pesquisa, de questionamento, de testes (bem semelhante ao que se coloca aqui como definição de metodologias ativas), ao término, é importante que os educandos desenvolvam ou proponham um produto como solução do problema.

O estudo de caso, também já bastante presente nos cursos superiores, também permite ao educando analisar uma situação específica à luz de conhecimento teórico e mais abrangente sobre o assunto. Além de um levantamento de dados sobre o caso, o educando é incitado ainda a entender sua dinâmica através dos aportes teóricos que estão a sua disposição. Por último, a sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2019), que desponta como uma das últimas novidades em termos de técnica dentro das metodologias ativas, que promove uma gestão invertida dos tempos de ensino-aprendizagem, ao passo que, muito resumidamente, o conteúdo é orientado para estudos em casa pelo professor e, quando os alunos retornam para a sala de aula, é momento de problematizá-lo, exercitá-lo e resolvê-los.

Sabemos que os jogos didáticos, em contexto de Educação Básica, contribuem de forma significativa para essa abordagem mais ativa de aprendizagem, bem como o uso das TDICs. Há inúmeras experiências sendo narradas com uso de redes sociais, blogs, plataformas de *streamming*, uso de vídeos e áudios que promovem a ampliação do tempo e espaço escolar, traz o conteúdo



mais próximo para a linguagem dos estudantes, e, sobretudo, para a linguagem dos jovens do século XXI, os chamados “nativos digitais” (OLIVEIRA, 2018).

Almeida e Valente (2012, p.60) defendem que

As tecnologias propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimento do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.

É forçoso dizer, contudo, que embora as TDICs potencializem as metodologias ativas de aprendizagem, elas não são necessárias. É possível ser ativo e estar desconectado ao mesmo tempo. Por exemplo, uma sala de aula invertida pode se realizar apenas com a indicação de leituras do próprio material didático impresso do aluno para serem feitas em casa; assim como é possível instigar a pesquisa em materiais impressos para realização de projetos PBL; entre outros.

Finalmente, para encerrar esta seção, importa dizer que tem havido uma demasiada atenção aos discursos pedagógicos mais centrados nas atividades dos estudantes e em processos que incitem mais a interatividade, tal como as metodologias ativas de aprendizagem. A centralidade em práticas pedagógicas diferenciadas, se deve, segundo Silva (2019, p.121), às demandas da sociedade e do modelo econômico neoliberal em que vivemos, que incita uma formação

menos instrucional e mais inovadora, flexível, empreendedora e permanente. Perante essas demandas, é possível observar, ainda segundo o autor, a necessidade de “dispositivos curriculares mais criativos, inovadores e mais personalizados”, possível de ser identificado, ao menos do ponto de vista estratégico para a demanda econômica, na “customização curricular” realizada para a etapa do Ensino Médio, considerando a reforma empreendida no ano de 2017 e a BNCC aprovada em 2018. Silva (2019, p.122) acredita que esse modelo busca realizar uma “estetização da vida”, ao passo que ancorados em metodologias de ensino personalizadas e por meio de práticas curriculares tidas como inovadoras, vê-se uma rápida consolidação de uma “estetização Pedagógica”, que “remete-nos a recorrência de métodos gourmetizados, estilizados e customizados, tornando o espaço formativo da aula um grande jogo de perguntas e respostas - um quiz”.

### **Ensinar Sociologia em tempos de ensino remoto**

Da perspectiva da docência, a pandemia de Covid-19 contribuiu com o aprofundamento de uma tendência que vinha sendo observada anteriormente em parcelas significativa das redes e instituições de ensino que é a utilização das TDICs e das metodologias ativas de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem. Seja no Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Superior, ainda que muitas vezes sem ter a devida noção, ao utilizar o e-mail, redes sociais ou aplicativos de mensagens para tirar dúvidas, encaminhar atividades, textos de apoio ou sugerir uma música, filme ou vídeo, os docentes operam com essas tecnologias.

E foi pensando neste cenário, no qual docentes, estudantes e comunidade escolar, foram submetidos é

que surge a ideia de um breve relato de experiência docente. Tal relato foi constituído, com base em conversas informais com professores, estudantes do Ensino Médio e das licenciaturas em Ciências Sociais, além da prática docente dos autores do texto. Cumpre destacar que é possível que esta realidade não seja generalizada, visto que abordamos a uma realidade específica, enquanto docentes de instituições federais de ensino, localizadas na região sudeste do país.

Alguns meses após a interrupção, teve início o retorno remoto das aulas. Sem que houvesse capacitação ou treinamento, docentes e discentes retornaram às suas atividades por meio de plataformas digitais, que pela urgência provocada pelo contexto da pandemia, foram, em alguns casos, adaptadas para o uso didático. Para além das dificuldades iniciais com o uso das plataformas digitais, as desigualdades sociais foram ainda mais expostas com o ensino remoto, visto existirem inúmeros relatos de docentes e professores impossibilitados de adquirir computadores, acabaram por acessar as aulas virtuais com telefones celulares. Outra dificuldade que convém citar é o acesso à internet. Além das dificuldades financeiras que impedem que uma parcela significativa dos docentes e discentes tenham uma internet de boa qualidade, ainda existem as limitações técnicas, o que faz com que o sinal não chegue igualmente a todos os bairros ou localidades. Ademais, muitos professores e estudantes acabam utilizando pacotes de dados móveis, que tem limitações de acesso, para ingressar nas aulas remotas.

Após a superação destes problemas, foi possível acessar a plataforma e nos deparamos com a nova realidade, na qual, em geral, não vemos mais os rostos dos nossos interlocutores. Uma parcela significativa dos estudantes permanece com as câmeras e os microfones desligados, por múltiplos motivos, desde o ambiente em

que se encontram, perpassando o fato de que muitos estão imbuídos de outros afazeres e até mesmo uma solidariedade de classe, diante dos colegas que não podem ligar as câmeras. E é em meio a este cenário, que surgem alguns questionamentos: como ensinar Sociologia em meio ao ensino remoto? Como garantir o processo de ensino-aprendizado em meio a este cenário?

Para além de outras possíveis elaborações teóricas, de imediato, o uso das TDICs e das metodologias ativas de aprendizagem, forneciam uma resposta imediata e que possibilitaram uma maior mobilização por parte dos estudantes, que ao assumirem o protagonismo, passaram a participar mais ativamente das aulas.

Assim, foram desenvolvidas uma série de atividades pontuadas, escolhidas pelos próprios estudantes, tais como: produção de memes, podcasts, vídeos, animações e revistas eletrônicas. Os estudantes em grupos, puderam escolher qual destas atividades tinham mais familiaridade e facilidade para produzir com a importante mediação dos docentes, monitores e estagiários.

