



Sociologia e Iniciação à Docência no Ceará

Experiências e Vivências do PIBID
e da Residência Pedagógica

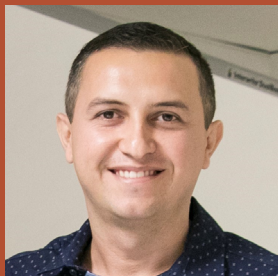


Organizadores:

Francisco Willams Ribeiro Lopes
Isaurora Cláudia Martins de Freitas
Michely Peres de Andrade



Organizadores



Francisco Willams Ribeiro Lopes é sociólogo, graduado em Ciências Sociais (2010), mestre em Sociologia (2013) e doutor em Sociologia (2019) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio). Pesquisador do Laboratório de Estudos em Política, Educação e Cidade (Lepec).



Isaurora Cláudia Martins de Freitas é graduada (1991) em Ciências Sociais e Mestra (2000) e Doutora (2006) em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará - (UFC), com bolsa sanduíche no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Realizou estudos pós-doutorais no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (2015) com bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É professora associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É professora efetiva do Mestrado Profissional em Sociologia em rede Nacional (PROFSOCIO - UVA) e professora colaboradora do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPPP) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).



Michely Peres de Andrade possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da mesma instituição, onde desenvolveu trabalhos vinculados à linha de pesquisa Cultura Política, Identidades Coletivas e Representações Sociais. É professora Adjunta do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE) na área de Ensino em Ciências Sociais e Sociologia escolar.

Sociologia e Iniciação à Docência no Ceará

Experiências e Vivências do PIBID e da Residência Pedagógica

Organizadores:

Francisco Willams Ribeiro Lopes
Isaurora Cláudia Martins de Freitas
Michely Peres de Andrade



Sobral – CE
2025

Sociologia e Iniciação à Docência no Ceará: Experiências e Vivências do PIBID e da Residência Pedagógica

© 2025 copyright by Francisco Willams Ribeiro Lopes, Isaurora Cláudia Martins de Freitas, e Michely Peres de Andrade. (Orgs)

Impresso no Brasil/Printed in Brazil



Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138
Renato Parente – Sobral – CE
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222
contato@editorasertaocult.com.br
sertaocult@gmail.com
www.editorasertaocult.com.br

Cordenação Editorial e Projeto Gráfico
Marco Antônio Machado

Coordenação do Conselho Editorial
Antônio Jerfson Lins de Freitas

Conselho Editorial
Alexandre Jeronimo Correia Lima
Alicia Ferreira Gonçalves
Antonio Marcos de Sousa Silva
Cláudia Turra Magni
Clayton Mendonça Cunha Filho
David Moreno Montenegro
Izaquiel Mateus Macedo Gomes
Joannes Paulus Silva Forte
Paulo Passos de Oliveira
Valéria Aparecida Alves

Revisão
Antônio Jerfson Lins de Freitas

Diagramação e Capa
Rosilene Alves de Albuquerque

Catálogo
Leolgh Lima da Silva – CRB3/967

S678 Sociologia e Iniciação à Docência no Ceará: experiências e vivências do PIBID e da residência pedagógica. / Organizado por Francisco Willams Ribeiro Lopes, Isaurora Cláudia Martins de Freitas, Michely Peres de Andrade. – Sobral CE: Sertão Cult. 2025.

372p.

ISBN: 978-65-5421-226-7 – papel
ISBN: 978-65-5421-227-4 – E-book em pdf
Doi: 10.35260/54212274-2025

1. Sociologia da educação. 2. PIBID. 3. Educação no Ceará. 4. Prática pedagógica. I. Lopes, Francisco Willams Ribeiro. II. Freitas, Isaurora Cláudia Martins de. III. Andrade, Michely Peres de. IV. Título.

Sumário

Apresentação.....	11
--------------------------	-----------

UVA

Contribuições do PIBID e da Residência Pedagógica aos licenciandos em Ciências Sociais da UVA.....	27
---	-----------

Isaurora Cláudia Martins de Freitas

Vinicius Limaverde Forte

Os clubes estudantis como espaços de atuação dos bolsistas do PIBID sociologia em uma Escola de Tempo Integral de Sobral (CE).....	39
---	-----------

Francisca Letícia Duarte Silva

Jeyce Lira de Sousa

Maria Sibele Sousa Mesquita

Aucieli Teixeira dos Santos da Silva

Experiências do PIBID na escola EEMTI Professora Carmosina Ferreira Gomes: contribuições para a formação docente e a prática pedagógica.....	51
---	-----------

Antonia Fernanda Pereira do Nascimento

Francisco Everton Soares Mendes

Leângela da Conceição da Silva

Tatiana Lima da Silva

Os "aulões" de sociologia no PIBID: estratégias de ensino para o Enem 2023, em Massapê-CE.....	59
---	-----------

Thyago Paiva Mesquita

Ana Leidecelia de Oliveira

Antônia Iara Carvalho dos Santos

Bruno Tomé dos Santos

Isaurora Cláudia Martins de Freitas

Desafios e reflexões: um relato de experiência sobre a importância da educação em gênero e patriarcado.....69

José Gentil de Farias Neto
Laysla Sousa Vasconcelos
Raiane Nascimento da Silva
Socorro Emanuela Nunes da Silva

O uso de smartphones/celular em sala de aula na EEMTI Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes.....75

Maria do Socorro de Souza Lopes
Maria Lenita Menezes da Silva
Karla Victor Soares Lima
Kennedy Sousa Ferreira

Utilização de filmes etnográficos no ensino de sociologia.....83

Dívia Maria Souza Saturno
Yara Maria da Silva
Larissa Khetelem Gomes Ferreira
Jordânia Bezerra Nobre
Antônio Aragão Vasconcelos Filho
Vinicius Limaverde Forte

UFC

PIBID UFC - As experiências do PIBID de Sociologia da UFC.....95

Alexandre Jeronimo Correia Lima
Thais dos Santos do Nascimento Gomes Oliveira

PIBID UFC - Relatos e atividades no Liceu do Conjunto Ceará.....103

Manoel Moreira de Sousa Neto
Arty Maia Uchoa
João Filipe Bezerra de Almeida
Elias Barbosa de Andrade

PIBID UFC – Relatos e atividades na EEM José de Alencar e EEMTI Deputado Paulo Benevides: Entre desafios, descobertas e proposições.....113

Ana Livia Paulo Sobrinho

Francisco Eliabio Teixeira Martins

Francisco Guilherme Camilo de Souza

Ingrid Pontes de Macedo

Mateus de Oliveira Pinheiro

PIBID UFC: Vivências e aprendizados do PIBID no espaço escolar: relatos de atividades na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra.....121

Cristina Altmann

Anna B. N. de Araújo

Luana G. R. Bernardo

Anna B. Mota

Leo V. Mesquita

O programa residência pedagógica em Sociologia no cotidiano escolar do Liceu do Ceará..... 129

Fernanda de Lemos Rocha

Helen Freire Pontes de Souza

Levy Barbosa Ferreira

Francisco Willams Ribeiro Lopes

As vivências do Programa Residência Pedagógica de Sociologia na Escola Doutor Gentil Barreira.....141

Ana Lia Félix Viudez Barreto

Guilherme Nazaré Pereira da Costa

Ana Paula Rodrigues de Andrade

Francisco Willams Ribeiro Lopes

A experiência "entre mundos" da residência pedagógica na Escola Fernando Cavalcante Mota.....153

Eliana Coelho da Silva

Railton Fernandes de Moura

Lia Lamar Cândido da Silva

A implementação do programa Residência Pedagógica: percepções e práticas a partir de uma escola pública em Fortaleza-CE.....165

Danyelle Nilin Gonçalves

Natanael de Alencar Santos

A contribuição da residência pedagógica para a formação docente: olhares dos residentes.....173

Isabela Carneiro Torres

Nicolas Eduardo Pinheiro de Oliveira

Rafael Gomes da Silva

Danyelle Nilin Gonçalves

UECE

Práticas pedagógicas de inclusão: reflexões sobre empatia, afeto e jogos didáticos na formação de educadores.....187

Ana Maria Gonçalves de Sousa

Carolina Alves do Amaral

Jéssica Miranda da Costa Ferreira

Moacir Costa Ferreira

Paula Jéssica Silva de Sousa

Suzany Kethlen Azevedo Paulino

O confluir de experiências do PIBID de Ciências Sociais na EEM Dr. César Cals.....199

Amanda Evelyn Bezerra de Oliveira

Ana Flávia Lisboa Januário

Eryka Braga da Silva

Flávia Erlany dos Santos Silva

Paulo Gustavo Santos da Costa

Waldiane Sampaio Viana

A experiência do PIBID na EEM Santo Amaro: contribuições para a formação docente.....211

Jonas Santos Cruz

Ana Rute Lima De Oliveira

Francisca Girlene De Sousa Silva

Jacqueline Kelly dos Santos Coelho

Thaynara Chagas Vieira

O debate racial no ensino de Sociologia e nos programas de iniciação à docência: um relato de experiência a partir da Residência Pedagógica.....221

Lilian Maria da Silva Melo

Josiara Gurgel Tavares

Michely Peres de Andrade

Pedagogia das Diferenças: transgredindo conhecimentos para a construção do dia da diversidade na EEM José Milton de Vasconcelos Dias.....231

Aline Cristina Damasceno Duarte

Josileine Araújo de Abreu

Larissa Januário de Castro

Maria Eduarda de Sousa Alves

Thais Gabrielly Fernandes Ponte

"Minicurso Papo Reto": a sociologia (en)cena abordagens e desafios para a disciplina no contexto escolar.....241

Manuel Naiury Guedes de Sousa

Thomas Ravelly dos Santos Silva

Wes Martins Moreira

A aula de campo como potência pedagógica: uma visita à exposição "Festa, Baia, Gira, Cura" e ao Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura.....251

Christian Cavalcante Albuquerque

Natália de Cássia da Silva Ribeiro

Marina da Costa Lopes

URCA

O programa de residência pedagógica da URCA: experiências formativas, práticas educativas, ensino de sociologia e educação antirracista.....261

Adriana Maria Simião da Silva

Isabelle de Luna Alencar Noronha

Maria Paula Jacinto Cordeiro

Experiências formativas e a efetivação da Lei 10.639/03 na EEM Governador Adauto Bezerra/ Ceará.....271

Michael Medeiros Marques

Cícera Vitória Almeida da Costa

Francisca Kaysa da Silva Ferreira

João Antônio de Melo Pereira

Lucas Frota Oliveira Leite Alves Machado

Valéria Soares da Silva

Relato de experiência da práxis antirracista na eletiva "negritude cinema e educação" na escola caririense EEMTI Prefeito Raimundo Coelho Bezerra de Farias.....279

Francisca Érika Barros Gonçalves de Souza

Carla Zvertlana Sampaio

Claudianne de Oliveira Freitas de Lima

Erisvania de Sousa Santos

Júlia Karen Almeida Simão

Sebastião Lucio de Alencar Neto

O ensino de sociologia e o diálogo com a educação antirracista na EEMTI Teodorico Teles em Crato-CE.....289

Francisco Stefeson da Silva

Francisca Silmara Pereira Rodrigues

Rennan Ricardo da Silva

UNILAB

PIBID sociologia na Unilab: análises e perspectivas de um programa de formação docente afrocentrado.....301

Lucas Marcelo Tomaz de Souza

Maria Alda de Sousa Alves

Bruno Ronald Andrade da Silva

Francisco Gleilton Clemente da Silva

Cláudio Fernandes da Silva

Relato de experiência do PIBID/ Sociologia da Unilab.....315

Sandra Adelino Baptista Biffa

Suellen Rodrigues Romão

Vladimir da Costa

Vivências pedagógicas do PIBID Sociologia Unilab: a formação docente na prática na EEMTI José Tristão Filho.....321

Antonio Marcelo da Costa Silva

Enzo Raphael da Silva Lopes

Almamo Bicosse Nampam-na

Zicela Aluit Na Mancanha

A importância do PIBID na escola: relato de experiência.....329

Bissawidna N'quinde Nandiba

Italo Da Silva Souza Francelino

Marcos Fernandes Gomes

Percepções do ensino da sociologia nas escolas do Maciço de Baturité.....337

Afonso Fortunato

Ismael de Souza Leandro

Mamadu Boy Djaló

Márcio Henrique de Lima

Milânia da Costa

Sofonias Lopes Jó

Ensino de sociologia: desenvolvimento e análise de estratégias didáticas.....349

Carrecor Pereira

Joana Elisa Röwer

Manuel Mfinda Pedro Marques

Maria Eveline Silva Araújo

Teresa Domingos Gomes

Leurana Lopes Mendes

A importância do desenvolvimento de recursos didáticos para a prática do ensino e os sentidos da disciplina de sociologia na escola Liceu Domingos Sávio - Baturité-CE.....361

Francisca Talia Alves Moraes

Hiago Sousa De Aquino

Leonildo David Toco

Luís Valdo Manuel André

Rodrigo Peixoto Macedo



Apresentação

A qualidade da educação pública no Brasil tem sido historicamente objeto de calorosos debates que, em geral, desembocam em reformas educacionais e políticas públicas que nem sempre acertam o passo com os anseios da sociedade. Dentre as iniciativas recentes voltadas a alavancar a qualidade da educação e que constituem unanimidade quanto à sua contribuição ao processo de melhoria da educação básica e dos cursos de licenciatura, destacamos neste livro o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, e o Programa Residência Pedagógica (PRP), criado em 2017 e extinto em 2024. Os referidos programas, desenvolvidos no âmbito da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram criados como forma de incrementar o que constitui desde sempre um grande desafio na educação brasileira: a formação de professores. Nesta perspectiva, os dois programas apostam na parceria entre universidade e escola, promovendo uma aproximação para que as duas instituições se tornem coparticipantes na formação inicial de professores.

Para Libâneo (2015), um dos nós da formação de professores é a falta de articulação entre o conteúdo disciplinar (o que ensinar) e o conteúdo pedagógico, ou seja, aquele que permite dominarmos saberes e habilidades necessários ao ensino dos conteúdos das disciplinas. O PIBID¹ e a RP² buscam justamente criar oportunidades para desfazer esse nó, por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, para que, entre outras coisas, possam vivenciar a cultura escolar, criando e participando de experiências pedagógicas inovadoras a partir

1 Para conhecer melhor o PIBID acessar: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>.

2 Para conhecer melhor a RP: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>.

da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, os dois programas possuem uma estrutura básica em cada área disciplinar, que contém: um coordenador de área (docente da universidade); supervisores ou preceptores de campo (docentes das escolas públicas); e bolsistas (estudantes dos cursos de licenciatura).

No que se refere aos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, podemos afirmar que o PIBID e a RP constituíram um marco na formação inicial dos docentes para o ensino de Sociologia na educação básica, disciplina que, após muitos anos de intermitência nos currículos brasileiros, teve sua obrigatoriedade assegurada pela Lei nº 11.684, de junho de 2008, que tornou obrigatórios o ensino de Filosofia e de Sociologia nas três séries do Ensino Médio. Referida lei começou a ser implementada no ano de 2009, mesmo ano em que os editais do PIBID passaram a contemplar as licenciaturas em Ciências Sociais e Filosofia.

A vasta produção acadêmica já existente sobre os programas de iniciação à docência atesta a importância deles para o incremento das licenciaturas em Ciências Sociais, destacando aspectos como “a aproximação mais qualitativa e permanente da universidade com a escola” (Oliveira; Algebaile, 2019, p. 612); contribuição à construção da identidade docente (Oliveira, 2023); a valorização da modalidade licenciatura no âmbito dos cursos de Ciências Sociais (Pimenta, 2013); a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos que atuam como bolsistas (Penitente; Martins; Mendonça, 2019).

A obra que ora apresentamos vem somar-se à produção já existente e é fruto do esforço coletivo das pessoas que atuaram na edição 2022 – 2024 dos Programas PIBID e Residência Pedagógica, da área de Sociologia, nas universidades públicas do Ceará. Sua concepção começou a ser gestada ao longo do processo de organização do I Encontro Cearense de Formação de Professores de Sociologia, realizado em Fortaleza, nos dias 7 e 8 de março de 2024, nas dependências da Universidade Federal do Ceará (UFC). O Encontro, por sua vez, foi pensado com a intenção de promover a troca de saberes e experiências entre coordenadores de área, supervisores e bolsistas dos dois programas, numa iniciativa inédita e bem-sucedida no Ceará, cuja programação contou com palestras, grupos de trabalho e minicursos. Participaram do evento membros do

PIBID e da RP da Universidade Federal do Ceará (UFC), da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), da Universidade Regional do Cariri (URCA) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

O livro está estruturado em cinco partes. Cada parte é dedicada às experiências do PIBID e/ou RP de uma das universidades que participou do evento supracitado. O conjunto dos relatos apresentados revela a diversidade de pesquisas, práticas, metodologias de ensino e de materiais didáticos desenvolvidos pelos subprojetos envolvidos no edital de 2022, cujo objetivo comum foi o de fortalecer a presença da Sociologia no currículo de Ensino Médio e o seu diálogo com as culturas juvenis e seus territórios.