Com relação aos memes, o processo de produção teve início com a escolha dos teóricos que seriam representados. A partir de uma lista que apresentou teóricos filiados a diversas correntes teóricas e que haviam sido previamente apresentados aos estudantes, cada grupo selecionou uma personalidade da área das Ciências Sociais. Também foi facultado aos estudantes que estes fizessem a indicação dos teóricos, caso não tivessem afinidade com nenhum dos nomes apresentados, desde que as teorias desenvolvidas fossem no campo das Ciências Sociais.

No caso dos podcasts, vídeos, animações e revistas, os grupos podiam escolher temas, assim, era

possível desenvolver conceitos e categorias de diferentes autores, muitas vezes de diferentes escolas ou correntes de pensamento.

Para materializar os trabalhos, os estudantes utilizaram inúmeros programas e aplicativos disponíveis gratuitamente na internet, muitos dos quais são adaptados para a utilização nas plataformas móveis dos telefones celulares, tais como: Canva, Kwai, TikTok, Filmora e outros que já chegam previamente instalados nos aparelhos móveis.

O resultado foi impressionante, não apenas pela utilização das TDICs, mas por conta de toda a transposição didática feita com maestria. É importante destacar que para o senso comum este resultado poderia ser esperado, pois estamos lidando com uma geração que nasceu e cresceu sob a égide da informática, entretanto, cabe ressaltar todos os problemas inerentes às desigualdades sociais que foram tratados acima.

Foi surpreendente ver a capacidade dos estudantes, sejam do Ensino Médio ou licenciandos em Ciências Sociais, em promover algo tão complexo e difícil como a correta transposição didática. A utilização de códigos, símbolos e signos próprios dos seus grupos sociais, a leitura a partir das suas próprias experiências e realidade tornou extremamente fácil a compreensão de teorias, conceitos e categorias complexos, teorizados por alguns dos maiores teóricos das Ciências Sociais.

Por fim, tal experiência demonstrou ser possível tornar as aulas de Sociologia atrativas, mesmo em um contexto de extrema dificuldade, marcado pela exclusão social e pela pandemia. Além disso, foi possível ensinar Sociologia, sem que percamos de vista as inúmeras e comprovadas críticas, tão caras ao nosso campo de conhecimento.

## Considerações finais

Este texto teve como objetivo apresentar breves discussões sobre a formação de professores para o uso de metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Sociologia. Para tanto, fizemos uma breve incursão na literatura sobre formação de professores e metodologias ativas de aprendizagem, dando um destaque sobre como professores de Sociologia se adaptaram (ou não), neste contexto de pandemia, ao uso de TDICs e de métodos que pudessem colocar na centralidade do processo de ensino o sujeito de aprendizagem.

Não queremos com esse relato nos eximir das críticas que o ensino remoto é passível de receber, nem quanto ao uso das TDICs e, menos ainda, a forma como essas metodologias ativas tem sido apropriadas pelas demandas sociais e, sobretudo, pela gramática neoliberal. É, aliás, urgente e necessário o debate, tão caro para a Sociologia escolar, sobretudo quando nos deparamos com o aprofundamento das desigualdades sociais decorrentes do acesso a essas tecnologias, bem como da pertinência da utilização de um modelo educacional altamente excludente. Um fato incontestável é que o ensino remoto e as metodologias variantes deste modelo, como o ensino híbrido, tem tomado parte significativa do debate educacional, seja nos meios de comunicação, nas conversas em família, nas reuniões pedagógicas, na sala de aula ou em bate-papos informais entre docentes e estudantes. Com isso, mesmo aqueles que não estavam familiarizados com esse jargão, passam a utilizar amplamente termos como ensino remoto, aula síncrona, aula assíncrona ou plataforma. E como no ensino de Sociologia não poderia ser diferente, deixamos aqui um diálogo aberto com os leitores para que em oportunidades futuras possamos aprofundar esse debate aqui iniciado.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração Currículo e Tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2000.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional (GEN)/Livros Técnicos e Científicos Editora (LTC), 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 30/03/2021.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018.

ESTEVEVES, T. J. *O Papel do INEP na Reforma Gerencial dos Sistemas Públicos de Ensino no Brasil*. 2020. 552 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

MEC. *O que é Educação a Distância*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 03 abr. 2021.

MORAN, J. M. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.).

*Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa (PR): UEPG, 2015.

OLIVEIRA, R. R. A. As Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Sociologia. In: MARTINS, R.; FRAGA, P. (orgs.). *O Ensino de Sociologia nas Modalidades Diferenciadas de Ensino: experiências, reflexões e desafios*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Sociologia e a Sala de Aula Invertida. In: BUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió (AL): Editora Café com Sociologia, 2020.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2014.

SILVA, R. R. D. *Customização Curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2019.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias Ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

---

[1] Destacamos os trabalhos referenciados, como: José Moran e Lilian Bacich (2018); e José Valente, Maria de Almeida e Alexandra Geraldini (2017). No diálogo com as técnicas empregadas nas metodologias ativas, temos Johnatahn Bergmann e Aaeon Sams (2019) tratando da Sala de Aula Invertida; Willian Bender (2014), sobre aprendizagem baseada em projetos, entre outros.



# ***Reality show* sociológico: criar e jogar no ensino de Ciências Sociais**

Elias Gomes  
Ana Carolyne Martins de França

## **Introdução**

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir o processo de elaboração de jogos didáticos, no âmbito da formação docente, para o ensino de Ciências Sociais voltado a jovens do Ensino Médio. Mesmo diante de importantes esforços, compreende-se que as metodologias participativas e o fomento à criatividade na Sociologia escolar ainda contam com lacunas importantes no debate acadêmico, nas práticas de formação docente e também nas ações educativas dentro das escolas. Procurando contribuir para o preenchimento parcial de tais lacunas, este trabalho está dividido em dois eixos principais, a saber: os fundamentos teóricos sobre criatividade, metodologia participativa e jogos no ensino de Sociologia; e os procedimentos e as características de cada um dos dois jogos produzidos[i].

A elaboração coletiva das propostas pedagógicas em formato de *reality show* sociológico envolveu os dois

núcleos do Programa Residência Pedagógica e dos Estágios Supervisionados do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), sediados em duas escolas estaduais de Ensino Médio, localizadas no município de Alfenas – Sul de Minas Gerais. As construções dos jogos foram discutidas pelo coordenador da universidade e pelos dois professores preceptores e supervisores das duas unidades educacionais, no contexto de ensino remoto, em decorrência da pandemia da Covid-19.

Vale destacar que as propostas pedagógicas apresentadas deverão ainda passar por implementação no contexto de ensino presencial, pois é a essa modalidade que as propostas se destinam. Contudo, entende-se que o debate acadêmico acerca de cada uma delas poderá ser frutífero para a continuidade do trabalho de aperfeiçoamento de tais propostas, bem como para a elaboração de novos jogos direcionados ao ensino de Ciências Sociais na Educação Básica.