A primeira parte do livro, composta por sete artigos, apresenta as contribuições do PIBID e do PRP da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) e seus impactos na formação inicial de professores no curso de Ciências Sociais. O artigo dos coordenadores de área dos respectivos programas, Isaurora Martins e Vinícius Limaverde, apresenta um resumo das atividades realizadas pelos subprojetos de Sociologia do PIBID e do PRP, dando ênfase aos relatos e narrativas dos bolsistas sobre o impacto dos dois programas em suas trajetórias. Os autores destacam a importância do PIBID e do PRP para o fortalecimento das licenciaturas em Ciências Sociais, promovendo o diálogo entre a universidade e a escola. Reafirmam que tal aproximação contribui para a rotinização da Sociologia na educação básica, ainda que o cenário seja tão adverso e desafiador, com a implantação do Novo Ensino Médio, o avanço do conservadorismo político e a crescente disseminação dos ideários de empreendedorismo e individualismo entre os jovens.

O artigo da supervisora Aucieli Teixeira dos Santos da Silva, em parceria com as bolsistas Francisca Letícia Duarte Silva, Jeyce Lira de Sousa e Maria Sibeles Sousa Mesquita, apresenta um relato de experiência a partir das atividades do PIBID realizadas na EEMTI Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior, em Sobral. As autoras chamam atenção para a contribuição dos Clubes Estudantis como espaços de atuação dos bolsistas naquela escola, destacando a construção de parcerias e relações mais dialógicas entre bolsistas e estudantes. Dentre os clubes, destacam-se o “Cine Sociológico” e o “Jogos e Escritas Sociais”, ambos compostos por estudantes de 1º e 3º anos do ensino médio em tempo integral, em que se

desenvolveu a maior parte das intervenções realizadas pelos bolsistas na referida escola, constituindo grande oportunidade para a construção e a testagem de metodologias voltadas ao desenvolvimento da escrita e ao aperfeiçoamento da compreensão crítica da sociedade.

Os bolsistas de iniciação à docência, Antonia Fernanda Pereira, Francisco Everton Soares e Leângela da Conceição da Silva, sob a supervisão da professora Tatiana Lima da Silva, relatam sobre a importância do PIBID para a troca de saberes entre licenciandos e professores no contexto da EEMTI Professora Carmosina Ferreira Gomes. Essa troca gerou um ambiente de aprendizagem colaborativa, no qual escola e universidade se beneficiam e contribuem para a melhoria da prática educacional. Destacam que as atividades desenvolvidas, ao longo da edição 2022, geraram impactos positivos tanto no rendimento escolar dos estudantes quanto no clima organizacional da escola, evidenciando a necessidade de expansão dos programas de iniciação à docência no País.

No texto intitulado “Os “aulões” de Sociologia no PIBID: estratégias de ensino para o Enem 2023, em Massapê-CE”, os bolsistas Thyago Paiva Mesquita, Ana Leidecelia de Oliveira, Antônia Iara Carvalho dos Santos e Bruno Tomé dos Santos, em pareceria com a coordenadora de área Isaurora Cláudia Martins de Freitas, expõem a experiência de realização dos “Aulões de Sociologia” como estratégia pedagógica destinada a auxiliar os estudantes dos terceiros anos da EEMTI Governador Adauto Bezerra, localizada na cidade de Massapê, na jornada de preparação para as provas do Enem 2023. Os “aulões”, realizados ao longo do ano de 2023, abordaram temas diversos do campo das Ciências Sociais e serviram não somente para trabalhar questões de Sociologia do Enem, mas também para levar aos jovens da escola um maior conhecimento sobre a universidade. O escrito traz também uma reflexão crítica sobre as desigualdades educacionais que impedem que muitos jovens das escolas públicas ingressem na universidade e destaca a contribuição desse tipo de intervenção para maior aproximação com os alunos da escola, suas realidades e anseios.

O relato dos residentes José Gentil de Farias Neto, Laysla Sousa Vasconcelos, Raiane Nascimento e Socorro Emanuela Nunes da Silva apresenta os resultados das intervenções pedagógicas da RP realizadas durante o ano de 2023, junto aos estudantes do 3º ano da EEEP Dom Walfrido Teixeira Vieira. As ações foram desenvolvidas mediante uma abordagem

crítica e reflexiva sobre gênero e sexualidade. Os autores demonstram como a experiência prática na escola mostrou-se alinhada com a urgência do debate sobre as desigualdades de gênero na sociedade brasileira. Tal urgência ficou evidente com o tema de redação do Enem ao final do respectivo ano letivo, que levou os estudantes a dissertarem sobre os “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”.

O trabalho de Maria do Socorro de Souza, Maria Lenita Menezes, Karla Victor Soares e Kennedy Sousa traz o debate sobre a limitação do uso de *smartphones*/celulares em sala de aula, a partir de pesquisa quali-quantitativa realizada em 2023 com estudantes do 2º ano da EEM Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes. Os autores refletem sobre controle e disciplinamento no contexto escolar, ao mesmo tempo em que defendem o uso das tecnologias digitais como possibilidade metodológica ativa para a construção do conhecimento na educação básica.

O artigo das residentes Dívya Maria Souza Saturno, Yara Maria da Silva, Larissa Khetelem Gomes Ferreira, Jordânia Bezerra Nobre e Antônio Aragão Vasconcelos Filho, e seu orientador Vinícius Limaverde, aborda o uso de filmes etnográficos como recurso didático nas aulas de Sociologia do Ensino Médio na Escola de EEM Dr. João Ribeiro Ramos, em Sobral-CE. O texto discorre, em especial, sobre a experiência de exibição do filme “As sementes da agricultura familiar” em sala de aula e a oportunidade de converter em recurso didático o resultado de uma pesquisa acadêmica sobre uma comunidade rural do Ceará.

A segunda parte apresenta as experiências do PIBID e da Residência Pedagógica da Universidade Federal do Ceará. O PIBID da UFC, sob a coordenação do Prof. Alexandre Jerônimo, fez a escolha de apresentar as ações amplas desenvolvidas pelo grupo e as ações específicas realizadas em três escolas de Fortaleza. O artigo de Alexandre Jerônimo e da bolsista Thais Oliveira destaca uma ação emblemática desta edição: o *CinePIBID*. Esta iniciativa iniciou com a exibição de filmes em uma das escolas campo e, após o relato para as demais coordenações de área da UFC, tornou-se a ação principal da instituição envolvendo todos os projetos. A exibição dos filmes e os debates subsequentes passaram a ocorrer no Cineteatro São Luiz, em Fortaleza, com sessões abertas ao público e participação ampla dos bolsistas dos programas PIBID e Residência Pedagógica.

O texto do supervisor Manoel Sousa Neto e dos bolsistas Arty Uchoa, João Filipe e Elias Andrade reflete sobre as intervenções pedagógicas desenvolvidas no Liceu do Conjunto Ceará: o *SócioCesta*, que articulava cesta de basquete, jogo da velha e perguntas sobre conteúdos de Sociologia; a *Quem é uma pessoa trans?*, intervenção que exibiu o filme “Valentina” para discutir sobre gênero e sexualidade; e o *Caça ao Intelectual*, que, durante a semana da Consciência Negra, fixou cartazes com fotografias de intelectuais negros/as e um QR Code que possibilitava o acesso a minibiografias dessas personalidades.

As ações realizadas em duas escolas do bairro Messejana são o foco do texto dos bolsistas Ana Lívia, Francisco Eliabio, Francisco Guilherme, Mateus Pinheiro e da supervisora Ingrid Macedo. Os autores/as apresentam a intervenção *Qual corpo merece morrer?*, realizada devido à identificação de discursos e práticas entre os estudantes que relativizavam a gravidade do nazifascismo; o *Novembro Negro*, um conjunto de ações antirracistas na escola, como o Desfile do Cabelo Afro e a elaboração de um fascículo intitulado *Gênero e Diversidade* para ser utilizado em um componente da parte diversificada do currículo.

O texto da supervisora Cristina Altmann e dos bolsistas Anna Araújo, Luana Bernardo, Anna Mota e Leo Mesquita apresentam o trabalho desenvolvido na escola Governador Adauto Bezerra. Nesta escola-campo, ocorreu a primeira exibição do *CinePIBID* com o filme *Cabeça de Nêgo*; os bolsistas contribuíram com atividades inclusivas, como a audiodescrição durante a aplicação de provas; o grupo participou de eventos temáticos, como o *Diálogos*, com a temática Gêneros musicais, vozes, identidade e resistências, a partir da parceria entre professores das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de Linguagens e Códigos, e realizou rodas de conversas no *Dia da Consciência Negra*.

Os/as autores/as da Residência Pedagógica da UFC, sob a coordenação do Prof. Willams Lopes e da Profa. Danyelle Nilin, apresentam textos sobre as ações desenvolvidas em cinco escolas de Fortaleza onde o Programa atuou durante esta edição, refletem sobre o papel do preceptor na condução dos bolsistas, bem como destacam fortemente o olhar dos preceptores e dos residentes sobre o Programa, a escola-campo e a instituição de ensino superior.

O texto da preceptora Fernanda Lemos, dos residentes Helen Freire e Levy Ferreira e do coordenador Willams Lopes apresenta a implementação

das ações na escola Liceu do Ceará, no bairro Jacarecanga, e as percepções dos egressos que atuaram na escola. Neste trabalho, os/as autores/as utilizam relatos dos egressos, obtidos em grupos focais e entrevistas, para apresentar as diversas atividades realizadas e discutir sobre a construção da identidade docente e as contribuições do Programa para o curso de licenciatura da instituição de ensino superior.

Os residentes Ana Lia Barreto e Guilherme Costa, a preceptora Ana Paula Andrade e o coordenador Willams Lopes apresentam as atividades desenvolvidas na escola Doutor Gentil Barreira, no bairro Conjunto Ceará, que se utilizaram da pesquisa como ferramenta didático-pedagógica. Trata-se do uso de questionários para levantamento de dados e a apresentação dos resultados como forma de desnaturalizar fenômenos sociais, como questões ambientais e o bullying. Para os/as autores/as, a utilização da pesquisa como estratégia de ensino de Sociologia desenvolveu nos estudantes uma atitude investigativa em um contexto de participação e interesse pelas temáticas.

O texto da preceptora Eliana Coelho e dos residentes Railton Moura e Lia Silva reflete sobre a experiência de encontro entre os agentes que compõem o mundo da escola e os agentes externos, integrantes do mundo da universidade. Os relatos dos residentes presentes no texto mostram as contribuições positivas do Programa para a formação dos licenciandos, e a percepção da preceptora destaca as tensões existentes entre as expectativas dos residentes e o que, de fato, a escola e a preceptora poderiam oferecer.

O supervisor Natanael Santos e a coordenadora Danyelle Nilin aprofundam a reflexão sobre o papel do preceptor, destacando a percepção e a postura de quem está em um lugar estratégico de reprodução social do *habitus* docente. O texto mostra que a preceptoria exige a sinceridade e, ao mesmo tempo, a produção de uma atmosfera de incentivo quanto ao trabalho docente. Ademais, os autores descrevem as atividades desenvolvidas na escola Estado de Alagoas, na Barra do Ceará, com destaque para as regências de aula, que foram organizadas estrategicamente para que os residentes experienciassem a sensação de continuidade e de rotina no trabalho docente.

No texto dos residentes Isabela Torres, Nicolas Oliveira, Rafael Silva e da coordenadora Danyelle Nilin, a sala dos professores é tomada como

lôcus de observação. Os/as autores/as apresentam os discursos e as representações produzidos por professores sobre os alunos e a condição docente, e refletem sobre os efeitos dessas falas em suas experiências como professores em formação. A sala dos professores é apresentada como um espaço contraditório, onde ao mesmo tempo em que acolhe e apoia, também difunde discursos que podem afetar negativamente as expectativas de estudantes de licenciatura em formação.

A terceira parte do livro traz o conjunto de experiências do PIBID e do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cuja atuação ocorreu em quatro escolas localizadas na cidade de Fortaleza e em uma em Maracanaú. Os núcleos estiveram sob a coordenação das professoras do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Catarina Oliveira, Rosemary Almeida e Michely Andrade.

O primeiro trabalho apresentado é de autoria da supervisora do PIBID, Ana Maria Gonçalves, em parceria com as bolsistas Carolina Alves, Jéssica Miranda, Moacir Costa Ferreira, Paula Jéssica de Sousa e Suzany Kethlen Azevedo. As autoras refletem sobre uma sequência didática desenvolvida na eletiva “Capitalismo e Afeto”, ministrada na EEMTI Maria Alves Carioca, no Bom Jardim, cujo principal objetivo foi o enfrentamento ao bullying e ao capacitismo. Como embasamento teórico-metodológico, as bolsistas refletem sobre a importância dos jogos didáticos que integram afeto e crítica social no ensino de Sociologia.

O relato de experiência dos bolsistas Amanda Evelyn Bezerra, Ana Flávia Lisboa, Eryka Braga, Flávia Erlany dos Santos e Paulo Gustavo Santos, sob a supervisão da professora Waldiane Sampaio Viana, traz-nos um panorama das atividades realizadas na EEM Dr. César Cals. O texto dá destaque para o protagonismo das bolsistas do PIBID na organização das semanas temáticas da escola, a exemplo da Semana da Mulher e da Consciência negra, além de sua participação ativa na eletiva “Desatando Nós: Gênero e Diversidade”. Reforçam a contribuição do programa para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e contextualizada no cenário de implantação do Novo Ensino Médio.

O artigo do supervisor Jonas Santos Cruz e das bolsistas Ana Rute Lima, Francisca Girlene de Sousa, Jacqueline Kelly dos Santos e Thaynara Chagas Vieira apresenta uma reflexão sobre a contribuição do PIBID para a formação docente, a partir das atividades realizadas na

EEM Santo Amaro, localizada no bairro Bom Jardim. Refletem sobre o impacto do programa na crescente valorização dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais no país. Dentre as experiências apresentadas, destacam-se o “Cine-debate”, realizado mensalmente na escola, e a Semana do Enem, na qual os bolsistas proporcionaram aos estudantes uma visão mais ampla do ensino superior, incentivando-os a buscar informações sobre cursos, formas de ingresso e oportunidades de permanência.

O artigo sob autoria da residente Lilian Melo, da preceptora Josiara Gurgel e da docente orientadora Michely Andrade desenvolve uma reflexão sobre o papel do debate racial no ensino de Sociologia e a importância dos programas de iniciação à docência para a efetivação da Lei 10.639/03 na educação básica. A partir das regências realizadas pela residente na eletiva “Racismo e relações étnico-raciais”, vivenciadas na EEM Dr. César Cals, as autoras analisam os impactos das aulas entre os/as estudantes da escola-campo e refletem sobre os aprendizados que a educação antirracista proporciona a todos os sujeitos envolvidos na prática docente.

O relato de experiência das residentes Aline Cristina Duarte, Larissa Januário de Castro, Maria Eduarda de Sousa e Thais Gabrielly Fernandes, e da preceptora Josilenia Araújo, reflete sobre a contribuição da Residência Pedagógica no cotidiano da EEM José Milton Vasconcelos Dias, localizada no bairro de Acaracuzinho, em Maracanaú. Para isso, destacam o Dia da Diversidade, evento organizado pela RP, e que mobilizou toda a comunidade escolar, com oficinas, palestras, cine-debate e rodas de conversa. O evento contou com a presença de diversos pesquisadores, educadores e ativistas, que proporcionaram momentos formativos sob a perspectiva da pedagogia das diferenças.

O trabalho dos residentes Manuel Naiury Guedes de Sousa, Thomas Ravelly dos Santos Silva e Wes Martins Moreira apresenta a experiência do minicurso “Papo reto”, atividade desenvolvida em 2023, na EEM Dr. César Cals, sob a supervisão da Profa. Josiara Gurgel. O minicurso foi destinado à ampliação do repertório sociocultural de estudantes do terceiro ano, a partir da conexão entre as problematizações sociológicas abordadas e a construção de textos dissertativos argumentativos.