### **Criação em foco**

O debate sobre a criatividade na sociedade contemporânea tem atravessado, cada vez mais, as diferentes fronteiras do conhecimento. Se antes era uma discussão mais comum nas áreas de artes, design, arquitetura, comunicação, atualmente é também um signo presente nas políticas educacionais (BRASIL, 2018). No entanto, antes de adotar a criatividade como um princípio orientador da vida escolar em respostas às prescrições políticas, é necessário compreendê-la como um fenômeno sociocultural e cotidiano.

Segundo Ostrower (2014), as criações e as vivências humanas estão interligadas, sendo a criatividade um potencial do ser humano, baseada tanto

em disposições individuais como coletivas. Assim, ao criar algo ou buscar soluções para problemas específicos, como são os casos das metodologias de ensino escolares, objetos deste texto, o sujeito criativo promove uma articulação entre memórias, associações, linguagens e símbolos. Com isso, procura estabelecer nexos entre conhecimentos já registrados e critérios de seleção e escolhas disponíveis para si e para o seu grupo, capazes de gerar novas produções culturais. No entanto, a sensibilidade criativa não é algo inato ou aleatório em nível de indivíduo, mas envolve atos intencionais, conscientes, que recuperam a experiência cultural e a experiência individual para garantir respostas inovadoras aos desafios colocados pela realidade social em questão.

A psicologia cultural da criatividade pode contribuir, de certo modo, para o entendimento sobre a formação social das ações e práticas criativas em diferentes contextos, mas, sobretudo, no contexto educacional. Segundo essa vertente teórica, a criatividade é um processo fundamentalmente social e colaborativo, material, simbólico, contextual-situacional, de desenvolvimento, cotidiano e com potencial transformador. Isso quer dizer que o ato de criar é uma forma de engajamento em processos de cocriação, fruto das múltiplas relações sociais e dos acessos a objetos, espaços e instituições, que lhe confere materialidade. A criação recorre a signos e símbolos que visam a uma atribuição de sentido à realidade sob novas perspectivas, sendo marcada pelo contexto ou situação em que é praticada. Assim, a criatividade não é apenas um processo de resposta, mas um conjunto de aprendizados que são incorporados ao longo do tempo, articulando o repertório sociocultural e as transformações provocadas pelas interações sociais e provocadoras de transformações nas próprias práticas

criativas. Dessa maneira, um pouco distante do enfoque sobre os gênios criadores, a perspectiva cultural da criatividade enfoca o pensar, o agir e o fazer cotidiano, os contextos socioculturais e as resoluções e transformações de problemas individuais, grupais e societários (GLĂVEANU; NEVES-PEREIRA, 2020).

Com isso, é possível pensar que a criatividade não é um ato excepcional ou extraordinário no fazer educacional. Ela pode estar presente ao longo dos processos de socialização, tanto de professoras quanto de estudantes, dependendo das oportunidades e condições materiais e sociais disponíveis dentro e fora dos ambientes escolares.

## **Metodologia participativa e jogos no ensino de Sociologia**

Frente à nova realidade trazida pelos avanços tecnológicos e novas formas de relação e interação humana proporcionadas pelo uso da internet e das redes sociais, a educação se vê perante novos desafios. Isto porque as informações se tornam cada vez mais acessíveis, além de que os jovens se encontram diante de um cenário em que existem inúmeras formas dinâmicas e descontraídas de interagir com pessoas, com a arte e com o entretenimento. Esses fatos tiram a imagem da escola e da professora como únicas detentoras de todas as informações e podem dar um caráter de autonomia às estudantes. Sendo assim, para que a Sociologia se torne um objeto de interesse das estudantes do Ensino Médio, torna-se necessária a reflexão sobre novas práticas, atentando às novas formas de aprendizagem que rodeiam os jovens atualmente, para que a construção do conhecimento sociológico se dê de maneira próxima à realidade das estudantes (SILVA, 2019).

Lopes (2008) considera que as metodologias participativas articulam o conhecimento científico e a experiência vivida, enlaçam os domínios lógicos-rationais e os emocionais. Além disso, elas podem contribuir para a vivência individual e coletiva, no diálogo e compromisso consigo e com o outro. Neste sentido, a construção colaborativa do conhecimento possibilita que todos ensinem e aprendam, bem como revisem valores e condutas, numa perspectiva cidadã da educação. Para a autora, as principais justificativas para a adoção da metodologia participativa em processos formativos são:

- Favorece o envolvimento, a integração e a participação grupal.
- Baixa o nível de tensão dos participantes, deixando o ambiente mais harmonioso.
- Favorece a espontaneidade e a criatividade.
- Quebra as resistências.
- Facilita a assimilação e a compreensão dos conteúdos abordados durante o desenvolvimento do trabalho.
- Oferece a oportunidade de vivenciar situações por meio de jogos dramáticos, de maneira que os participantes possam refletir sobre seus valores e posturas.
- Amplia a visão dos participantes sobre a importância de seus papéis dentro da organização da qual fazem parte.
- Serve de referencial para o desenvolvimento do trabalho em grupo nas escolas, empresas e instituições (LOPES, 2008, p. 21).

Atualmente, na estrutura educacional da escola conservadora, a estudante se encontra em uma posição de passividade. Nas concepções de Paulo Freire (1970), a escola tradicional, na visão bancária, trata as estudantes como cofres vazios onde são depositados os conteúdos científicos. Na maior parte do tempo, os jovens são

submetidos a atividades escolares nas quais não são incentivados a serem coprodutores do conhecimento. Para tornar a escola mais atrativa para esses jovens, é necessário tirá-los dessa posição, ou seja, retirar a estudante do lugar de mera receptora de conhecimentos e informações e colocá-la como coprodutora do fazer escolar (ROGÉRIO; GONÇALVES; PINTO; BESSA, 2018).

Como uma reflexão que tange estes desafios, Silva (2019) ressalta a potencialidade de se adotar uma postura mais lúdica, criativa e provocativa no contexto das aulas de Sociologia. Neste sentido, aponta o jogo como uma prática que cria possibilidades educativas potenciais, contribuindo para o desempenho do aprendizado de forma lúdica e dinâmica. Segundo o Dicionário do Ensino de Sociologia, os jogos didáticos se configuram pelo uso de atividades lúdicas com o objetivo de aquisição de conhecimento. Isto é, enquanto um jogo por si só tem como finalidade ele próprio (da brincadeira, do passatempo), o jogo didático é um suporte para a realização do processo de ensino-aprendizagem (ROGÉRIO, 2020).