O artigo de Christian Cavalcante Albuquerque e Marina da Costa Lopes, em parceria com a professora Natália de Cássia, relata a experiência de uma aula de campo e sua contribuição para a formação sociológica dos estudantes da EEM Adauto Bezerra. A partir da visita à exposição “Festa, Baia, Gira, Cura”, no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, os autores analisam os potenciais diálogos entre o ensino de Sociologia e a educação patrimonial sob uma perspectiva decolonial.

A quarta parte do livro reúne os trabalhos desenvolvidos pelo Programa Residência Pedagógica, da Universidade Regional do Cariri, sob a coordenação da Profa. Adriana Maria Simião, docente do curso de Ciências Sociais. O subprojeto atuou em três escolas-campo, uma no município de Juazeiro do Norte, a EEM Governador Adauto Bezerra, e duas escolas na cidade de Crato, a EEMTI Prefeito Raimundo Coelho Bezerra de Farias e a EEMTI Teodorico Teles de Quental.

No primeiro artigo, a docente orientadora Adriana Simião, em parceria com as professoras da URCA, Isabelle de Luna Alencar e Maria Paula Jacinto Cordeiro, inicia o conjunto de relatos de experiências com um panorama das atividades formativas e práticas educativas realizadas. Além de uma reflexão sobre as bases teóricas e metodológicas que guiaram as experiências do núcleo, as autoras reafirmam o papel fundamental da educação antirracista no contexto formativo da Residência Pedagógica e seus impactos sobre os estudantes e as escolas-campo.

Os residentes Francisca Kaysa Ferreira, João Antônio de Melo, Lucas Frota Oliveira, Valéria Soares da Silva, Cícera Vitória Almeida e o preceptor Michael Medeiros Marques apresentam um relato sobre as atividades formativas da RP e a efetivação da Lei 10.639/03 na EEM Governador Adauto Bezerra/Ceará, localizada em Juazeiro do Norte. A partir de recursos didáticos e referenciais teóricos diversos, os autores refletem sobre como as atividades fomentaram a percepção dos indivíduos a respeito da necessidade do letramento racial na escola.

A preceptora Francisca Érika Barros, em parceria com as residentes Carla Zvertlana Sampaio, Claudianne de Oliveira, Erisvania de Sousa Santos, Júlia Karen Almeida e Sebastião Lucio de Alencar, propõem uma análise da relevância do cinema negro como ferramenta pedagógica no contexto do ensino antirracista, a partir da experiência do subprojeto vivenciada na EEMTI Prefeito Raimundo Coelho Bezerra de Farias, situada no município de Crato, Ceará.

O texto do preceptor Francisco Stefeson da Silva e dos residentes Francisca Silmara Pereira e Rennan Ricardo da Silva relata as atividades realizadas na EEMTI Teodorico Teles de Quental, também localizada no Crato. As atividades tiveram como eixo estruturador a educação antirracista, com ênfase nas representações positivas das populações negras. Dentre as atividades, destaca-se a “oficina de biografias negras”, concluída com a confecção de quadros com as imagens de personalidades negras pelos estudantes. Essa oficina teve como objetivo promover o conhecimento acerca de personalidades negras, estimulando uma reflexão sobre questões de identidade e resistência.

A quinta parte reúne os trabalhos do PIBID e da Residência Pedagógica da UNILAB. O PIBID na UNILAB, sob a coordenação do Prof. Lucas Souza e da Profa. Maria Alda, apresenta as contribuições do Programa para a instituição e inclui relatos de experiência de bolsistas nas escolas da região do Maciço de Baturité.

O texto dos coordenadores Lucas Souza e Maria Alda Alves e dos professores supervisores Bruno Silva, Francisco Gleiton Silva e Cláudio da Silva reflete sobre a trajetória do ensino de Sociologia na educação básica; a relação do PIBID com o estágio supervisionado e a contribuição do Programa para uma instituição interiorizada como a UNILAB. Nessa instituição, o projeto do PIBID foi intitulado *Educação antirracista e ensino médio: possibilidades, desafios e perspectivas*, com o objetivo de formar professores com valores antirracistas, afrocentrados e decoloniais.

Os outros textos do PIBID na UNILAB são relatos de experiência de bolsistas. O texto de Sandra Biffa, Suellen Romão e Vladimir da Costa destaca o chamado “choque de realidade” no contato com a escola e sobre como os cursos de formação de professores precisam se aproximar ainda mais desse ambiente de atuação profissional. O relato dos bolsistas Antonio Marcelo Silva, Enzo Lopes, Almamo Nampam-na e Zicela Mancanha resalta as contribuições de participar do PIBID e a aprendizagem adquirida sobre os desafios enfrentados pela escola pública. E o relato de Bissawidna Nandiba, Italo Francelino e Marcos Gomes apresenta as atividades desenvolvidas pelos bolsistas, como as rodas de conversa intituladas “Conhecer a África a partir da sua diversidade” e “Necessitaria o Brasil do dia da consciência negra?”. As experiências relatadas pelos bolsistas revelam que o PIBID tornou mais efetiva a atuação dos futuros professores.

A Residência Pedagógica da UNILAB, sob a coordenação da Profa. Joana Rower, traz reflexões sobre os sentidos do ensino de Sociologia nas escolas da região do Maciço de Baturité e apresenta os recursos didáticos utilizados pelos integrantes do Programa. O texto dos bolsistas Afonso Fortunato, Ismael Leandro, Mamadu Djaló, Milânia da Costa, Sofonias Jó e do supervisor Márcio Lima apresenta a escola-campo EEMTI Maria do Carmo Bezerra, no município de Acarape, e os resultados de uma pesquisa sobre as percepções relativas ao ensino de Sociologia. Os/as autores/as apresentam os resultados do questionário aplicado com 505 estudantes e revela a relação dos jovens com os saberes sociológicos.

Os bolsistas Carrecor Pereira, Manuel Marques, Maria Eveline Araújo, Teresa Góes, Leurana Mendes e a coordenadora Joana Rower descrevem as atividades desenvolvidas na escola Liceu Domingos Sávio, no município de Baturité. Os/as autores/as refletem sobre os sentidos do ensino de Sociologia na escola campo e apresentam as estratégias didáticas desenvolvidas, como rodas de conversa, histórias em quadrinhos e fotografias. O texto também descreve o método utilizado pelo grupo para analisar a utilização dos recursos didáticos.

O texto dos bolsistas Francisca Talia Morais, Hiago Aquino, Leonildo Toco, Luís André e Rodrigo Macedo também reflete sobre o sentido do ensino de Sociologia na escola Liceu Domingos Sávio e sobre o desenvolvimento de recursos didáticos. Este grupo realizou rodas de conversa sobre o Novo Ensino Médio e a função social da educação e atividades de produção textual por meio da utilização de histórias em quadrinhos.

Desejamos que esta obra seja não apenas um testemunho das boas práticas proporcionadas pelo PRP e pelo PIBID para a formação de professores de Sociologia na educação básica, mas, sobretudo, que, num país onde as políticas públicas educacionais costumam ser descontinuadas a cada mudança de governo, os relatos de experiências e as reflexões que atestam a grande importância dos referidos programas para os que dele participaram e participam inspire novas experiências e reforce a luta (já em curso) para que o PIBID se torne uma política de Estado. Boa leitura!

*Francisco Willams Ribeiro Lopes
Isaurora Cláudia Martins de Freitas
Michely Peres de Andrade*

Referências

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629–650, abr./jun. 2015.

OLIVEIRA, F. C de P.; ALGEBAIL, E. B. As contribuições do PIBID para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). *In: Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 100, n. 256, p. 612–632, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4165>. Acesso em: 22 nov. 2024.

OLIVEIRA, R. M. de. **O papel do PIBID e PRP na formação de professores de sociologia**: um olhar sobre uma experiência de participação entre os anos de 2018 e 2022. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais, Maceió, 2023.

PENITENTE, L. A. A.; MARTINS, L. B.; MENDONÇA, S. G. L. A Contribuição do PIBID/Ciências Sociais para a Formação do Professor de Sociologia. **Educação em Revista**. Marília, SP, v. 20, n. 01, p. 7–24, 2019. DOI: 10.36311/2236-5192.2019.v20n1.02.p7. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7435>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PIMENTA, R. D. Sociologia na educação básica: formação docente, ensino e pesquisa. *In: MAIA, A. G. B. M.; NASCIMENTO, E. S. (Org.). Iniciação à Docência*: Concepções e práticas no PIBID/UVA. 1ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, p. 67–85, 2013.



UVA



Contribuições do PIBID e da Residência Pedagógica aos licenciandos em Ciências Sociais da UVA

Isaurora Cláudia Martins de Freitas¹
Vinicius Limaverde Forte²

Introdução

Este trabalho é uma apresentação concisa dos subprojetos de Sociologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP), na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), cujas atividades ocorreram entre novembro de 2022 e março de 2024³. O PIBID foi criado em 2007 e, no momento da publicação deste texto, segue em curso sob o edital n.º 10/2024 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PRP foi criado em 2017 e extinto em 2024. Ambos os programas são vinculados à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES. Os subprojetos de Sociologia da UVA, vinculados ao PIBID e ao PRP, aqui abordados foram regidos pelos editais n.º 23/2022 e n.º 24/2022 da CAPES, respectivamente.

1 Professora Associada do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e do Mestrado PROFSOCIO – UVA, coordenadora de área do PIBID Sociologia (UVA).

2 Professor Adjunto do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), coordenador adjunto do Mestrado PROFSOCIO – UVA, coordenador de estágio supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Sociais – UVA e professor orientador em todas as edições do subprojeto de Sociologia do Programa de Residência Pedagógica (UVA).

3 As atividades do PRP na UVA iniciaram em novembro de 2022 e as do PIBID no mês seguinte.

A UVA é sediada em Sobral, na região Noroeste do Ceará. Seu raio de influência se estende por cerca de 50 municípios, o que a torna uma universidade de porte regional, onde a maioria dos alunos é proveniente de outros municípios e enfrenta deslocamento diário para frequentar a Universidade. O curso de Ciências Sociais foi criado na Instituição no ano de 1998 e oferece vagas nas modalidades Licenciatura e Bacharelado. A chegada do PIBID na UVA, no ano de 2009, constituiu um marco para o curso de Licenciatura, pois, visivelmente, otimizou a formação dos licenciandos, proporcionando oportunidades de crescimento acadêmico, pessoal e profissional. O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UVA participou de todas as edições do PIBID desde 2009. Ao longo dessa jornada, cerca de 150 estudantes tiveram a oportunidade de atuar como bolsistas em escolas de Ensino Médio de Sobral, Forquilha e Massapê.

Os impactos do PIBID são relatados por Pimenta (2013), que destaca, dentre outros aspectos, a valorização da modalidade licenciatura, historicamente relegada a segundo plano em comparação com o bacharelado (Moraes, 2003); a elevação da autoestima dos licenciandos e a maior aproximação entre ensino superior e educação básica. Outros escritos, como os de Marques, Ferreira e Ferreira (2013), Rodrigues e Pimenta (2013) e os relatos de ex-bolsistas da UVA contidos em Ramalho e Sousa (2013), também revelam os ganhos da experiência pibidiana para o curso e seus alunos, proporcionando, sobretudo no que se refere aos discentes, a valorização do licenciando, a reflexão sobre a prática docente, o desenvolvimento do protagonismo, treinamento e prática em pesquisa, a maior identificação com a docência, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a diminuição da evasão no curso devido ao recebimento da bolsa (Laureano, 2013).

Freitas, Pimenta e Ferreira (2013) analisaram as trajetórias dos licenciandos para mostrar como o perfil destes impacta na formação de professores de Sociologia proporcionada pelo curso. Pela análise dos memoriais de formação de 31 alunas e alunos, foi possível perceber que o perfil dos formandos impõe diversos desafios ao curso. Dentre eles, a construção de uma identificação com o curso, o desenvolvimento de um *habitus* acadêmico, o acompanhamento dos estágios, já que o curso é noturno e a maioria dos alunos mora em outros municípios e, conseqüentemente, estagia em escolas fora de Sobral, e a tomada de decisão sobre se querem ou

não atuar como docentes da educação básica (Freitas, Pimenta, Ferreira, 2013, p. 78–79). O PIBID tem sido grande aliado no enfrentamento desses desafios, não só na UVA como em outras instituições, conforme atestam os escritos já mencionados aqui e os que relatam as experiências de outras instituições, como o de Oliveira e Barbosa (2013) e o de Penitente, Martins e Mendonça (2019). Portanto, é notória a importância do PIBID na licenciatura em Ciências Sociais da UVA, tendo-se consolidado como referência na política de formação docente, inclusive com impactos na trajetória formativa de supervisores e coordenadores de área na UVA, conforme analisado na dissertação de Marques (2020).

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) surgiu em 2017, durante o governo Temer, como parte de uma política educacional alinhada à reforma do Ensino Médio (Consenza, 2018). Conforme exposto por Cardoso, Mendonça e Farias (2023), o PRP foi anunciado pela CAPES como uma medida para modernizar a formação docente. No entanto, a comunidade acadêmica reagiu negativamente, temendo a descontinuidade do PIBID. Após críticas, o governo recuou, estabelecendo a coexistência do PIBID e do PRP. Esse impactou o funcionamento do PIBID com a divisão de bolsas e públicos-alvo distintos: o PIBID focou nos estudantes da primeira metade do curso, enquanto o PRP destinou-se aos da etapa final. Ambos compartilharam estruturas similares, com orientadores, preceptores e residentes. O PRP priorizou projetos interdisciplinares e alinhados à BNCC, mas enfrentou resistência inicial devido a exigências rigorosas, como a devolução de bolsas em virtude do não cumprimento da elevada carga horária.

Na UVA, o curso de Ciências Sociais teve dificuldades na implementação inicial do PRP em 2018, mas conseguiu viabilizá-lo em edições subsequentes. O subprojeto de Sociologia foi implementado em Sobral, tendo abrangido, em suas duas edições, cinco escolas, dois professores orientadores, cinco preceptores e 40 residentes. A primeira edição principiou em 2020, durante a pandemia de covid-19, e a segunda foi iniciada em 2022. Dentre os desafios vivenciados nas duas oportunidades, destacam-se os atrasos no pagamento de bolsas e a elevada carga horária de regência supervisionada, incompatível com a carga horária usualmente prevista nas escolas para a disciplina de Sociologia. Apesar disso, o PRP suscitou produção de trabalhos de conclusão de curso, preparação de estudantes

para a docência e o ingresso em programas de pós-graduação. Conforme os trabalhos de Ferreira (2023) e Lemos (2023), ex-bolsistas destacaram o impacto positivo na formação inicial docente, principalmente por propiciar experiências formativas que não foram oportunizadas no âmbito do estágio supervisionado e por favorecer o desenvolvimento de confiança para a prática docente.

O PIBID Sociologia na UVA

Na edição de 2022, o subprojeto de Sociologia do PIBID na UVA foi contemplado com 24 bolsas de Iniciação à Docência, tendo sido implantado em duas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) de Sobral e em uma EEMTI em Massapê, município localizado a 20 km de Sobral. Em cada uma das escolas foi formado um grupo com um supervisor e oito bolsistas. As duas escolas de Sobral foram a EEMTI Prefeito José Euclides Ferreira Gomes e a EEMTI Profa. Carmosina Ferreira Gomes. Na primeira escola, a supervisora foi a professora mestra Aucieli Teixeira, egressa do curso de Ciências Sociais da UVA e do mestrado PROFSOCIO – UVA. A segunda escola teve como supervisora a professora Tatiana Lima, egressa do curso de Ciências Sociais da UVA. É importante ressaltar que as duas supervisoras atuaram como bolsistas do PIBID no período de suas graduações, e a professora Aucieli já tinha atuado como supervisora em duas outras edições do PIBID. A experiência das duas professoras facilitou bastante o trabalho desenvolvido com os bolsistas. Em Massapê, atuou-se na EEMTI Governador Adauto Bezerra, cujo supervisor foi o professor mestre Dagmauro do Nascimento, egresso do curso de Ciências Sociais da UVA e do PROFSOCIO. Dos três supervisores, apenas o professor Dagmauro é professor efetivo da rede estadual de educação básica do Ceará. As duas professoras possuem contratos temporários.