Pesquisas apontam que a utilização dos jogos nas aulas de Sociologia tem relevância significativa na construção do conhecimento, já que possui um papel atrativo e coloca a rotina da vida escolar em suspenso. Coloca também em uso o entretenimento, que se mostra útil nos processos de socialização, comunicação e aquisição de conhecimentos e habilidades (SILVA, 2019). Além disso, os jogos didáticos têm o potencial de aproximar as disciplinas e os conteúdos escolares das estudantes, porque possibilitam uma aprendizagem significativa (ROGÉRIO; GONÇALVES; PINTO; BESSA, 2018).

Cabe ressaltar, de acordo com as leituras e com a experiência de criação de um jogo didático, que essa metodologia de ensino pode incentivar o uso da

imaginação sociológica. Isto porque essas atividades muitas vezes inserem a estudante em situações em que ela precisa utilizar conceitos sociológicos para avançar no jogo. A construção de uma imaginação sociológica é um dos principais objetivos do ensino de Sociologia, já que é com base nela que os jovens conquistam não apenas o conhecimento da realidade social em que se inserem, mas também um modo de pensar sociológico (MEIRELLES; RAIZER, 2020).

Ao refletir sobre o cenário atual e sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio, é possível perceber como o caráter lúdico e atrativo dos jogos didáticos contribui para que o componente curricular cumpra com seus propósitos de incentivar o questionamento e o olhar crítico acerca da realidade social. Esse propósito só é cumprido quando a discente sai do papel de passividade e se torna participante do processo de ensino e também de aprendizagem.

### Preparação pedagógica para a criação dos jogos

No processo de elaboração das duas propostas didáticas, no contexto das atividades preparatórias do Programa Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado de Ciências Sociais da UNIFAL-MG, cada núcleo se reuniu para a discussão entre discentes-residentes-estagiárias. Realizou-se um *brainstorming*, buscando sugestões sobre temas, teorias e conceitos relevantes para o ensino escolar, que pudessem compor os conteúdos dos jogos. Nessa etapa, também foram levantadas ideias e referências sobre *reality show* e adequação da proposta pedagógica para o Ensino Médio.

Logo após a primeira etapa, cada núcleo apresentou suas ideias iniciais à coordenação, à preceptoria-supervisão e ao núcleo da outra escola, que

puderam direcionar questões, provocações, ponderações, críticas e sugestões para as próximas etapas de produção dos jogos. Em seguida, os dois núcleos tiveram mais um momento de elaboração em equipe e realizaram novas apresentações, nos encontros síncronos, durante o ensino remoto, em decorrência da pandemia do coronavírus.

No processo de preparação teórico-metodológica, os núcleos tiveram acesso a textos e *lives*, que contribuem para pensar metodologias participativas destinadas ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, a saber: *Jogos didáticos e práticas de ensino de Sociologia*, *live* realizada no canal Trincheira de Ideias, com as participações de Andréia Santos, Julia Maçaira Polessa e Henrique Neto; *O uso de jogos no ensino de Sociologia*, *live* realizada no canal Café com Sociologia, com as participações de Radamés Rogério e Rafael Santana, bem como as leituras de verbetes do *Dicionário do Ensino de Sociologia*, organizado por Antônio Alberto Brunetta; Cristiano Bodart; Marcelo Cigales (2020).

Para a elaboração dos jogos, cada núcleo recebeu um *briefing* composto das seguintes informações: a) Modelo de jogo: *reality show*; b) Tempo para desenvolvimento: 1 bimestre (16 aulas de 50 min. – 2 aulas semanais); c) Perfil da turma: 1º ano; d) Princípios: ser uma competição não excludente e que todos possam participar do início ao fim, sem eliminação; e) Aspectos sociológicos: trabalhar temas, teorias e conceitos das Ciências Sociais ao longo das atividades práticas do jogo; f) Aspectos pedagógicos: jogo que possa ser realizado em escolas públicas atendidas pela Residência Pedagógica e pelo Estágio Supervisionado, incentivar a criatividade e a iniciativa das turmas e equipes e avaliação processual; g) Proposta por escrito: deve conter estrutura de cada atividade a ser realizada em sala de aula e as atividades fora da sala de aula, fazer no modelo de sequência



didática; h) Plataforma: elaborar a proposta em plataforma digital para que todos tenham acesso à elaboração.

Para a estruturação escrita dos jogos, foram propostos os seguintes itens: a) Dados gerais: cabeçalho e dados do núcleo; b) Nome do *reality show*; c) Apresentação e justificativa; d) Detalhamento geral: tema a ser trabalhado definido de acordo com o currículo escolar e o projeto político-pedagógico (objetivos; conteúdos a serem trabalhados; competências e habilidades da BNCC; tempo de execução da sequência didática; materiais necessários para a execução das atividades da sequência); e) Detalhamento da sequência didática (tema, objetivos, conteúdos, duração, recursos, metodologia, avaliação, finalização da sequência ou síntese da aprendizagem).

A ludicidade estará presente através de provas dinâmicas – de sorte, domínio de conteúdo sociológico, habilidade e memória – que darão aos participantes oportunidades de resolução dos conflitos. As propostas de jogo são orientadas pela importância dada ao coletivo no desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. Em cada proposta de *reality show* sociológico, os estudantes terão a oportunidade de pensar criticamente soluções ligadas à realidade social, facilitando a aprendizagem, por seu caráter lúdico, recreativo e participativo, e incentivando a imaginação de mudanças sociais.

Ademais, entende-se que as propostas de jogos podem ser aplicadas com diferentes públicos e também adaptadas aos currículos de outras etapas e outros espaços educativos que atuam com o ensino de Ciências Sociais, tais como as modalidades diferenciadas de ensino, bem como o Ensino Fundamental e a educação não escolar.

## Duas criações para a Sociologia no Ensino Médio

Com o conjunto de discussões realizadas, foi possível chegar a duas propostas de jogos sociológicos: o primeiro jogo é o *#life*, e o segundo é o Vivendo no Tempo das Catástrofes.

### • Jogo 1: *#life*

O jogo *#life*<sup>[1]</sup> objetiva discutir conceitos sociológicos através de uma metodologia dinâmica e participativa. A realidade do jogo simula uma rede social, e assim aproveita de seus símbolos, linguagens e dinâmicas para atividades coletivas e individuais que aconteçam dentro da sala de aula. Todas as características de uma rede social estão presentes no jogo, como compartilhamento de ideias ou informações, troca de relações, assuntos discutidos, entre outros. Assim, as estudantes estarão conectadas por diversos tipos de relações sociais.