Em consonância com os objetivos do PIBID, as atividades desenvolvidas no referido subprojeto visaram a contribuir com a formação de professores de Sociologia para atuarem de forma competente, eficaz e criativa na educação básica, fortalecendo o conhecimento sociológico e criando estratégias de transposição didática que o tornem mais atraente, acessível e conectado à realidade dos jovens do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, os bolsistas tiveram acesso a formações específicas, realizadas pela coordenação de área em parceria com o Programa Residência Pedagógica (Sociologia), o Núcleo de Pesquisas e Práticas de Ensino de Sociologia Profa. Diocleide Lima Ferreira (NUPES – UVA), o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (UVA), o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Culturas Juvenis (GEPECJU – UVA) e o Laboratório das Memórias e das Práticas Cotidianas (LABOME – UVA). Dentre as formações, destacam-se: oficina de fanzine, oficina sobre letramento racial, oficina de produção textual e de resumos para eventos acadêmicos. A partir da parceria com o GEPECJU, os pibidianos participaram de palestras, debates e mesas redondas sobre temas diversos relacionados às juventudes (público das escolas de Ensino Médio) e à educação com convidados de diversos estados do país. “Juventudes, escola e projetos de vida”, “Mediação de conflitos e cultura de paz nas escolas”, “Transnacionalização religiosa, fundamentalismo cristão e educação no contexto brasileiro” foram alguns dos temas trabalhados. Em parceria com a Residência Pedagógica, foi realizado o “Seminário Perspectivas do Ensino de Sociologia na Educação Básica”. Ao longo de quatro dias, os bolsistas assistiram a palestras com professores convidados do Ceará, do Rio Grande do Norte e do Rio de Janeiro. Ademais, outras palestras foram realizadas em parceria com o ProfSocio.

Além das formações, os bolsistas realizaram idas semanais às escolas para atividades e intervenções pedagógicas, em que aplicavam o que aprendiam nas oficinas ou utilizavam materiais didáticos e metodologias criadas por eles junto com os professores-supervisores. Em parceria com o LABOME, levaram para as escolas alguns filmes selecionados para o Visualidades – mostra de artes visuais que ocorre anualmente e congrega pesquisadores de vários lugares do Brasil e até de outros países. Após as exhibições, faziam debates sobre os filmes apresentados⁴.

Vale destacar, ainda, como atividades que contribuíram para o aprimoramento da formação dos licenciandos que participaram do PIBID 2022, a participação e a apresentação de trabalhos nos seguintes eventos acadêmicos: 8º Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB); 3º e 4º Ciclo de Debates de Formação de Professores do

4 Todas as formações e atividades aqui citadas estão registradas no perfil do Instagram @sociopibiduva2022.

Curso de Ciências (UVA); II Encontro dos Programas Institucionais PIBID e RP da UVA; e I Encontro Cearense de Formação de Professores de Sociologia (Fortaleza – CE). Desse modo, revela-se outra faceta do programa, que é o entrelaçamento entre ensino e pesquisa, na medida em que os bolsistas são levados a refletir e a escrever sobre o que observam e o que praticam nas escolas.

O conjunto de ações e práticas a que tiveram acesso durante a jornada no PIBID fez com que em momentos de avaliação, realizadas pela coordenação de área ao final de cada semestre, e em seus relatórios finais os pibidianos relatassem que essa experiência os impactou de forma positiva.

A seguir, destacam-se trechos dos relatórios finais de alguns bolsistas, nos quais refletem sobre os impactos do PIBID em suas trajetórias formativas.

No início estava insegura de ter contato direto com os discentes em sala de aula, não sabia se estava preparada, com o passar do programa fui desenvolvendo habilidades e logo me senti pronta para esse desafio. Posso concluir, sem dúvidas, que ao longo dos meses minha atuação foi se tornando mais rica em conhecimento (Leidicélia).

Nossa jornada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma experiência transformadora e enriquecedora. Desde o início, fomos imersos em um ambiente educacional dinâmico e desafiador, que nos permitiu crescer tanto pessoal quanto profissionalmente. Nossa trajetória no PIBID, nos proporcionou uma compreensão profunda do cenário educacional, ao mesmo tempo em que nos apresentou a oportunidade de enfrentar e superar vários desafios (Leângela).

As experiências compartilhadas na escola e fora dela serviram como base para que eu pudesse ter a certeza do caminho acadêmico seguido até aqui e que continuará (Jeyce).

O PIBID pode me proporcionar uma visão mais crítica em relação ao ambiente escolar, ao passo em que adquiri habilidades e competências necessárias para promover um aprendizado eficiente aos discentes (Thyago).

O PIBID foi um divisor de águas muito positivo em minha construção profissional, bem como também foi um grande afirmador do que me sinto vocacionado a fazer: ensinar (Renan).

A minha experiência pessoal com o PIBID foi de aprendizado e de conhecimentos transformadores para preparar para a profissão que pretendo exercer, sendo professora de sociologia (Daniele).

Todas as vivências serviram cada vez mais como um incentivo a seguirmos em frente com a profissão. Com tudo isso também, conforme os meses iam passando aumentava cada vez mais a nossa concepção de como a escola funciona e todas as suas pluralidades (Rita).

Como se pode inferir, a partir dos depoimentos dos egressos, a experiência no PIBID constitui um importante reforço à formação inicial. Ela é apontada como transformadora e de crescimento pessoal, acadêmico e profissional, por possibilitar o desenvolvimento de habilidades que preparam os futuros professores para lidarem com os desafios impostos pelo ambiente escolar. A imersão prolongada em escolas públicas proporcionou um conhecimento crítico e aprofundado sobre essas instituições em seus diversos aspectos. Apesar dos desafios e da insegurança inicial, a experiência pibidiana é apontada como um “divisor de águas” entre a incerteza e a certeza de que realmente querem seguir a profissão docente.

O Programa Residência Pedagógica no Curso de Ciências Sociais da UVA

Na edição iniciada em 2022, o subprojeto de Sociologia do PRP na UVA funcionou com três núcleos distribuídos em três escolas, cada um dotado de cinco estudantes e um professor preceptor. Em virtude da substituição de alguns bolsistas durante os 18 meses do subprojeto, houve um total de participantes composto por 21 residentes, quatro preceptores e um docente orientador. A diretriz dos trabalhos daquela edição foi composta pela articulação entre três elementos: A pesquisa como princípio formativo; a promoção da interdisciplinaridade no ensino de Sociologia e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A condução do subprojeto envolveu a realização de formações, planejamentos, pesquisas acerca da escola como espaço sociocultural (Dayrell, 1996) orientada pela concepção da etnografia da prática escolar (André, 2002) e participação em eventos acadêmicos. Contudo, a maior parte da carga horária foi composta pela realização de regências supervisionadas, estudos preparatórios e elaboração de material didático⁵.

5 A maioria das atividades formativas e eventos em que houve envolvimento do subprojeto de Sociologia do PRP na UVA foi indicada no tópico anterior, que tratou do subprojeto de Sociologia do PIBID na UVA.

As atividades foram realizadas em três escolas localizadas em Sobral. Os preceptores foram os docentes de Sociologia Telmo Lopes e Fernando Dias, com atuação na EEEM Dr. João Ribeiro Ramos e na EEEP Dom Walfrido Teixeira Vieira, respectivamente. A terceira escola participante foi a EEEMTI Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes, onde atuava como preceptor o professor Ruy Miranda. Posteriormente, em junho de 2023, o Professor Ruy Miranda foi substituído pela Professora Ana Carmem Aguiar, que atua como docente no 4º Colégio da Polícia Militar do Ceará (4ºCPM) Ministro Jarbas Passarinho. Com isso, o núcleo foi transferido para a referida escola. Interessante notar que as escolas onde as atividades do programa foram realizadas são dotadas de perfis bastante distintos entre si: uma escola regular, uma em tempo integral, uma profissionalizante e uma vinculada à polícia militar, respectivamente.

Os perfis das escolas-campo possibilitaram observar, em diferentes cenários, os impactos da reforma do Ensino Médio no processo de formação inicial de professores de Sociologia no PRP. A dinâmica de trabalho em cada núcleo seguiu um ritmo próprio, compatível com cada realidade escolar. Em algumas escolas, a rotina de regências praticamente foi estabelecida a partir das ações cotidianamente previstas na disciplina de Sociologia. Também houve em outras escolas a possibilidade de realização de regências em componentes da parte diversificada do currículo escolar, como disciplinas eletivas e clubes estudantis. Por fim, ainda tivemos situações em que foi possível propor eventos e incorporar-se a iniciativas organizadas pela própria comunidade escolar.

Em meio às notáveis diferenças entre as escolas-campo, deve-se atentar a um importante ponto de convergência presente nos relatórios finais das equipes de residentes: em praticamente todos os relatos constata-se a importância das aprendizagens da prática profissional possibilitadas pelo PRP. Em alguns casos, ressalta-se como teoria e prática conjugaram-se no PRP, predominando a percepção de que o programa atuou como uma ponte para o encontro entre os estudos teóricos no Curso de Ciências Sociais da UVA e a vivência prática no “chão da sala de aula”. Seguem alguns trechos transcritos dos relatórios para ilustrar o que se busca expressar aqui:

O Programa da Residência Pedagógica tem grande relevância na vida dos universitários, mediante o acesso ao ambiente escolar e poder vivenciar na prática o futuro ambiente de trabalho (Lenita).

O acesso à sala de aula por meio do Programa de Residência Pedagógica nos permite conhecer o funcionamento dessa realidade na prática, saindo da base teórica que recebemos na universidade e encarando presencialmente as diversas realidades que cada aluno carrega (Yara).

Durante minha participação no Programa de Residência Pedagógica, tive a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação acadêmica em Ciências Sociais, integrando teoria e prática para abordar questões sensíveis relacionadas a gênero, sexualidade e identidade (Raiane). A vivência enriquecedora na Escola Dom Walfrido Teixeira Vieira no Programa de Residência Pedagógica, conferiu-me não apenas conhecimentos técnicos, mas também uma compreensão profunda das dinâmicas sociais presentes em um ambiente educacional. [...] A união entre a teoria e a prática, somada à imersão em experiências tangíveis, não só enriqueceu meu repertório intelectual, mas também cultivou uma sensibilidade aguçada para os desafios e potenciais impactos da educação na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Emanuela).

Por fim, expressar a importância do Programa de Residência Pedagógica, pois através dele foi possível ter a experiência de aula como a descrita neste relatório. [...] Essa e outras experiências serão levadas como base para o meu futuro como professora (Larissa).

Analogamente ao que se constatou nos relatos de bolsistas do PIBID, a participação no PRP é apresentada como uma experiência transformadora que possibilitou oportunidades não ofertadas por outros meios nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, os trechos dos relatórios reproduzidos acima apontam para o papel destacado do programa na constituição do saber da experiência docente (Tardif, 2012). Por outro lado, os ganhos reconhecidos nos relatos podem suscitar elementos empíricos que corroboram a visão de Pimenta e Lima (2019), ao apontarem as desigualdades de oportunidades na formação docente entre bolsistas do PIBID e do PRP, por um lado, e estudantes de estágio supervisionado sem bolsa de iniciação à docência, por outro lado. Essa constatação levanta a necessidade de serem tomadas medidas que minimizem as assimetrias na formação de docentes para que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas tenham licenciaturas cada vez mais democráticas e inclusivas.

Considerações Finais

De acordo com Veiga (2002, p. 86), a formação inicial “deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional”. Sabe-se que, mesmo com os estágios de docência, a experiência na graduação não dá conta sozinha de fornecer essa bagagem, sobretudo levando em conta o contexto e a realidade da Licenciatura em Ciências Sociais da UVA. Por tudo isso, pode-se afirmar que, ao promover a maior aproximação entre universidade e escola, o PRP operou, e o PIBID ainda opera, o que Tardif (2012, p. 23) chama de novo equilíbrio entre os saberes que a academia produz sobre o ensino e aqueles que os docentes produzem em suas práticas escolares cotidianas. A colaboração de docentes supervisores e preceptores tem sido imprescindível, na medida em que efetivamente favorecem a mediação entre teoria e prática no contexto escolar durante o percurso formativo, conforme expresso nos relatos de bolsistas do PIBID e do PRP.

Parece plausível afirmar que o PIBID e o PRP contribuem para a rotinização da Sociologia na educação básica, em conformidade com a análise das instâncias estabilizadoras do currículo proposta por Meucci e Bezerra (2014). A partir do contexto da UVA, destacam-se alguns elementos que convergem com esse entendimento e que podem ser posteriormente estudados com mais atenção: maior aproximação entre escolas e universidades; impacto nas reformas curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Sociais; ampliação da produção acadêmica sobre ensino de Sociologia; aprimoramento da produção de materiais didáticos; fortalecimento da licenciatura e do ProfSocio.

Essas contribuições têm ocorrido em um cenário que, nos últimos dez anos, tem se tornado cada vez mais adverso: indefinições no currículo escolar decorrentes das recentes reformas educacionais no ensino médio; ataques conservadores a temas caros à disciplina, como desigualdades de gênero, raça e classe; normalização no currículo escolar, de uma agenda de austeridade disfarçada de visões idílicas sobre a precarização do trabalho, mediante a disseminação de ideários de empreendedorismo, de autorresponsabilização, individualismo e protagonismo juvenil. Dessa forma, afirma-se que o reconhecimento da importância do PIBID e do PRP deve estar associado ao debate sobre as desigualdades de oportunidades formativas nas licenciaturas, entendido como parte da crítica sociológica às desigualdades em nossa sociedade.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. de. **Etnografia da prática escolar**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- ARAÚJO, L. A.; MARTINS, L. B.; MENDONÇA, S. G. L. A Contribuição do PIBID/Ciências Sociais para a Formação do Professor de Sociologia. **Educação em Revista**, Marília, v. 20, n. 1, p. 7-24, Jan.-Jun., 2019. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2019.v20n1.02.p7>.
- CARDOSO, N. de S.; MENDONÇA, S. G. de L.; FARIAS, I. M. S. de. O que diz o sujeito coletivo Forpibid-RP sobre a origem do Residência Pedagógica e a coexistência com o Pibid? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 160-181, dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24432>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- COSENZA, A. Formação Docente no Pibid: entre a potência e a resistência. **Pesquisa e Debate em Educação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 700-707, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31638/21063>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (Org.): **Múltiplos Olhares**: Sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- FERREIRA, B. A. O. **A percepção da experiência de formação docente**: estágio curricular supervisionado e Residência Pedagógica da Universidade Estadual Vale do Acaraú. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2023.
- FREITAS, I. C. M.; PIMENTA, R. D.; FERREIRA, D. L. Trajetórias de licenciandos em ciências sociais: desafios à formação de professores de sociologia para a educação básica no Norte do Ceará. In: **Revista Homem, Espaço e Tempo**, v. 2, p. 60-81, 2013. Disponível em: <https://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/143/130>. Acesso em: 10 maio 2024.
- LAUREANO, A. M. R. Sociologias de vida. In: RAMALHO, J. R.; SOUSA, R. A. (Org.). **PIBID memórias de iniciação à docência**. 1ed. Campina Grande: EDUECG, v. 1, p. 9-256, 2013.
- LEMOS, Maria de Sousa. **Os programas PIBID e Residência Pedagógica na formação inicial de professores no Curso de Ciências Sociais da UVA**: Uma análise das contribuições dos programas para a construção da prática docente. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2023.
- MARQUES, A. K. do N.; FERREIRA, L. E.; FERREIRA, D. L. Subprojeto de Ciências Sociais: impactos iniciais do PIBID UVA/2011. In: TOMÁS, M. E.; PAULA JÚNIOR, F. V.; ALBUQUERQUE, F. G.; BENTO, F. F. (Org.). **Memorização**: experiência pibidiana. 1ed. Fortaleza: Premium Editora, v. 01, p. 23-40, 2013.

MARQUES, A. K. do N. **Impacto do Pibid nas trajetórias acadêmico-profissionais de formadoras do subprojeto de ciências sociais da UVA**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598832>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MEUCCI, S.; BEZERRA, R. G. Sociologia e Educação Básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. **Revista de Ciências Sociais**, v. 45, n. 1, p. 87–101, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2420>. Acesso em: 14 nov. 2024.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o relato e o balanço. **Tempo Social**. São Paulo, USP, v. 15, n. 1, p. 5–20, maio 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Xf5BRdPjt6BwnnpQ457pwkN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.

OLIVEIRA, A.; BARBOSA, V. S. L. Formação de Professores em Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. *In*: **Revista Eletrônica Inter-Legere**, n. 13, julho a dezembro de 2013, p. 140–162. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169>. Acesso em: 20 out. 2024.

OLIVEIRA, A. O campo do ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização. **Cadernos Da Associação Brasileira De Ensino De Ciências Sociais**, 7(1), p. 79–101, jan./jul. 2023. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/424>. Acesso em: 14 nov. 2024.

PIMENTA, R. D. Sociologia Na Educação Básica: Formação Docente, Ensino E Pesquisa. *In*: MAIA, A. G. B. M.; NASCIMENTO, E. S. (Org.). **Iniciação à Docência**: Concepções e práticas no PIBID/UVA. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, p. 67–85, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 147–159, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7nvKdNwq9YXsK6PX4D7VXMz/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.

RAMALHO, J. R.; SOUSA, R. A. (Org.). **PIBID memórias de iniciação à docência**. 1. ed. Campina Grande: EDUEFG, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social? *In*: AMARAL, A. L.; VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Formação de professores**: políticas e debates. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.



Os clubes estudantis como espaços de atuação dos bolsistas do PIBID sociologia em uma Escola de Tempo Integral de Sobral (CE)

Francisca Leticia Duarte Silva¹

Jeyce Lira de Sousa²

Maria Sibeles Sousa Mesquita³

Aucieli Teixeira dos Santos da Silva⁴

Introdução

O exercício da prática docente é algo desafiador, requer planejamento, estudo, aperfeiçoamento diário, dentre outras competências que não se adquire no universo acadêmico, mas sim por meio das vivências no cotidiano escolar, algo que se torna possível ao longo da graduação, graças ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e às oportunidades que este programa oferece. O PIBID é uma política pública do Governo Federal que preza pela inserção dos licenciandos na rotina das escolas e, principalmente, da sala de aula, colocando-os em contato direto com os desafios da prática docente para vivenciar os percalços que surgem neste universo repleto de significados e representações (Brasil, 2010).

1 Graduada do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral/CE.

2 Graduada do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral/CE.

3 Graduada do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral/CE.

4 Professora da educação básica, mestra pelo PROFSOCIO da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral/CE, supervisora do PIBID Sociologia edição 2022.

A sala de aula configura-se como um lugar onde se pode ultrapassar a mera transposição de conteúdos, ou seja, é um lugar vivo, dinâmico, contraditório, cheio de ideais, permeado por diversas posturas, comportamentos e situações inusitadas e que podem ser problematizadas e analisadas. Ela é, portanto, um espaço de produção de conhecimento (Ribeiro e Ribeiro, 2011, p. 71). É nesse sentido que também oferece aos bolsistas a oportunidade de refletir sobre as lacunas existentes em sua formação acadêmica, sobre a atuação cotidiana do professor, mas principalmente permite mobilizar saberes, métodos e formas de intervir nesta realidade.

Utilizando a metodologia do Relato de Experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021), este trabalho tem por finalidade apresentar um recorte dos momentos e das formas de atuações tidas ao longo do ano de 2023, durante o desenvolvimento das atividades como bolsistas do PIBID na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI) Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior, localizada na cidade de Sobral, no Ceará.

Nas escolas de tempo integral, os jovens permanecem dois turnos e o currículo deve abranger, além dos conteúdos disciplinares oferecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), outros componentes que possam contribuir para a formação integral dos estudantes. Desse modo, esse espaço comporta uma multiplicidade de atividades que devem ser planejadas e organizadas para atender as necessidades de seu público nos mais diversificados contextos.

Uma das características principais destas escolas é a aprendizagem cooperativa, possibilitando aos jovens, além do desenvolvimento intelectual, manifestarem o seu protagonismo, competência que é estimulada mediante as vivências que estes têm durante o desenvolvimento dos itinerários formativos ofertados pela escola, dentre eles, os Clubes Estudantis, que devem ser formados por estudantes com interesses comuns em determinados temas e atividades. Os clubes visam fortalecer a comunicação, a autonomia e a autogestão dos estudantes, pois são eles que devem se articular com os demais a fim de identificarem interesses e fazerem um planejamento das atividades que serão desenvolvidas e conduzidas por eles ao longo do semestre.

No que tange à dinâmica da escola onde os autores atuaram como bolsistas, há uma determinação de que os Clubes sejam espaços nos quais bolsistas, residentes e estagiários têm a oportunidade de desempenhar

suas atividades juntamente com os estudantes, estabelecendo com eles relações de parcerias que, ao longo dos anos, vêm dando à escola excelentes resultados. Assim, os Clubes passam a ser geridos pelos licenciandos que, supervisionados por seus preceptores ou supervisores, buscam, por meio das intervenções pedagógicas, torná-los espaços dinâmicos e significativos, contribuindo, assim, com o processo de aprendizagem dos estudantes.

No presente artigo, discorre-se sobre algumas das inúmeras experiências vivenciadas ao longo do ano de 2023 durante a realização de dois Clubes Estudantis. Os clubes “Cine Sociológico” e “Jogos e Escritas Sociais” eram compostos por estudantes do 1º e 3º anos do Ensino Médio em Tempo Integral.

Atuações dos bolsistas junto aos clubes estudantis

Os bolsistas responsáveis por este artigo ingressaram no PIBID em novembro de 2022. Inicialmente, as atividades enquanto bolsistas se restringiam às reuniões, realizadas via *Google Meet*, destinadas à realização de estudos, leituras de textos que abordavam principalmente a importância do PIBID para as escolas, bem como as formas de atuação dos bolsistas na prática cotidiana mediante a realização das intervenções em sala e também nos demais espaços das escolas, entre outros referenciais que os auxiliassem no processo de delinear suas futuras ações junto à escola. Neste período, também foi apresentada a estrutura da escola, sua rotina, a dinâmica dos Clubes e como seria a participação junto a eles. Participaram também de algumas formações promovidas pela coordenação de área.

Esse período foi crucial para que pudessem planejar suas ações, afinal, além de referenciais teóricos, cabe ao professor também aprender sobre os processos didáticos e pedagógicos que lhes permitam a socialização do conhecimento (Sousa; Ribeiro, 2012). Apesar de estarem cientes de que a atuação nos Clubes não seria precisamente como professores, mas como colaboradores com os estudantes, os aprendizados que teriam neste cotidiano certamente seriam de grande relevância para a formação enquanto futuros profissionais da educação. Durante esta etapa,

também fizeram as escolhas dos nomes dos clubes, visto que deveriam apresentá-los à coordenação pedagógica da escola para que fossem disponibilizados aos estudantes, durante a semana de escolha dos Clubes.

Assim, de comum acordo, nomearam os clubes da seguinte forma: para os primeiros anos teriam o “Cine Sociológico”, cujo objetivo era aguçar a criticidade dos estudantes por meio de produções audiovisuais com problemáticas observáveis na realidade social. Já para os terceiros anos, o “Jogos e Escritas Sociais – JES”, que teria como propósito ajudar os alunos integrantes a desenvolverem melhor habilidades de escrita, por meio do estudo da Sociologia e de temas ligados à esta disciplina, como forma também de prepará-los para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir de então, a equipe, composta por oito bolsistas, foi dividida em dois grupos para que se juntassem aos estudantes no desenvolvimento dos referidos clubes, que ocorreriam todas as quartas e sextas-feiras, no horário das 9h50 às 11h30, num total de 2 h/aulas semanais. Os tópicos a seguir detalham parte das muitas vivências tidas ao longo dessa jornada.

Clube estudantil “Cine Sociológico”

A partir de uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica (Gasparin, 2005) na forma de praticar uma aprendizagem permeada pela criticidade com ferramentas pedagógicas alinhadas às metodologias ativas (Bacich; Moran, 2018), o Cine Sociológico ganhou nomenclatura, objetivos, metodologias e foi assumido no primeiro momento por três bolsistas. O clube tinha como objetivo aguçar a habilidade de crítica social dos/as estudantes em torno de temas sociais identificáveis em seu cotidiano, por meio dos recursos metodológicos, como audiovisual, dinâmicas, atividades artísticas (desenhos, confecção de cartazes para exposição, entre outras) e relatos de experiência pós-ações. A cada semana era elaborado um plano de aula a partir das sugestões dos alunos em torno de abordagens sociais ou audiovisuais relacionados a determinadas temáticas, desta forma, o tempo pedagógico era organizado considerando uma aula para exposição do vídeo da semana e a outra utilizada para produzir alguma atividade diferenciada para refletir a problemática.

Apesar de os clubes se renovarem todo semestre, o Cine Sociológico teve o privilégio de ser ofertado nos dois semestres do ano de 2023. Assim,

ao longo do ano, diversos temas foram abordados, como mulher, *bullying*, violência sexual, gravidez na adolescência, educação, desigualdade social, meio ambiente, patrimônio histórico, questão indígena, suicídio, doação de órgãos, racismo e consciência negra, dentre outros. Tais assuntos foram trabalhados a partir de curtas, documentários, trechos de filmes e séries, materiais esses organizados e disponibilizados num *drive* criado ao longo da atuação como bolsistas do PIBID⁵. Apesar da relevância de todos os momentos vivenciados junto aos estudantes, destacam-se neste trabalho apenas algumas dessas experiências.

A primeira delas teve como tema a “Educação no Brasil: visões e expectativas dos estudantes”. Para esse encontro, tomou-se, como ponto de partida, o episódio do primeiro módulo do seriado educativo “Tecendo o Saber”, popular no canal televisivo Globo no início dos anos 2000, com o enredo das consequências da analfabetismo do personagem Francisco, de maneira a aproveitar o enfoque do Dia da Educação (28 de abril), e que possibilitou desenvolver com os estudantes a atividade Árvore da Educação, na qual eles puderam pendurar nos galhos de uma árvore, no centro do pátio da escola, diversos cartões, cujo conteúdo foi escrito pelos estudantes do clube, descrevendo suas visões sobre o presente escolar e o futuro que desejavam para a educação. Foi uma atividade fora da sala de aula que foi bem recebida pelos jovens e muito comentada por alunos e professores da escola, de forma que a Árvore da Educação, posteriormente, foi replicada por alguns professores nas aulas da disciplina de Formação Cidadã.

No mês de setembro, foi trabalhado com os estudantes a temática suicídio com o intuito de promover reflexões sobre formas de prevenção ao suicídio. Utilizou-se o curta-metragem de animação “Brilhante”, disponível no *YouTube*, para sensibilizar os estudantes, que expressaram uma reflexão sobre sua mensagem de prevenção ao suicídio e captaram o quanto é necessário a boa relação com pessoas do seu círculo de interação social, pois isso contribui para a manutenção da saúde mental. Realizou-se também, ao som da música “Amarelo”, do cantor Emicida, uma dinâmica com os/as alunos/as chamada “Falar pelas costas”, que consistiu em colocar, com fita adesiva, uma folha nas costas para que o colega escrevesse palavras de incentivo e carinho, e vice-versa. Essas ações foram em alusão ao “Setembro Amarelo”, campanha dedicada à

5 Drive “Cine Sociológico 2023”, criado e organizado pelos Bolsistas e pela Supervisora do PIBID https://drive.google.com/drive/folders/1VYec4RoQbs_WzjKOIEitbA7INltZYgt?usp=sharing

prevenção do suicídio. Trabalhou-se, nessa dinâmica, com a perspectiva de tratar o outro bem, assim como gostaria de ser tratado, e de como as palavras de afeto e incentivo são importantes na vida de uma pessoa.

Para o mês de novembro, foram planejadas para o Clube ações ligadas ao Dia da Consciência Negra, que ocorre em 20 de novembro. Objetivou-se discutir com os alunos formas de identificar situações de preconceito racial para com pessoas negras e também partilhar conhecimentos sobre a negritude e sua importância na cultura brasileira. Para o primeiro encontro do mês, utilizaram-se cenas do audiovisual “Corra!”, disponível na Netflix. Após a exibição das cenas, fez-se uma roda de conversa, na qual eles puderam expor suas observações acerca do que assistiram. Num segundo encontro do Clube foi realizada uma oficina de bonecas *Abayomi* com o auxílio de um audiovisual em formato de tutorial disponível no *YouTube*. Além de instruções para a construção das bonecas, o vídeo apresenta a versão mais conhecida sobre a história dessas bonecas, que são apresentadas como símbolos da resistência das mães nos navios negreiros, ao arrancar pedaços da própria roupa para fazer bonecas para que seus filhos brincassem em meio ao medo e passassem o tempo da longa e perigosa travessia do Atlântico. Essa versão, na verdade, esconde o fato de que as bonecas foram criadas pela artesã e militante do movimento negro Lena Martins.

Alguns meninos apresentaram certa resistência para confeccionar as bonecas, pois consideravam o brinquedo apropriado apenas para meninas. Depois de algumas conversas sobre o fato de ser algo a mais que um artigo de brincadeira e sim um símbolo de luta contra o racismo, eles se sentiram à vontade para fabricarem suas bonecas e até mesmo se importaram com a combinação de estampa das roupas chegando a disputar pedaços de tecido.

A atuação dos bolsistas junto ao clube, sem dúvida, constituiu uma prática exitosa. Foram muitos os aprendizados. Levar para a sala de aula os recursos audiovisuais como caminho para estimular a criticidade e a “imaginação sociológica” (Mills, 1982) permitiu a construção de conhecimentos, afinal, ao longo das exibições, discussões, dinâmicas e produções discorreu-se sobre problemáticas sociais comuns ao cotidiano deles, além de lhes oferecer um repertório sociocultural que ficará como apoio futuramente para a escrita das redações dos vestibulares e do Enem, bem como guias para a vida em sociedade.

Clube Jogos e Escritas Sociais

Como mencionado anteriormente, o Clube Estudantil “Jogos e Escritas Sociais – JES” tinha como público-alvo estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Realizado às sextas-feiras, sua proposta era a criação de um espaço no qual pudessem intensificar e complementar os estudos sociológicos agregando ao processo metodologias diferenciadas, como jogos e algumas brincadeiras, com a seriedade necessária para que os estudantes pudessem aprender e enriquecer seu repertório teórico para a escrita das redações e, principalmente, compreender a importância do conhecimento sociológico para sua realidade.

Diferente do Cine Sociológico, este clube teve duração de um semestre, pois, no segundo semestre de 2023, os clubes do 3º ano foram direcionados a estudos específicos para as avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ao longo dos seis meses do Clube, foram tratados diversos assuntos, como a luta das mulheres pela conquista de direitos no Brasil, as situações de violência sofridas por elas, citando como exemplo casos como o assassinato da vereadora Marielle Franco, no Rio de Janeiro, e o recente caso de feminicídio ocorrido em Juazeiro do Norte, no Ceará, que vitimou a vereadora Yanny Brena. Também foram estudadas temáticas como racismo e desigualdade racial, racismo ambiental, além dos conteúdos que estavam sendo trabalhados pela professora supervisora nas aulas de Sociologia, como globalização, movimentos sociais, teorias clássicas da Sociologia e muitos outros.

Das inúmeras vivências significativas tidas no decorrer do Clube, destacam-se as experienciadas durante algumas atividades. Dentre elas, a “Caça Sociológica”, cujo objetivo foi promover uma atividade criativa em que os estudantes precisaram sair da sala de aula e explorar outros espaços da escola na tentativa de localizarem as respostas para perguntas feitas a partir da exibição de duas videoaulas: “Modernidade e pós-modernidade em Anthony Giddens” e “Karl Marx e Engels – Mais-valia e Alienação”, ambas disponíveis no YouTube. As respostas já haviam sido escondidas em vários espaços da escola, pelos bolsistas, antes do início

da atividade. Ao localizarem-nas, os estudantes seriam premiados com bombons ou pequenos chocolates.

Outra intervenção bastante significativa foi o “Tabuleiro Sociológico”, que teve como propósito incentivar e ajudar os/as alunos/as a manterem o foco em determinadas atividades e recapitular conteúdos vistos em sala de aula com a professora no decorrer do bimestre. Assim, a primeira ação foi ter acesso ao plano anual da disciplina e fazer um levantamento junto à professora sobre quais assuntos eles haviam estudado e ainda estavam estudando. Após esta etapa, elaboraram-se diversas questões que versavam sobre as teorias clássicas da Sociologia, como fato social, a teoria do suicídio, de Emile Durkheim, a ação social e suas implicações, conforme Max Weber; e os conceitos de classe social, alienação e ideologia, segundo Karl Marx. Também foram pontuadas questões sobre globalização e movimentos sociais. Além das questões sobre tais conteúdos, também foram inseridas algumas prendas e desafios a serem cumpridos pelos estudantes, proporcionando, assim, um momento de aprendizagem leve e significativa.

Houve também uma intervenção na qual foi utilizada a música como recurso didático para tratar questões sociais. Essa atividade consistiu em levar para a sala de aula uma playlist com diversas músicas, como a “Carne” (Elza Soares), “Preta de Quebrada” (Flora Matos), “Olho de Tigre” (Djonga), “Eu queria mudar” (Pacificadores e Misael), “Sr. Presidente” (Projota), “Que país é esse?” (Legião Urbana), “Rosas” (Atitude Feminina), dentre outras. Além das músicas que foram ouvidas durante a aula, também foram exibidas diversas imagens para que, após as discussões e reflexões, os estudantes também pudessem exercitar sua imaginação sociológica e suas habilidades de escrita. Conforme coloca Whright Mills (1982), aquele que se propõe a exercitar a imaginação sociológica poderá melhor interpretar o que está por trás da realidade social.