O objetivo do jogo é problematizar e discutir assuntos próprios da disciplina de Sociologia para o Ensino Médio, que poderiam ser apresentados em aulas tradicionais, mas agora invertidos em atividades dinâmicas que buscam a participação efetiva das estudantes. A escolha de um jogo que desse preferência às temáticas das redes sociais foi uma estratégia planejada para dialogar com a habilidade específica EM13CHS202 da Base Nacional Comum Curricular e contemplá-la. Trata-se de uma habilidade que especifica a importância da reflexão das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em avaliar como a tecnologia influencia as relações sociais:

Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais (BRASIL, 2018, p. 573).

O jogo se inicia com a criação de um “perfil” individual para cada estudante, colocando em diálogo os conceitos de juventude e identidade. As estudantes receberão uma folha com questões sobre esses conceitos, bem como a opção de criação de um arroba (@), que nas redes sociais representa o apelido ou nome criado pelo usuário e pelo qual gosta de ser chamado. Feito isso, o objetivo das estudantes será formar alianças e, através das atividades propostas em aulas, elas deverão conquistar “curtidas” e “seguidores”, utilizando desses recursos para obter pontuação.

Desse modo, no decorrer das atividades, as discentes formarão alianças, conquistando curtidas e seguidores. As atividades serão realizadas mesclando-se às aulas teóricas – intituladas como “*assuntos do momento*” –, que trabalharão temas específicos das Ciências Sociais. Um papel de tamanho grande será colocado em uma das paredes da sala, e nele as estudantes poderão simular uma “linha do tempo” ou um mural, escrever comentários e interagir entre si.

As atividades do jogo *#life* serão individuais e coletivas, de forma diversificada, a fim de mudar a dinâmica e a estrutura da sala semanalmente, fazendo com que as estudantes tenham diferentes experiências. A pontuação do jogo será definida através de “curtidas” automáticas com a realização das atividades. Haverá mais curtidas caso algumas estudantes se destaquem, curtidas adicionais em dinâmicas que envolverão a

opinião de outras discentes, bem como autoavaliação durante as atividades.

A dinâmica do jogo conta com o estudo de temas e conceitos como identidade e juventude, papéis sociais, luta de classes, cibercultura, *fake news*, violência nas redes sociais, cultura e consumo, estereótipos e saúde mental. Serão 16 aulas de 50 minutos, no período de 8 semanas, sendo 2 aulas por semana. As atividades lúdicas a serem desenvolvidas sempre contarão com o apoio de conceitos sociológicos e com a aplicação da teoria sociológica a contextos práticos e próximos à realidade dos jovens.

A ludicidade do jogo se dá a partir de atividades referentes ao contexto das redes sociais. Haverá atividades em que as estudantes brincarão com os papéis de blogueiro, *hater* e influenciável. Assim, serão discutidas as características destes personagens presentes nas redes e as implicações sociais que as ações geralmente desempenhadas por elas repercutem nos cenários remotos e presenciais.

Outro elemento muito presente no contexto das redes são os memes, figuras de linguagem cômicas, que geralmente relacionam um texto a uma imagem. Este elemento será utilizado aqui como recurso didático, em que a professora irá sinalizar às estudantes como este tipo de linguagem pode auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, as estudantes participarão de uma atividade de confecção de memes baseados em temas sociológicos. Ao final, os trabalhos serão impressos e colados no mural e as estudantes poderão curtir e comentar, ou seja, interagir com os demais colegas<sup>[2]</sup>.

Haverá também atividades que trabalharão com os temas *fake news* e cibercultura. Na busca por promover o diálogo com as noções sociológicas acerca desses temas e conscientizar as estudantes sobre o

perigo presente em espalhar notícias falsas, será desenvolvida uma atividade de apuração de notícias. Ao serem divididas em grupos, as estudantes irão receber textos com cinco matérias supostamente jornalísticas em que apenas uma contém fatos e verdades. O objetivo será apurar as fontes dessas notícias e descobrir quais delas são falsas.

Serão trabalhados também os temas *cibercultura e violência nas redes sociais*. As discussões irão definir o que são os *haters* e quais são suas características. Será debatida a violência presente nas redes sociais, principalmente quando o enfoque é pelo viés político e de características de contexto ciberativista, termo que descreve as ações de mobilizações políticas, sociais, culturais, socioambientais que são viralizadas rapidamente pelas mídias sociais.

Outros temas a serem debatidos ao longo das atividades serão: música e influência de consumo, estereótipos, juventude e transtornos mentais. Dentro desses temas, a ludicidade será encontrada em atividades de criação de perfis sociais, debate e argumentação em torno de frases de publicações em redes sociais e enquetes.

A última atividade será uma caça ao tesouro, intitulada caça aos QR codes, colocando em diálogo, mais uma vez, um elemento presente no mundo virtual das redes sociais. Divididas em grupos, as estudantes irão procurar pela escola QR codes, que abrirão questões com pistas que as levarão para diferentes lugares<sup>[3]</sup>. As pistas estarão relacionadas a tudo que foi discutido durante as sete semanas anteriores. Conforme avançarem na procura, as estudantes receberão crachás de: influenciáveis, blogueiras, *youtuber*, até chegarem na etapa final: influenciadoras digitais. As discentes que completarem o trajeto mais rápido poderão receber um prêmio.

Dessa maneira, entende-se que a proposta de trabalhar estes temas e conceitos, em formato de jogo, auxiliará no processo de ensino e aprendizagem da imaginação sociológica, por seu caráter lúdico e por tratar de temáticas presentes no cotidiano dos jovens. Sendo assim, a estudante se tornará participante de sua própria aprendizagem, construindo, em coletivo, conhecimentos que lhe permitam pensar criticamente acerca de sua realidade e consolidar intelectualmente conteúdos da disciplina de Sociologia.

### ● **Jogo 2: Vivendo no Tempo das Catástrofes**

O segundo jogo didático elaborado foi intitulado como Vivendo no Tempo das Catástrofes<sup>[4]</sup> e teve como objetivo alcançar, de forma prática, o domínio de conceitos básicos da Sociologia, além de desenvolver o entendimento de como funciona uma democracia presidencialista. De forma dinâmica e dialógica, objetivou-se que os conhecimentos sejam construídos coletivamente. Com o desfecho do jogo, espera-se que as estudantes desenvolvam habilidades, como: construção de argumentação, olhar e imaginação sociológica, pensamento crítico, criativo e científico, trabalho em equipe, construção democrática de resolução de situações problemas.

O jogo se estrutura a partir de uma realidade social desestruturada e de um contexto pós-guerra e pós-governo autoritário, em que um vírus recém-surgido colapsa os sistemas sociais. As inspirações utilizadas para a construção do contexto em que se passa o jogo foram alguns eventos políticos que já ocorreram no Brasil e no mundo, dentre eles o Golpe de 1968, a Ditadura Civil-Militar no Brasil, a pandemia do Covid-19 e o Embargo Cubano.