Destaca-se também o encontro no qual houve a oportunidade de abordar a temática “Racismo ambiental”. Foi um momento conduzido por dois bolsistas que se dispuseram a apresentar aos estudantes o contexto em que foi criada a expressão para definir essa vertente do racismo, bem

como mostrar situações de como ocorre este tipo de racismo e de como tal prática impacta diretamente a vida de quem é atingido. Além da exposição do conteúdo em slides, os estudantes tiveram a oportunidade de produzir cartazes que foram apresentados aos demais colegas nas aulas de Sociologia durante a Semana do Meio Ambiente.

Considerações Finais

Gomes (2015) diz que é importante que o educador possa intervir em seu contexto de aprendizagem, pois assim ele terá a oportunidade de reconhecer suas próprias falhas, de identificar as carências existentes nesse complexo processo de ensinar e aprender. Assim, a intervenção pedagógica em sala de aula e a ação docente devem estar articuladas à prática educativa do professor, pois se trata de um processo que requer a superação de vários desafios, dentre eles, o de criar contextos que facilitem a aprendizagem — o que não é simples, afinal, os estudantes também precisam estar engajados.

Desta forma, o PIBID propicia aos licenciandos, a partir das intervenções pedagógicas realizadas junto aos estudantes, a compreensão desse processo e, principalmente, os ajuda a construir maneiras de ensinar que alcancem os estudantes, que os/as façam ver os sentidos ali presentes, que os motive a tornarem-se participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Salienta-se que a parceria entre os bolsistas do PIBID e os estudantes tornou os clubes estudantis espaços mais dinâmicos e significativos. Constata-se isso na própria fala dos estudantes durante um vídeo gravado por eles no encerramento do Clube Cine Sociológico, em dezembro de 2023⁶.

A importância da participação dos bolsistas no nosso clube foi que tipo assim, a gente sempre aprendia coisas novas, todo mês a gente retratava um tema diferente e isso é muito importante para o nosso aprendizado e tanto a gente aprendia como fazia também dinâmicas que faziam a gente aprender ainda mais (Aluno, 15 anos, 1º ano).

6 Por não dispormos de todas as autorizações dos bolsistas presentes no vídeo, não iremos expor seus nomes e nem disponibilizamos o link do referido vídeo.

Para mim, o que eu achei mais importante foram os momentos de diversão, de descontração, de assistir os filmes com meus amigos e de refletir sobre os filmes, a gente se juntava e escrevia... foi uma experiência que serviu pra gente se unir mais... a gente tinha mais interação e conseguia aprender ainda mais porque normalmente nas nossas aulas a gente só escreve e ler então nesses momentos no clube a gente tem momentos divertidos, a gente já sai cansado da aula e no clube se distrair e pensar num tema de forma diferente... (Aluna, 16 anos, 1º ano).

Pelas falas dos estudantes, percebe-se a importância da inserção e da colaboração dos bolsistas do PIBID nos clubes estudantis. As experiências vivenciadas constituíram práticas exitosas em dois sentidos: para os estudantes ali presentes, que aprendem a conviver, a trabalhar em equipe, a se expressarem por meio de suas falas e produções escritas, a partilhar seus saberes, suas ideias e a ouvir o próximo; para os bolsistas, por oferecer, como futuros professores, oportunidades de aprender a ensinar e a certeza de que colaboraram não só para o exercício do conhecimento sociológico dos estudantes, como também contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita e comunicação.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOMES, N. L. Superando o racismo na escola. In: MUNANGA, K. (Org.). **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 143-154, 2005.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MUSSI, R. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *In: Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, out-dez., 2021. p. 60-77. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n48/2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

RIBEIRO, V. M. B.; RIBEIRO, A. M. B. A aula e a sala de aula: um espaço-tempo de produção de conhecimento. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgias**, v. 38, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/rcbc>. Acesso em: 11 set. 2024.

SOUSA, M. D.; RIBEIRO, M. M. G. Docência e Identidade Profissional do Professor de Sociologia do Ensino Médio. *In: Revista Inter-legere*, Natal, 2012, n. 11. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4302/3506>. Acesso em: 10 ago. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. Clube Cine Sociológico 2023. *In: Ações PIBID 2023: ações PIBID 2022 a 2024*. Sobral: UVA, 2023.



Experiências do PIBID na escola EEMTI Professora Carmosina Ferreira Gomes: contribuições para a formação docente e a prática pedagógica

Antonia Fernanda Pereira do Nascimento ¹

Francisco Everton Soares Mendes ²

Leângela da Conceição da Silva ³

Tatiana Lima da Silva ⁴

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem desempenhado um papel fundamental na articulação entre a formação acadêmica e a prática pedagógica nas escolas públicas. Este artigo analisa as trajetórias e os impactos do PIBID no ambiente escolar, destacando sua contribuição para a formação inicial de professores e o aprimoramento da prática docente, a partir da experiência dos bolsistas do subprojeto Sociologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), que atuaram na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI) Professora Carmosina Ferreira Gomes, localizada no Sumaré, bairro da periferia de Sobral (CE). O programa visa aproximar os licenciandos da

1 Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral-CE.

2 Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral-CE.

3 Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral-CE.

4 Professora da educação básica, graduanda do Curso Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral/CE, supervisora do PIBID Sociologia edição 2022.

realidade educacional e permite que os bolsistas experimentem a prática docente de forma direta, aplicando teorias e metodologias aprendidas em sala de aula ao ambiente escolar. Na referida escola, a experiência proporcionou aos bolsistas oportunidades de crescimento profissional e pessoal, além de contribuir significativamente para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem na escola. Por meio de atividades práticas, projetos pedagógicos e uma constante troca de experiências com os professores e alunos, os bolsistas vivenciaram os desafios e as potencialidades da educação básica, enriquecendo sua formação e promovendo transformações no contexto escolar.

O PIBID destaca-se como uma importante política pública voltada para a melhoria da educação básica no Brasil. Criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa visa proporcionar uma formação mais sólida aos futuros docentes, por meio da inserção de estudantes de licenciatura nas escolas públicas, com o objetivo de fortalecer a relação entre a teoria pedagógica e a prática em sala de aula. Ao aproximar os licenciandos do cotidiano escolar desde o início de sua formação, o PIBID contribui para a formação de professores mais preparados, reflexivos e aptos a enfrentar os desafios da educação básica brasileira.

Segundo Gatti e Barreto (2009), um dos maiores desafios da educação no Brasil é garantir que os futuros professores sejam preparados não apenas academicamente, mas também para enfrentar a realidade das salas de aula e suas especificidades. Nesse sentido, o PIBID representa uma tentativa de reduzir a lacuna entre a formação acadêmica e a prática docente, permitindo que os bolsistas desenvolvam competências pedagógicas essenciais por meio da vivência prática em escolas de educação básica. A partir dessa experiência, os bolsistas têm a oportunidade de aplicar metodologias de ensino, lidar com diferentes perfis de alunos e compreender melhor as dinâmicas do ambiente escolar.

A importância do PIBID também reside na sua capacidade de fomentar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Conforme apontam Zeichner e Liston (1996), a formação de professores precisa incluir não apenas a aplicação de métodos de ensino, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre as práticas adotadas em sala de aula. O programa incentiva os licenciandos a observar, planejar e executar

atividades pedagógicas em colaboração com os professores da escola, promovendo um processo contínuo de análise e melhoria das práticas educacionais. Esse processo é fundamental para a formação de profissionais mais conscientes de seu papel na construção de uma educação de qualidade.

Outro aspecto relevante do PIBID é a troca de saberes que ocorre entre os bolsistas e os professores das escolas. Tardif (2002) ressalta a importância da articulação entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e os saberes da prática, ou seja, aqueles desenvolvidos no cotidiano da profissão docente. Ao interagirem com professores experientes, os bolsistas podem aprender com suas vivências e, ao mesmo tempo, trazer novas perspectivas e inovações pedagógicas, frequentemente oriundas de pesquisas recentes. Essa troca gera um ambiente de aprendizagem colaborativa, no qual ambos os lados se beneficiam e contribuem para a melhoria da prática educacional.

Além disso, o PIBID fortalece o vínculo entre as universidades e as escolas, promovendo uma parceria que favorece tanto a formação dos futuros professores quanto a melhoria da qualidade da educação básica. De acordo com Imbernón (2010), a articulação entre a formação inicial de professores e as necessidades das escolas é essencial para garantir que os futuros docentes estejam preparados para atuar em contextos reais de ensino. Ao possibilitar a presença constante de licenciandos nas escolas, o PIBID cria um ambiente de formação continuada, em que o processo de ensino e aprendizagem é constantemente revisitado e aprimorado.

No contexto brasileiro, onde a valorização da carreira docente e a melhoria da qualidade da educação básica ainda são desafios a serem enfrentados, o PIBID se apresenta como uma política relevante. Conforme relatam Nóvoa (1992) e Pimenta (2012), a formação docente de qualidade é um dos pilares fundamentais para a construção de um sistema educacional eficaz e transformador. O PIBID, ao proporcionar uma formação prática desde cedo, possibilita a formação de professores mais comprometidos, competentes e dispostos a enfrentar os desafios educacionais de forma criativa e propositiva.

Inserção dos bolsistas na EEMTI Carmosina Ferreira Gomes

Nossa jornada no PIBID iniciou-se em novembro de 2022 e estendeu-se até abril de 2024, sendo uma experiência transformadora e enriquecedora. Desde o início, fomos imersos em um ambiente educacional dinâmico e desafiador, que nos permitiu crescer tanto pessoal quanto profissionalmente. O Programa nos proporcionou uma compreensão profunda do cenário educacional, ao mesmo tempo em que nos apresentou a oportunidade de enfrentar e superar vários desafios. Ao longo do tempo, observamos uma evolução significativa em nossas habilidades e competências, à medida que navegávamos pelos níveis crescentes de complexidade do processo.

O PIBID nos proporcionou a oportunidade de nos inserirmos no cotidiano de uma escola pública de educação básica, permitindo-nos vivenciar e compreender a realidade escolar em toda sua complexidade, bem como o contexto social e educacional da comunidade onde se localiza a escola em que desenvolvemos as atividades do PIBID. Essa experiência prática foi essencial para a nossa formação como futuros professores, pois permitiu que desenvolvêssemos saberes relacionados à profissão docente a partir do espaço de uma escola específica.

A EEMTI Professora Carmosina Ferreira Gomes está situada em Sobral, no bairro Sumaré, no estado do Ceará. Essa instituição é uma escola pública estadual que oferece tanto o ensino médio regular quanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua estrutura física conta com nove salas de aula, sala da diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, despensa e almoxarifado.

A instituição, que completou 44 anos de funcionamento em dezembro de 2023, é uma das 175 unidades de ensino de Sobral listadas no Censo Escolar da Educação Básica, tendo passado a funcionar em tempo integral no ano de 2017. Nessa escola, fomos acompanhados pela supervisora da área de Sociologia, a Profa. Tatiana Lima da Silva, professora temporária há mais de quatro anos.

Trabalhamos com os discentes das séries contempladas pela instituição educacional, a saber, o 1º, o 2º e o 3º anos do Ensino Médio. Importa ressaltar que cada série e ciclo revela atributos singulares em seus educandos, uma vez que a transição para o 1º ano do Ensino Médio apresenta-se como um desafio. A partir do estudo do perfil dos estudantes

de educação básica, podemos perceber a diversidade de experiências e desafios que eles enfrentam, sobretudo por residirem em um bairro estigmatizado na cidade devido à violência das facções do crime organizado e por abrigar alguns descendentes de ciganos. Nesse sentido, muitos estudantes demonstravam um comportamento agitado e ainda não haviam logrado, em sua maioria, vislumbrar e compreender plenamente as expectativas e objetivos do ensino médio, bem como quais seriam suas intenções e contribuições para a trajetória educacional dos jovens.

A educação é um direito fundamental que deve ser garantido a todos, independentemente de sua classe social, raça ou etnia. No entanto, muitas vezes, os alunos enfrentam desafios significativos que podem afetar seu desempenho escolar e suas oportunidades futuras. Alunos de baixa renda, como os da escola supracitada, enfrentam dificuldades financeiras que podem comprometer sua capacidade de concentração nos estudos, uma vez que muitas vezes precisam trabalhar para ajudar a sustentar suas famílias, o que limita o tempo disponível para os estudos. Além disso, eles podem não ter acesso a recursos educacionais adequados, como livros e materiais de estudo, o que também afeta o desempenho escolar.

Além da questão territorial e de classe social, a questão racial também impõe desafios aos jovens da escola Carmosina, que, em sua maioria, são negros (pretos ou pardos), os quais enfrentam discriminação e preconceito, fatores que podem afetar sua autoestima e seu desempenho acadêmico. Outro fator a considerar é que os alunos nem sempre têm acesso a modelos positivos que podem inspirá-los a buscar a educação. Como futuros educadores, é importante reconhecer os desafios existentes e trabalhar para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor para todos os jovens. Esse foi o nosso grande desafio ao planejar as intervenções e atividades a serem implementadas na escola.

As intervenções dos bolsistas na escola

Como bolsistas do PIBID na EEMTI Professora Carmosina Ferreira Gomes, desempenhamos papel fundamental na promoção de intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento do ensino e da aprendizagem de Sociologia, com atividades concentradas principalmente às quartas-feiras. As intervenções tinham como foco a integração entre a teoria acadêmica e a prática docente, promovendo ações planejadas em parceria com os professores regentes da escola.

Esse trabalho em colaboração permitiu que os bolsistas não apenas aplicassem seus conhecimentos teóricos, adquiridos no curso de Ciências Sociais e nas formações promovidas pela coordenação de área do PIBID, mas também adaptassem suas práticas à realidade do contexto escolar, promovendo impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Às quartas-feiras, os bolsistas atuavam diretamente em salas de aula, implementando metodologias ativas e estratégias de ensino que buscavam estimular a participação dos alunos e melhorar seu desempenho.

Por meio de oficinas, aulas diferenciadas, atividades interativas e projetos interdisciplinares, buscamos promover uma dinâmica de ensino mais envolvente e conectada às necessidades dos alunos. Essas atividades contribuíram para o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a colaboração e a autonomia dos estudantes.

A observação dos espaços escolares, tanto físicos quanto virtuais, ajudou-os a compreender como são utilizados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A participação nas atividades desenvolvidas, tanto na IES quanto na escola campo, nos proporcionou a oportunidade de aplicar as teorias aprendidas, por meio de intervenções com temas significativos, como o Dia Internacional da Mulher, o Dia dos Povos Indígenas, o Setembro Amarelo e o Dia da Consciência Negra, dentre outros, em um ambiente prático.

A construção das metodologias de ensino-aprendizagem foi um aspecto crucial para nossa experiência como bolsistas. A partir da experimentação e da adaptação dessas metodologias, desenvolvemos estratégias de ensino que atendem às necessidades específicas dos estudantes. A reflexão sobre a prática docente em si foi uma parte integral da nossa experiência. Ao refletir sobre nossas ações e decisões, pudemos identificar áreas de força e áreas que requeriam melhoria. A aplicação das metodologias desenvolvidas permitiu-nos ver, em primeira mão, o impacto de nossas intervenções na aprendizagem dos estudantes.

Além das intervenções pedagógicas em sala de aula, também atuamos em outras áreas importantes da escola, como o planejamento de eventos escolares, a organização de feiras de ciência e cultura e o apoio a atividades extracurriculares. Essas ações não apenas enriqueceram a vivência escolar dos alunos, mas também nos proporcionaram uma experiência de ensino mais ampla e diversificada, preparando-nos para enfrentar os desafios reais do cotidiano escolar e ajudando-nos a desenvolver competências essenciais à carreira docente, como a capacidade de planejamento, o trabalho em equipe e a resolução de problemas pedagógicos.

O trabalho realizado às quartas-feiras, consideradas o “dia de PIBID” na escola, possibilitou uma presença constante e significativa dos bolsistas na vida escolar. Essa constância ajudou a criar um vínculo mais forte com os alunos e professores, fazendo com que nos tornássemos figuras de referência no processo educacional. Com isso, os estudantes sentiram-se mais apoiados, e os bolsistas tiveram a oportunidade de observar e intervir nas dificuldades de aprendizagem dos alunos de forma mais eficaz e personalizada.

Contudo, é importante destacar que o programa também enfrenta desafios, como a necessidade de garantir sua continuidade e expansão. Segundo Lima (2018), os cortes orçamentários e as incertezas quanto à permanência do PIBID comprometem diretamente seu impacto e alcance, uma vez que muitos estudantes e escolas dependem do programa para manter uma formação mais conectada com a realidade educacional. A defesa da manutenção e ampliação de programas como o PIBID é essencial para que a educação básica no Brasil avance em direção a um sistema mais inclusivo e de qualidade.

Considerações Finais

A experiência proporcionada pelo PIBID revelou-se de grande relevância para a formação profissional dos bolsistas. A oportunidade de participar ativamente de um ambiente educacional, interagindo com alunos e professores, permitiu-lhes ter uma visão mais clara e realista da profissão escolhida. Além disso, a experiência no PIBID permitiu a socialização com outros profissionais da educação e a troca de ideias e experiências.

Essa socialização foi fundamental para que crescessem profissionalmente, pois tiveram a oportunidade de aprender com os erros e acertos de outros profissionais, além de expandir a rede de contatos no campo da educação. Em suma, a experiência do PIBID foi extremamente valiosa para a formação como educadores. As lições aprendidas e as habilidades adquiridas durante esse período serão de grande utilidade em suas futuras práticas profissionais.

As intervenções realizadas pelos bolsistas do PIBID na EEMTI Professora Carmosina Ferreira Gomes evidenciaram a relevância do programa na formação inicial dos futuros professores e no fortalecimento da educação básica. Ao atuarem diretamente no ambiente escolar, os

bolsistas tiveram a oportunidade de aplicar seus conhecimentos teóricos na prática, desenvolver metodologias inovadoras e promover uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

A constante presença dos bolsistas na escola permitiu a criação de um ambiente colaborativo, em que a troca de saberes entre licenciandos e professores regentes enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem. Essa interação não apenas contribuiu para o desenvolvimento dos estudantes, mas também ajudou os bolsistas a se tornarem profissionais mais reflexivos, críticos e preparados para os desafios da educação básica.

As atividades planejadas e executadas pelos bolsistas geraram impactos positivos tanto no rendimento escolar dos alunos quanto no clima organizacional da escola, evidenciando a importância de programas de iniciação à docência. A experiência prática e o contato direto com a realidade da escola pública permitiram aos bolsistas enfrentar os desafios cotidianos do ensino, preparando-os de maneira mais completa para a docência.

O impacto dessas ações reforça a necessidade de continuidade e expansão do PIBID, com o objetivo de garantir uma educação básica de qualidade e formar professores mais qualificados para o futuro da educação no Brasil.

Referências

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, M. F. **A formação de professores e os desafios da educação no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching**: an introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.



Os “aulões” de sociologia no PIBID: estratégias de ensino para o Enem 2023, em Massapê-CE

*Thyago Paiva Mesquita*¹

*Ana Leidecelia de Oliveira*²

*Antônia Iara Carvalho dos Santos*³

*Bruno Tomé dos Santos*⁴

*Isaurora Cláudia Martins de Freitas*⁵

Introdução

O ingresso no ensino médio marca um período de mudanças significativas na vida dos alunos, que passam a ter mais autonomia em seu ambiente escolar. Nesse estágio, eles entram em contato com um grande volume de conteúdos de diversas disciplinas e são incentivados a se prepararem intensamente para os vestibulares e para o mercado de trabalho. No entanto, a transição para o ensino superior é um desafio, sobretudo para os alunos das escolas públicas, pois muitos não dispõem de recursos financeiros suficientes para arcar com cursos preparatórios para vestibulares ou Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para atender a essa demanda,

1 Licenciando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, em Sobral-CE; thyagomesquita2019@gmail.com.

2 Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, em Sobral-CE; leidecelia5@gmail.com.

3 Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, em Sobral-CE; iara.carvalho-04cs@gmail.com.

4 Licenciando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, em Sobral-CE; brunosantos6@prof.ce.gov.br.

5 Doutora em Sociologia e professora associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, efetiva da rede estadual de ensino do Ceará; dagmauro@yahoo.com.br.

as escolas e outras instituições sociais oferecem aulas extras que complementam o processo de formação dos jovens.

Em algumas escolas públicas do Ceará, o corpo docente costuma promover uma preparação para os discentes que se dá por meio de “aulões”, termo comumente utilizado no âmbito escolar para designar atividades coletivas que visam à revisão de conteúdos previamente abordados no decorrer do ano letivo, sobretudo, para os alunos que vão fazer Enem e/ou vestibular. Nos “aulões”, são discutidos os conteúdos repassados pelos professores, de forma que as dúvidas dos estudantes sejam esclarecidas.

Geralmente, as instituições escolares priorizam os “aulões” para as turmas do 3º ano do ensino médio, pois esses estudantes poderão ingressar nas universidades a partir das notas obtidas no Enem. Os estudantes do 1º e 2º anos realizam as provas apenas como “treineiros”, de modo que possam conhecer a estrutura e a dinâmica do processo seletivo em que estão inscritos, preparando-se melhor no 3º ano.

É notório que, embora o estado do Ceará possua um dos melhores índices educacionais do Brasil, a rede pública estadual ainda é permeada por defasagens que implicam na formação estudantil, sobretudo no Ensino Médio. Dentre esses fatores, pode-se destacar a falta de infraestrutura em muitas escolas, ausência de climatização nas salas de aula, corpo docente insuficiente, entre outros. Dessa forma, tais circunstâncias poderiam ser revertidas caso houvesse um investimento maior por parte do Estado. De acordo com Loureiro (2020),

O estado do Ceará teve um dos aumentos mais substanciais na qualidade da educação no ensino médio na última década. No entanto, como o nível de aprendizagem e progressão dos alunos no ensino médio é baixo para todos os estados, com a pontuação mais alta do IDEB estando um pouco acima de 4 em uma escala de 0 a 10, fica claro que o ensino médio é um grande desafio nacional. Existem barreiras específicas associadas às dificuldades no ensino médio no Brasil. Destaca-se principalmente a implementação da reforma do Ensino Médio (que teve lei aprovada em 2017 e está começando a ser implementada) e ao fato de que implementar reformas em redes de educação estaduais, que são bem maiores do que as redes municipais é mais desafiador (Loureiro *et al.*, 2020, p. 8).

Este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência dos “Aulões de Sociologia”, realizados pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Subprojeto Sociologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Governador Adauto Bezerra, em Massapê-CE, como forma de auxiliar os alunos na preparação para o Enem. As atividades foram desenvolvidas no decorrer do ano letivo 2023 sob a supervisão do Prof. Me. Dagmauro do Nascimento. Na primeira parte do trabalho, apresenta-se a escola que serviu de campo para atuação, e na segunda parte é apresentada a atuação nos aulões de Sociologia, destacando a metodologia utilizada para a realização deles.

A Escola EEMTI Governador Adauto Bezerra

A EEMTI Governador Adauto Bezerra está localizada no centro de Massapê, município do semiárido cearense, localizado a 200 km da capital Fortaleza, cuja população é de 37.697 habitantes (IBGE/2022). Até o ano de 2019, a instituição mantinha o ensino regular, entretanto, com a reforma do Ensino Médio, passou a desenvolver suas atividades no modelo de tempo integral para as três séries do Ensino Médio, e no turno noturno oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além da referida escola, o município conta com outra escola pública de ensino médio: Escola Estadual de Ensino Profissionalizante (EEEP) Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, inaugurada em 2011.

No Ensino Médio de Tempo Integral, além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, há o acréscimo de trilhas, disciplinas eletivas e atividades extracurriculares. Por esse motivo, disciplinas como Filosofia e Sociologia, que só possuem uma aula semanal de 50 minutos, são ministradas poucas vezes ao longo do ano letivo, uma vez que o horário das disciplinas da área de Ciências Humanas, que historicamente são desvalorizadas, é frequentemente utilizado para outros fins.

Nesse contexto, acrescentou-se a estrutura física da escola, que ainda está no processo de transição de ensino regular para escola de tempo integral, passando por reformas para adaptar-se às atividades exigidas

no novo modelo de ensino. Assim, ainda há salas de aula sem climatização e o refeitório é improvisado. A escola conta com uma biblioteca, sala de multimídias, onde podem ser realizadas atividades via internet, com sessões de cinema pela TV ou retroprojeto, sala de leitura, sala de atendimento especial, cozinha, quadra de esportes coberta, laboratório de informática, laboratório de ciências e banheiros com acessibilidade.

De acordo com o Censo Escolar 2023 (Brasil, 2023), a escola possui 532 alunos matriculados. O perfil destes é diversificado, tanto em termos de cor, idade, estrutura familiar quanto em relação à orientação sexual, entre outros aspectos. Na adolescência, uma fase caracterizada pelo desenvolvimento da identidade e das relações interpessoais, é importante analisar o contexto social em que os jovens estão inseridos, bem como conhecer as particularidades e os desafios dessa etapa da vida para melhor atuação na educação a fim de construir um espaço inclusivo e acolhedor para todos.

O corpo docente da Escola é formado por 27 professores especialistas e mestres. Nesse cenário, a qualificação dos profissionais resulta em conquistas significativas para os educandos, como aprovação nos vestibulares, medalhas em olimpíadas científicas, etc. Além disso, há os professores diretores de turmas, funcionários responsáveis pela limpeza do local e a presença de seguranças na escola.

Os Aulões de Sociologia e a Preparação dos Estudantes para o Enem 2023

A atuação dos bolsistas na EEMTI Governador Adauto Bezerra, em Massapê, iniciou em novembro de 2022 e, ao longo de 18 meses, houve a oportunidade de participar de formações, grupos de estudos, eventos e, sobretudo, realizar intervenções na escola sobre temáticas diversas, de acordo com o planejamento mensal, feito em parceria com o professor-supervisor e a coordenação de área. Assim, ocorreram intervenções pedagógicas sobre o Dia da Amazônia, Questão Indígena, Violência de Gênero, Racismo, Política de Cotas, Uso e Consumo de Álcool e Drogas, dentre outras temáticas. No entanto, a atuação deles também se destacou na realização dos Aulões de Sociologia, descrita a seguir.

O ingresso no ensino superior era uma das principais pautas que os docentes discutiam durante as aulas. Nesse viés, houve uma preocupação acerca de como os professores poderiam auxiliar os estudantes durante a preparação para o Enem 2023. Diante das discussões realizadas entre o corpo docente, Núcleo Gestor e os bolsistas do PIBID Sociologia, criou-se a ideia da elaboração de aulas. Com isso, as turmas do 3º ano da referida instituição foram selecionadas para participar dessa iniciativa. Como a Escola faz parte da rede pública estadual de ensino, grande parte do corpo discente não tem poder aquisitivo para adquirir cursinhos online ou pagar por cursinhos presenciais que ocorrem na cidade de Sobral – CE, maior cidade da região, que fica a 20 km de Massapê. De acordo com Zago (2009),

Os problemas relacionados à condição socioeconômica desfavorável e, conseqüentemente, à realidade do trabalhador-estudante, frequentemente associada ao cansaço, falta de tempo para os estudos e uma avaliação negativa de suas reais chances de aprovação no Vestibular, estão entre os fatores mais recorrentemente citados pelos professores como causas do desestímulo e das interrupções durante o curso (Zago, 2009, p. 266).

No Brasil, é nítida a enorme diferença na qualidade do ensino entre as escolas públicas e privadas. Os colégios particulares são predominantemente frequentados pela elite brasileira, enquanto os colégios públicos são compostos por estudantes de baixa renda, que, em muitas situações, precisam trabalhar para ajudar na renda familiar. Com o intuito de promover a preparação e mitigar as desigualdades sociais, os aulas buscavam equiparar o ensino para aqueles estudantes que não possuem as mesmas condições e oportunidades de conquistar uma vaga no ensino superior, principalmente em cursos elitizados, como medicina, direito e engenharia. Atualmente, no Brasil, o Enem é a principal porta de entrada para o ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas.

Criado em 1998, o ENEM foi usado primeiramente para avaliar a qualidade da educação nacional. No entanto, ganhou nova versão em 2009, com aumento do número de questões e passando paulatinamente a substituir os antigos vestibulares, de maneira que hoje se constitui no principal exame de ingresso ao ensino superior em instituições federais do Brasil (Ferreira; Alvadia Filho; Matos, 2019 p. 2).

A disciplina de Sociologia, ao longo da história da educação brasileira, passou por mudanças e incertezas, estando por vezes presente nos currículos do ensino médio e outras vezes ausente.

Apenas em 2 de junho de 2008, após a aprovação no Congresso Nacional, é decretada e aprovada a Lei nº 11.684 pelo presidente da República em exercício, José Alencar Gomes da Silva, que altera o Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com essa alteração, a Sociologia torna-se disciplina obrigatória na Educação Básica em todas as séries do Ensino Médio das escolas públicas e privadas de todo o país (Moraes, 2011, p. 376).

Após tornar-se obrigatória nos currículos do Ensino Médio, a Sociologia foi incluída nas provas do Enem em 2009. Pelo fato de a disciplina de Sociologia ser ministrada apenas no Ensino Médio e, em certos casos, nos anos finais do Ensino Fundamental, é comum que os estudantes desenvolvam um sentimento de dificuldade em interpretar as teorias dessa área do conhecimento, gerando um desinteresse pela disciplina. A dificuldade se torna ainda maior quando a disciplina é ministrada por um professor que não possui formação superior na área, o que acontece em muitas escolas. Em certas ocasiões, os professores de Filosofia, História e Geografia são encarregados de ministrar a disciplina. Não é o caso da escola desta pesquisa, pois o professor-supervisor do PIBID Sociologia é licenciado em Ciências Sociais pela UVA e mestre pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO).

No Enem, a Sociologia faz parte da área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, ao lado das disciplinas de Filosofia, Geografia e História. A inclusão da Sociologia nas provas do Enem foi fundamental para garantir maior valorização da disciplina nas escolas de Ensino Médio, no entanto, pelo fato de a disciplina possuir pouco espaço na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ela conta atualmente com, no máximo, 6 dentre as 45 questões presentes nessa área do conhecimento. A prova, por sua vez, é composta por mais questões relacionadas à Geografia e à História.

A presença da Sociologia na Formação Geral Básica do ensino médio conduz a percepção dos estudantes em situações cotidianas a partir de diversas óticas, indicando a maior ou menor capacidade de explicação daquilo que está posto. As

mudanças contínuas ocorridas na sociedade proporcionam embates teóricos e ampliam as possibilidades desta disciplina. Esse talvez seja o seu maior paradoxo, pois expandem seus horizontes ao mesmo tempo em que abre espaço para críticas relacionadas à sua vastidão (Fraga; Matioli, 2015, p. 252).

Apesar de haver apenas 6 questões de Sociologia, é possível perceber que os temas sociológicos estão presentes em questões de outras disciplinas e até mesmo nas redações, que sempre abordam temáticas sociais da contemporaneidade.

É importante frisar que os aulões eram ministrados no Centro de Eventos de Massapê, pois a escola não dispõe de espaço suficiente para alojar todas as turmas do 3º ano. Ademais, o espaço era mais propício para o aprendizado dos alunos, pelo fato de ser um ambiente climatizado.

No total, 4 turmas foram beneficiadas com os aulões, sendo elas, respectivamente, o 3ºA, 3ºB, 3ºC e 3ºD. No total, 6 aulões foram realizados em um período de 9 meses. Contudo, alguns alunos faltavam às aulas, o que gerava uma redução no número de estudantes inscritos. Pela falta de assiduidade, alguns alunos não tiveram proveito em tal iniciativa. Durante os aulões, foram utilizadas ferramentas, como projetor e telão, com o propósito de promover uma melhor comunicação com os educandos.

O Enem 2023 ocorreu no mês de novembro, nos dias 5 e 12. Ao longo do ano letivo, aulões foram estrategicamente realizados com os temas mais recorrentes da prova. Pelo fato de os bolsistas pertencerem ao Subprojeto Sociologia, os temas planejados estavam relacionados a essa disciplina. Quanto aos assuntos tratados, houve aulões sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável, jornada de trabalho e racismo na sociedade brasileira contemporânea.

Um dos aulões foi dedicado a apresentar aos estudantes os cursos superiores da área de Ciências Humanas, como forma de divulgar os cursos da UVA, sobretudo, o curso de Ciências Sociais. Para este aulão, os oito bolsistas se dividiram em duplas, em que cada uma preparou um painel explicativo com imagens e textos sobre os cursos de Filosofia, Ciências Sociais, História e Geografia. Na ocasião, a coordenadora de área, Profa. Isaurora Martins, esteve presente e fez uma fala sobre o curso de Ciências Sociais.