A realidade distópica na qual o jogo acontece se inicia no ano de 2117, quando surge um vírus desconhecido e o planeta se vê mais uma vez em uma pandemia global. O vírus, nomeado Covid-17, se espalhou rapidamente por todos os continentes e, sem um tratamento eficaz para a doença causada por ele, o número de mortes cresce de forma rápida.

As consequências desta pandemia global atingiram todos os setores das sociedades. As populações foram submetidas a medidas de isolamento. A miséria e a falta de recursos atingiram as classes mais pobres. As escolas foram fechadas, o ensino remoto foi adotado e as famílias mais carentes ficaram em total desvantagem porque não tinham acesso à internet. O desemprego foi uma realidade em milhares de lares. Todos esses problemas acarretaram a queda de governantes que não souberam como agir, de forma eficaz, na resolução destes problemas.

Neste cenário fictício, a crise teve maior proporção no Brasil, já que o país estava passando por grandes problemas econômicos, sociais e políticos, desde 2015, quando um golpe foi implementado pelo parlamento brasileiro, em 2016, sendo o caminho político para a eleição de um governo autoritário em 2018. O histórico desse governo é marcado por ataques às minorias, retirada de direitos dos trabalhadores, desmatamento e destruição do meio ambiente, má gestão da saúde, cultura e educação, dentre outras ações.

Um marco que merece destaque para ilustração do jogo é a forma como o governo brasileiro lidou com a pandemia do Covid-19: menosprezando os riscos, recomendando medicamentos ineficazes para o tratamento da doença, não comprando vacinas logo que foram oferecidas para negociação pela indústria, não investindo em equipamentos de prevenção ao contágio,

o que resultou um número elevado de mortes em decorrência da doença. Descontente com essas atitudes do governo, a população elege a oposição nas próximas eleições, em 2022. Todavia, o resultado não foi aceito pelos derrotados da eleição acarretando a articulação de um golpe junto aos militares.

Foram três dias de conflitos entre as pessoas nas ruas, mas acabou com o golpe concretizado e a oposição sendo presa ou tendo que sair do país. Durante os 100 anos de golpe, consolidou-se uma monarquia nas terras brasileiras em que a família dos governantes permaneceu no poder até 2122. Este cenário acarretou o isolamento do Brasil pelos outros países. Com isso, veio a recessão e a população brasileira ficou desolada. Os anos de governo autoritário foram marcados por guerras civis, com a tentativa da população em retomar o poder. Ainda assim, o governo se manteve firme e controlava as revoltas.

Diferentes setores da sociedade sofreram durante esse período. As mulheres foram oprimidas e exploradas em seus direitos reprodutivos. A classe trabalhadora sofreu com a retirada de direitos e com a falta de emprego. A população negra e indígena foi ainda mais marginalizada. O meio ambiente foi degradado em função da exploração de recursos naturais, causando mudanças climáticas em todo o mundo.

Todos esses eventos, somados à nova pandemia mundial, levaram as principais economias do mundo a entrarem em guerra com o Brasil. A guerra teve início em janeiro de 2119 e durou até março 2122, com a morte do último governante e a rendição do exército.

Diante desse contexto fictício, o jogo objetiva reconstruir uma sociedade democrática no Brasil. Trabalhando em todos os setores da sociedade, as estudantes se apoiarão em conceitos sociológicos para



pensar criticamente a realidade e traçar estratégias que remontam à democracia brasileira.

Para chegar a esse objetivo, as estudantes serão organizadas em grupos, e dentro de cada um deles, administrados por uma ministra, encarregada pela criação de propostas de leis que visam à reestruturação social. Em cada semana, uma situação será abordada, trabalhando temas e conceitos relacionados à democracia, educação, desigualdades, gênero, políticas públicas, direitos humanos, trabalho, relações étnico-raciais, economia e meio ambiente.

Para começar o jogo, a professora dividirá a sala em três grupos de dez discentes. Para governar seu país, elas serão separadas em cinco ministérios: economia, educação, saúde, segurança e meio ambiente. As estudantes dentro do grupo se dividiriam em dois e/ou duas em cada ministério.

No decorrer do jogo, a professora oferecerá situações em que os grupos deverão refletir através dos conceitos sociológicos e criar soluções para esses problemas. As anotações e propostas deverão ser colocadas em um papel em tamanho grande para que as estudantes tenham registros do andamento do seu grupo. No fim, com todas as propostas de solução formadas, haverá a votação e a melhor proposta ganha os pontos do dia. A ganhadora final será o grupo que acumulou mais pontos durante as semanas e, portanto, tem a proposta de governo mais eficaz.

A dinâmica semanal será da seguinte forma: 1) A aula começa com a professora exibindo um vídeo com resumo que mostra como está cada setor atualmente. Nele estão dados, trechos de notícias, depoimentos, entre outras informações, com o objetivo de ilustrar o cenário e trazer um pouco de reflexão sociológica sobre o assunto; 2) Tendo essa situação em mãos, para dar andamento à dinâmica do jogo, acontecerá a “prova dica”

dessa semana; 3) Após esse jogo, os grupos devem se juntar e estruturar uma proposta de lei que leve em consideração as discussões sobre a questão da semana; 4) Depois de terminarem as propostas, inicia-se o debate no qual os ministros responsáveis pelo setor da semana devem defender suas ideias e depois farão uma pergunta para cada adversário; 5) No fim, será feita a votação individual para cada proposta. As estudantes não poderão votar na proposta de seu próprio grupo e deverão justificar o porquê de escolherem aquela proposta. Os pontos da semana serão atribuídos ao grupo que tiver mais votos.

Para além de todo o contexto instigante e dos mecanismos de obtenção de pontos presentes no jogo, um outro mecanismo de dinamicidade é encontrado nas chamadas Provas-Dica. Em todas as aulas, acontecerão provas que concedem ao grupo vencedor alguma dica ou pista de como solucionar o problema da semana, isto é, de qual a melhor forma como seu ministério pode atuar em prol do objetivo do jogo. Essas provas serão jogos de sorte, de raciocínio lógico e de velocidade, como bingo, sorteio, quiz, circuito de revezamento e jogo da memória.

No total, serão 16 aulas durante 8 semanas. Serão trabalhados os seguintes temas, sequencialmente: Relações internacionais, trabalhando conceitos como globalização, geopolítica, capitalismo e mercado, teorias de dependência e imperialismo; Saúde pública, trabalhando conceitos e assuntos como o Sistema Único de Saúde (SUS), desigualdade social, formação profissional, políticas públicas; Economia, informação e comunicação, trabalhando temas como desemprego, mercado de trabalho em contexto de crise econômica, exploração do trabalho, direitos trabalhistas e o trabalho em diferentes sociedades; Meio ambiente, trabalhando temas como competências do Ministério do Meio

Ambiente, mudanças climáticas, antropoceno, exploração ambiental, tecnologia; Justiça e direitos das mulheres, trabalhando temas relacionados ao conceito de gênero; Educação, discutindo temas como o sistema educacional atual, educação escolar e suas implicações, socialização e controle social.

As aulas 15 e 16 serão dedicadas ao encerramento das atividades, quando serão anunciados os vencedores e todas as estudantes serão premiadas com honra ao mérito pela participação. O grupo vencedor receberá mais um prêmio. Será feita uma oficina para confeccionar materiais de exposição, a fim de mobilizar todo o conhecimento adquirido a respeito do funcionamento do sistema político e da responsabilidade dos chefes de Estado, da preocupação em sanar os problemas sociais com agilidade para que se possa, o mais rápido possível, salvar o máximo número possível de vidas e evitar problemas crônicos em outros setores da sociedade.

A ideia é mostrar quais foram as reflexões que os grupos trouxeram a partir de suas próprias experiências e mobilizando os conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo. Assim, são estimulados a estudarem mais sobre os assuntos e encontrarem, de fato, a melhor proposta de solução para problemas reais da sociedade contemporânea. Esses painéis informativos ficariam expostos para toda a escola, mostrando à toda a comunidade escolar que todos nós temos a capacidade de fazer política, no sentido mais literal da palavra. A síntese da aprendizagem seria mostrar a política na práxis e como as reflexões já estão presentes nas percepções das estudantes. Essas reflexões só não estavam articuladas de tal maneira, de forma que pudessem ser compostas e revistas considerando fatos, dados e reflexões sociológicos.

## Considerações finais

O método expositivo-dialógico de ensino pode parecer um avanço perto do método exclusivamente expositivo e centralizado na professora, mas é preciso e é possível ir além da boa prática de expor temas, conceitos, teorias e abrir para o debate nas aulas de Sociologia. No entanto, sabe-se que “ir além” no ensino escolar não é uma tarefa fácil, pois esbarra nas ações conservadoras de certas escolas e famílias preocupadas apenas na preparação das estudantes para aprovação em exames e seleções, na qual aulas expositivas e resolução de exercícios caem bem. Frente a isso, é necessário insistir no anseio prático de educadores e estudantes pela não adaptação à educação de concorrência. Não é desse jogo que queremos participar.

Cabe ainda considerar que as práticas de promoção da criatividade e as metodologias participativas na escolarização não caminham de mãos dadas por si mesmas, nem são sinônimos umas das outras. Para que haja uma concreta aliança entre criatividade e metodologia de ensino e aprendizagem, é indispensável articular os engajamentos individuais e coletivos de estudantes e professoras, suas memórias, suas relações, seus contextos e suas situações com as contribuições da ciência, criando possibilidades para a produção de novas reflexões e críticas. Com isso, a escola passa a ser também um espaço de elaboração de hipóteses, estudos e considerações sobre a vida social, fomentando também novas práticas cotidianas.

Dessa maneira, para nós, estimular a criatividade e as metodologias participativas mediante os jogos didáticos em Sociologia, é reconhecer o jovem do Ensino Médio não apenas como sujeito de direitos educacionais, mas também de direitos ao lazer e à fruição cultural. Ao mesmo tempo, longe de uma visão egocêntrica da

juventude e de descaso com a docência, entendemos que uma Sociologia Criativa é feita no reconhecimento da relevância de ambos os sujeitos da educação, educadores e educandos. Assim, não há protagonistas e coadjuvantes, mas participantes e cocriadores dos processos educativos e reflexivos.

Por isso, jogar criativamente em Sociologia é uma forma de estabelecer o encontro entre o conhecimento científico e as vivências socioculturais disponíveis na sociedade contemporânea e nos contextos educacionais com os quais trabalhamos. Jogar é brincar em Sociologia, é aprender a ler o mundo através da zoeira e diversão. Jogar, portando os instrumentos das Ciências Sociais, é ainda um ato de desenvolvimento da criatividade como parte de um processo contínuo de construção social dos sujeitos dentro ou fora da escola. Por fim, jogar não precisa ser um exercício de concorrência, um processo seletivo e excludente, mas um conjunto de atividades que possibilitem experiências de partilhas do mundo e descobertas sociológicas.

Em síntese, trazer a prática da criatividade para a educação sociológica é um investimento relacional, com um olhar na estudante e outro na professora, capaz de produzir novas práticas pedagógicas e de aprendizagem e, especialmente, novas compreensões sobre a realidade social, novas sociabilidades e novas posturas na construção da cidadania.

## Referências

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

BRUNETTA, A. A. et al. (Orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020.

CAFÉ COM SOCIOLOGIA. O uso de jogos no ensino de Sociologia. Youtube. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Knb8H2p3qms&t=101s>. Acesso em: 02/06/2020.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GLÁVEANU, V. P.; NEVES-PEREIRA, M. S. Psicologia cultural da criatividade. In: NEVES-PEREIRA, M. S.; FLEITH, D. de S. *Teorias da criatividade*. Campinas: Alínea, 2020.

LOPES, C. J. D. P. F. *Compartilhar jogos e vivências: manual prático de intervenções grupais em educação, saúde, empresas e organizações sociais*. São Paulo: Expressão e Arte, 2008.

MEIRELLES, M.; RAIZER, L. O ensino de Sociologia e a imaginação sociológica. In: BRUNETTA, A. A. et al. (Orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020. p. 182-186.

MESTRE, S. O. “Nós trupica, Marx Durkheim”: o uso didático de memes nas aulas de Sociologia. Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, IV. In: *Anais...*, Florianópolis, 2019.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROGÉRIO, R. O ensino de Sociologia e os jogos didáticos. In: BRUNETTA, A. A. et al. (Orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020. p. 191-195.

ROGÉRIO, R.; GONÇALVES, I.; PINTO, A.; BESSA, M. Jogos didáticos no ensino de sociologia no Ensino Médio: relato de uma experiência. *Cesumar*, v. 20, n. 1. p. 5-15, 2018.

SILVA, J. L. M da. Aprendendo no jogar: uma experiência nas aulas de Sociologia do Ensino Médio. *Cabecs*, v. 3, n. 2, p. 11-25, 2019.

TRINCHEIRA DE IDEIAS. Jogos didáticos e práticas de ensino de Sociologia. *Youtube*. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yTgSTY30Gms&t=94s>. Acesso em: 02/06/2020.

---

[i] Este texto é resultado de uma sistematização de reflexões apresentadas no 7º Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), durante a pandemia de Covid-19, realizado online, em Belém-PA.

[1] Proposta de jogo didático elaborada pelas residentes Guilherme Abraão, Leonardo Damasceno, Luciana Calaça Pereira, Milena Aparecida Brito dos Santos, Rosalva Rosa da Silva, Taynah Ataide Rossigali e Verônica da Silva Julião. Preceptor-supervisor: Alessandro Emergente (Escola Estadual Prefeito Ismael Brasil Corrêa - SEE-MG). Orientador e coordenador: Elias Gomes (UNIFAL-MG).

[2] Para uma melhor compreensão sobre as possibilidades de usos de memes em aulas de Sociologia, cf. Mestre (2019).

[3] Para conhecimento de outra possibilidade de uso de QR code em jogos sociológicos, cf. Rogério; Gonçalves; Pinto; Bessa (2018).

[4] Proposta de jogo didático elaborada pelas residentes Ana Carolyne Martins de França, Camila Silva Bueno, Gabriel Felipe Simplicio da Cunha, Heitor de Souza Sgarbi, Julia do Carmo Carbono, Lucas Costa Nagahiro, Mariana Ramos Pereira, Natália Costa Rios Chaparro, Norman Joshua Silva Mucave. Preceptor-supervisor: Fernando Ademar da Silva (Escola Estadual Samuel Engel - SEE-MG). Orientador e coordenador: Elias Gomes (UNIFAL-MG).

**Ana Carolyne Martins de França:** Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG.

**Ângela Maria de Sousa Lima:** Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Sociologia para o Ensino Médio pela UEL. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da UEL.

**Beatriz Monteiro Coelho:** Licenciada pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e especialista em Trabalho Social com Famílias e Comunidades pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - Faveni.

**Breno Rodrigo de Oliveira Alencar:** Bacharel em Ciências Sociais (Área de Concentração: Antropologia) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Ciências Sociais pela UFPA. Doutor em Sociologia e Antropologia pela UFPA. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

**Bruno José Rodrigues Durães:** Licenciado e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Sociologia e Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp. Professor do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).



**Caroline Dáfine de Oliveira de Lima:** Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

**Edmilson Gomes da Silva:** Graduado em Geografia pela Universidade de Pernambuco (UPE). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Ensino de Geografia pela UPE. Especialista em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela UFBA. Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

**Elias Gomes:** Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Educação da UFMG.

**Fabiano Brito dos Santos:** Graduado em Ciências Sociais pela UFBA. Graduado em Relações Internacionais pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Especialista em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Ciências Sociais pela UFBA. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Instituto Federal da Bahia (IFBA).

**Felipe Tiago de Lira Ponce:** Licenciado em Ciências Sociais pela UFPE. Professor da Prefeitura do Recife.

**Gekbede Dantas Targino:** Graduado em Ciências Sociais pela UFPB. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Sociologia

pela UFPB. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

**Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva:** Graduado em Ciências Sociais e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

**Josefa Alexandrina Silva:** Licenciada e Bacharela em Ciências Sociais e Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica - São Paulo (PUC-SP). Doutora em Educação pela USP. Professora.

**Lier Pires Ferreira:** Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais e Bacharel em Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Relações Internacionais pela PUC-Rio. Doutor em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-Doutorado pela Universidad de Salamanca (USAL). Professor do Colégio Pedro II.

**Luana Nery Fonseca:** Licenciada em Ciências Sociais pela UEPA e especialista em Gênero e Sexualidade pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - Faveni.

**Luís Flávio Reis Godinho:** Licenciado e bacharel em Ciências Sociais pela UFBA. Mestre em Ciências Sociais pela UFBA. Doutor em Sociologia pela UFPB. Pós-Doutorado pela UFRJ. Professor do Centro de Artes, Humanidades e Letras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

**Marcelo da Silva Araujo:** Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais pela UFF. Licenciado em História pela

UERJ. Mestre em Artes Visuais pela UFRJ. Doutor em Antropologia pela UFF. Professor do IFPB.

**Maria Bernadete Reis Maia:** Graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário do Norte (Uninorte). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

**Marili Peres Junqueira:** Graduada em Ciências Sociais e Letras, Mestre e Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho (Unesp). Pós-Doutorado na Unicamp. Professora da UFU.

**Maurício Sousa Matos:** Licenciado em Ciências Sociais pela UFMG. Especialista em Docência com Ênfase na Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Mestrando em Educação pela UESB. Professor da Secretaria da Educação do Governo da Bahia.

**Miriam Maria Florencio da Silva:** Graduada em Administração pela UPE. Licenciada em Ciências Sociais pela UFPE. Agente comunitária de Saúde da Prefeitura do Recife.

**Paulo Fraga:** Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais pela UFF. Especialista em Planejamento e Uso do Solo Urbano pela UFRJ. Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela UFRJ. Doutor em Sociologia pela USP. Professor do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da UFJF.

**Rafaela Reis Azevedo de Oliveira:** Graduada em Ciências Sociais, Mestre e Doutora em Educação pela UFJF. Professora da Faculdade de Educação da UFJF. Presidenta da Abecs (Mandato: 2020-2022).


**Rogéria Martins:** Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais pela UFRJ. Mestre em Educação pela UFBA. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ. Professora do ICH-UFJF.

**Rosicleide Araújo de Melo:** Graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Gestão da Educação e Políticas de Juventude, Mestre em Ciência Política e Doutorado em Sociologia pela UFPE. Professora da Univasf.

**Thiago Antônio de Oliveira Sá:** Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela UFMG. Doutor em Sociologia pela UFSCar. Professor do Instituto de Ciências Humanas e Letras da UNIFAL-MG.

**Thiago de Jesus Esteves:** Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais pela PUC-Rio. Mestre em Ciências Sociais em Desenvolvimento e Doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ).

**Vanessa Ferreira de Jesus Valdés (In Memoriam):** Foi estudante de licenciatura em Ciências Sociais da UERJ. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).



**Wallace Ferreira:** Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais pela UERJ. Especialista em Educação pela UFF. Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Doutor em Sociologia pela UERJ. Professor do Instituto de Aplicação da UERJ.

**Ensino de Ciências Sociais:**

Ana Cláudia Gomes de Souza - Unilab

Anita Handfas - UFRJ

Bruno José Rodrigues Durães - UFRJ

Elias Gomes - UFMG

Fernanda Feijó - UFAL

Henrique Neto - IFPR

Ileizi Fiorelli Silva - UEL

Joana Macedo - SEE-RJ

Julia Polessa Maçaira - UFRJ

Juliana Batista dos Reis - UFMG

Luiz Paulo Oliveira - UFRB

Marcelo Conceição - UNIFAL-MG

Thiago Antonio de Oliveira Sá - UNIFAL-MG

Thiago Ingrassia Pereira - UFFS

**ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
FORMAÇÃO DOCENTE  
SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA  
ANTROPOLOGIA  
PROJETO DE VIDA  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
METODOLOGIAS  
JOGOS DIDÁTICOS**

ISBN: 978-65-86489-68-2



**UNIFAL-MG**