Outra metodologia adotada foi selecionar questões de Sociologia de edições anteriores do Enem como forma de verificar o nível de dificuldade e aprendizado dos alunos. As questões eram projetadas num telão com suas respectivas opções de respostas. Os estudantes discutiam suas respostas em grupos ou individualmente, em seguida, anotavam suas principais dúvidas ou questionamentos em relação ao conteúdo programado. Alguns estudantes já demonstravam certo conhecimento em relação ao conteúdo, entretanto, outros não estavam familiarizados com determinados temas. Como forma de incentivar ainda mais a participação dos discentes, algumas premiações eram distribuídas para aqueles estudantes que respondessem às questões corretamente.

Em um dos aulões, houve a participação da Profa. Isaurora Martins, coordenadora de área, que explicou o funcionamento do sistema de cotas para entrada no ensino superior, tema sobre o qual muitos alunos tinham dúvidas.

Após a conclusão de cada aulão, analisaram-se as respostas obtidas de cada turma do 3º ano, como forma de poder obter um pequeno panorama do nível dos estudantes e preparar ações futuras. No decorrer dos aulões, muitos jovens relataram o desejo de ingressar no ensino superior; outros, no entanto, revelaram o desejo de ter o próprio negócio. A justificativa dos que desejavam fazer um curso superior era a de que o ingresso no ambiente acadêmico poderia mudar seu cenário socioeconômico.

A realidade social dos estudantes da rede pública é caracterizada, muitas vezes, pela vulnerabilidade socioeconômica. Dessa forma, o percurso escolar dos jovens é fragilizado, uma vez que a condição socioeconômica impõe limites em suas metas pessoais e profissionais. Nessa perspectiva, os aulões constituíram também uma oportunidade para conhecermos os anseios dos jovens em relação ao futuro.

Considerações Finais

Fazer parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi algo extremamente enriquecedor para os bolsistas por possibilitar não só um primeiro contato com os discentes e a escola de ensino médio de tempo integral, no caso, mas por tornar também possível o desenvolvimento de atividades que deram uma prévia noção do futuro

que estavam a escolher enquanto potenciais professores da educação básica. No decorrer do período de atuação na EEMTI Governador Adauto Bezerra, em Massapê, Ceará, a maneira como se adaptaram, assimilando a realidade do programa e evoluindo, foi algo bem perceptível.

O planejamento das intervenções, a produção de material didático, as discussões com os alunos e as reuniões de alinhamento foram imprescindíveis para proporcionar o crescimento pessoal de cada um, acadêmico e profissional. Comparando o início com o final do projeto, verificou-se como é necessário ao bolsista melhorar sua metodologia de ensino, com o intuito de provocar os discentes a participarem nas aulas que são ministradas, de forma a proporcionar o desenvolvimento do senso crítico sobre a realidade social em que estão inseridos.

Os aulões, iniciativa dos pibidianos, professores e Núcleo Gestor, contribuíram para a formação e a preparação dos estudantes da Escola Adauto Bezerra, pois muitos educandos demonstraram sua capacidade em assimilar e responder conteúdos que estavam inseridos nesse projeto. Ao final, alguns estudantes foram aprovados na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e no Instituto Federal do Ceará – IFCE Campus Sobral, através das notas obtidas no Enem 2023.

Referências

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica**: resumo técnico (versão preliminar). MEC, INEP, DEED, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

FERREIRA, W.; ALVADIA FILHO, A.; MATOS, W. H. C. A Sociologia nas redações do ENEM e uma educação voltada aos direitos humanos. *In: Anais do VI Congresso Nacional de Educação - CONEDU*. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MDI_SA11_ID10332_15082019071234.pdf. Acesso em: 09 out. 2024.

FRAGA, A. B.; 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. (Org.). Conhecimento escolar e ensino de Sociologia*: instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7letras, p. 252–275, 2015.

LOUREIRO, A. *et al.* **O Ceará é um modelo para reduzir a pobreza de aprendizagem.**[S. l.]. World Bank Group, 2020.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>. Acesso em: 01 out. 2024.

ZAGO, N. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. *In:* **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 254-270, 2009.



Desafios e reflexões: um relato de experiência sobre a importância da educação em gênero e patriarcado ¹

José Gentil de Farias Neto²

Laysla Sousa Vasconcelos³

Raiane Nascimento da Silva⁴

Socorro Emanuela Nunes da Silva⁵

Introdução

Durante a vigência do Subprojeto de Sociologia do PRP na UVA na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Dom Walfrido Teixeira Vieira, os bolsistas desenvolveram atividades centradas em temas sensíveis e de extrema relevância. O objetivo deste relato é apresentar os resultados das intervenções pedagógicas junto aos alunos do 3º ano do ensino médio mediante uma abordagem crítica e reflexiva sobre gênero e sexualidade. A atividade possibilitou compreender múltiplas dimensões das desigualdades e opressões de gênero junto ao alunado,

1 Agradecemos à CAPES pela bolsa do Programa de Residência Pedagógica (PRP) que possibilitou a realização deste trabalho.

2 v Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, josegentil-farias@gmail.com;

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, layslasaou-sa@gmail.com;

4 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, raianedyni9@gmail.com;

5 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, raianedyni9@gmail.com;

consistindo em uma experiência que evidenciou ainda mais a relevância e atualidade da temática abordada.

A intervenção ocorreu no final do ano de 2023, período próximo à realização do Enem e do vestibular da UVA. Esse contexto tornou a regência supervisionada mais significativa devido à sua convergência com os temas das redações naquela oportunidade. Na UVA, foi demandado um texto dissertativo sobre “Preconceito de Gênero no Brasil”, enquanto no Enem a redação versou sobre a questão dos “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”. Com isso, a experiência prática na escola se mostrou alinhada com a urgência do debate sobre desigualdades de gênero na sociedade brasileira. Sua realização contribuiu para que as turmas de estudantes mobilizassem a imaginação sociológica na análise das barreiras enfrentadas pelas mulheres que se equilibram entre suas responsabilidades no trabalho remunerado e não remunerado. Assim, a análise do patriarcado e da divisão sexual do trabalho contribuiu para compreender os desafios enfrentados pelas mulheres, questionando as estruturas sociais que atuam na invisibilidade do trabalho de cuidado no Brasil.

Apresentação do núcleo

A EEEP Dom Walfrido Teixeira Vieira está situada em Sobral, no bairro Almeida Sanford, Colina Boa Vista, onde há o predomínio de residências, loteamentos e condomínios de classe média-alta. A escola se localiza ao lado da Vila Olímpica, de um conjunto residencial e de uma creche. A presença de uma escola pública contrasta com seu entorno, embora se trate de uma instituição que seleciona seu público mediante a realização de exame admissional, o que o torna distinto em termos de capital cultural e econômico do perfil predominante na rede estadual cearense.

A edição de 2022 do PRP teve início em novembro. Dois bolsistas solicitaram desligamento do programa ainda em janeiro de 2023. Posteriormente, em agosto de 2023, um terceiro bolsista foi desligado. Em todas as ocasiões, a equipe foi reconstituída e o núcleo finalizou suas atividades contendo cinco bolsistas. A equipe desempenhou diversas regências durante o ano

de 2023 até o fim do programa em 2024. Dentre os assuntos abordados, podem-se citar, por exemplo, a formação do estado moderno, as relações de poder, os processos de socialização, o gênero e a sexualidade.

Durante a vigência do subprojeto de Sociologia também houve grande participação em eventos com foco nas ciências humanas, destacando-se dois conjuntos de regências desenvolvidas nesse contexto. O primeiro foi a participação em palestras para eventos do grêmio escolar, que pautou temas como movimentos estudantis e movimentos sociais. O segundo foi a semana da consciência negra, quando a equipe de bolsistas se engajou na realização de palestras e de oficinas de confecção de bonecas abayomi. Essas experiências tornaram-se trabalhos que foram apresentados no "I Encontro Cearense de Formação de Professores de Sociologia", ocorrido em Fortaleza durante os dias 8, 9 e 10 de março de 2024.

Descrição da experiência

A regência foi inicialmente planejada juntamente com o preceptor, o professor de Sociologia Fernando Antônio Cavalcante Dias, mediante uma reunião presencial com a equipe. A preparação da atividade tomou por base o livro didático *Sociologia em Movimento*, que era utilizado pelo professor em detrimento das obras adotadas com base no PNLD de 2021. A partir dos conteúdos previstos no livro, os bolsistas elaboraram um material didático próprio a ser utilizado durante a aula. A metodologia utilizada consistiu em exposições dialogadas, dinâmicas de grupo e estudos de caso. O conjunto dessas abordagens permitiu às turmas de alunos vivenciarem e refletirem sobre questões complexas, muitas vezes invisibilizadas ou tratadas superficialmente.

Além disso, a análise foi aprofundada com o estudo das influências do patriarcado, abordando como ele estrutura a divisão sexual do trabalho, perpetuando desigualdades de gênero, especialmente em relação às mulheres. A divisão entre trabalho remunerado e não remunerado, bem como a invisibilidade do trabalho de cuidado, majoritariamente realizado por mulheres, foram tópicos centrais das discussões. Essas atividades em sala de aula não se restringiram apenas à apresentação de conceitos, pois

elas promoveram uma vivência prática e crítica, na medida em que os alunos foram estimulados a enxergar as desigualdades de gênero como problemas estruturais e multidimensionais. Ao discutir sobre o patriarcado, sua perpetuação nas estruturas sociais e sua influência direta sobre a divisão sexual do trabalho, os estudantes foram levados a compreender como esses mecanismos contribuem para a manutenção de uma hierarquia de gênero que prejudica as mulheres, sobretudo aquelas que se encontram em contextos de maior vulnerabilidade social.

A regência também contou com um momento para desabafo e críticas vindas das alunas presentes nas aulas. Na oportunidade, elas trouxeram suas reflexões sobre suas vivências pessoais. Por outro lado, alguns alunos fizeram intervenções argumentando acerca de uma suposta superioridade “inata” do homem sobre a mulher, sendo esse posicionamento objeto de ponderação da equipe de residentes que buscou refutá-lo com base nos conhecimentos das Ciências Sociais. O contraste entre essas duas situações evidencia a importância do debate, na medida em que se tem a oportunidade de desconstruir posicionamentos sexistas e ao se possibilitar que as turmas relacionem os conteúdos trabalhados em aula com suas próprias vivências. Contribui-se, dessa maneira, para a formação de pessoas comprometidas com a promoção da igualdade de gênero, o combate à violência contra a mulher e o reconhecimento da importância do trabalho de cuidado. Além disso, promove-se a aprendizagem acerca de questões que são recorrentemente abordadas em vestibulares e no Enem.

Essa conexão prática e contextualizada contribuiu significativamente para o desenvolvimento de um olhar mais crítico dos alunos sobre as questões sociais que os cercam, permitindo que compreendessem a importância de uma educação que não apenas prepare para o mercado de trabalho, mas que também forme cidadãos conscientes de seu papel na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. A Residência Pedagógica, portanto, não apenas atendeu a uma demanda acadêmica, mas também contribuiu para que os alunos se tornassem agentes de transformação social, preparados para enfrentar e refletir criticamente sobre os desafios relacionados às questões de gênero que permeiam a sociedade. O enfoque nessas temáticas, aliado à análise crítica de estruturas patriarcais,

ajudou a evidenciar como as desigualdades de gênero são construídas e mantidas, e como é urgente a promoção de mudanças para superar a invisibilidade e a desvalorização do trabalho de cuidado realizado pelas mulheres no Brasil. Essa experiência prática na escola demonstrou, de maneira contundente, que a integração entre teoria e prática pode transformar não apenas a visão dos estudantes sobre o mundo, mas também seu engajamento em temas de relevância social e sua preparação para lidar com as demandas acadêmicas e sociais do presente e do futuro.

Considerações finais

Essa experiência prática foi fundamental para desenvolver um olhar mais crítico dos estudantes sobre as questões sociais, permitindo-lhes compreender a importância de uma educação que não se limite exclusivamente à preparação para o mercado de trabalho, formando cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A Residência Pedagógica cumpriu seu papel acadêmico e capacitou os alunos a compreenderem a relação entre indivíduo e sociedade, construindo um olhar sociológico sobre a importância da promoção de uma mudança social capaz de enfrentar os desafios que as questões de gênero impõem à sociedade.

Em suma, essa abordagem integrada entre teoria e prática evidenciou como as desigualdades de gênero são construídas e mantidas, contribuindo para o entendimento acerca da necessidade de transformações que valorizem o trabalho de cuidado realizado pelas mulheres. Essa experiência foi marcante no processo formativo da equipe de residentes, possibilitando apreender como a docência pode promover uma ação educativa crítica e transformadora. Nesse sentido, pudemos vivenciar como a prática docente pode contribuir na maneira como a visão dos estudantes sobre o mundo é construída, bem como na maneira como se dá seu engajamento em questões sociais.



O uso de smartphones/celular em sala de aula na EEMTI Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes¹

Maria do Socorro de Souza Lopes²

Maria Lenita Menezes da Silva³

Karla Victor Soares Lima⁴

Kennedy Sousa Ferreira⁵

Introdução

A tecnologia e a educação estão se complementando a cada dia, sobretudo no âmbito escolar. A Residência Pedagógica, por meio do programa da CAPES, proporciona ao universitário que está finalizando a formação o contato com o ambiente da sala de aula. A Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes participou do subprojeto de Sociologia, no qual foi possível notar o uso frequente do celular, mas não havia uma política de uso consciente, sobretudo em sala de aula⁶. Em 2023, esse tipo de uso foi limitado, o que causou desconforto aos estudantes. Este movimento permitiu a realização de uma pesquisa qualitativa com os alunos do segundo ano C, uma vez que era a turma que mais utilizava aparelhos móveis no ano de 2022. Para fundamentar a

1 Agradecemos à CAPES pela bolsa do Programa de Residência Pedagógica (PRP) que possibilitou a realização deste trabalho.

2 Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

3 Cursando a graduação em Ciências Sociais-Licenciatura; Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

4 Cursando a graduação em Ciências Sociais-Licenciatura; Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

5 Cursando a graduação em Ciências Sociais-Licenciatura; Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

6 É importante ressaltar que este relato aborda uma experiência transcorrida no primeiro semestre de 2023, portanto anterior à Lei nº 15.100, de janeiro de 2025.

teoria, foram utilizados autores, como Michel Foucault (1987) e Norbert Elias (1990), utilizando conceitos de poder, regras e normas sociais que atuam de maneira autocontroladora.

Apresentação do núcleo e da escola-campo

A instituição EEMTI Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes pertencente à rede estadual de ensino, com sede na Rua B, Quadra 16, CEP: 62050570, SN – Sinhá Sabóia – Sobral-CE, localizada na Periferia urbana, uma área com pouca estrutura de emprego para os jovens, pouca participação dos pais, sendo as mães as que mais visitam a escola. A escola tem Conselho escolar, composto pelos professores e por um grêmio estudantil.

No documento, expõe-se que há um grande problema: lidar com a violência e tentar inserir os alunos em atividades e eventos fora e dentro da escola. Mediante entrevista com a gestão, obtiveram-se alguns dados da escola: são 356 alunos, 38 docentes – 19 temporários e 14 efetivos –, 18 alunos do AEE – 10 da escola e 8 de outras escolas –, 11 alunos que utilizam transporte escolar; o espaço físico conta com 12 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências, 1 sala de vídeo, secretaria, cantina, banheiros masculino e feminino, 2 almoxarifados, sala dos Professores Diretores de Turmas (PDT), sala de Atendimento Escolar Especializado (AEE), sala de professores, 2 quadras de esportes, sendo uma coberta, localizada no complexo Sinhá Sabóia.

O clube estudantil “Cultura Cearense” foi oferecido aos residentes para que estes o ministrassem nos primeiros anos (A e B), com duas aulas de 50 minutos em cada turma. As regências eram antecedidas por um planejamento muito bem elaborado, mas também foi um grande “pesadelo”, pois a cada nova regência exigia-se que os bolsistas adaptassem ou criassem metodologias para manter a atenção dos alunos. Para tanto, foram feitas gincanas em grupo, fanzines, jogos de cultura popular e erudita, cards.

Análise de dados

A pesquisa de campo consistiu na elaboração de um questionário com onze perguntas, das quais três eram abertas e oito de múltipla escolha.

A turma escolhida foi a do segundo ano “C” da escola EEMTI Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes, da qual participaram 35 alunos. Em algumas respostas, foram dados nomes fictícios de flores brasileiras. A aplicação deste questionário foi realizada no laboratório de informática. Um dos primeiros questionamentos foi: quanto tempo os alunos passam usando o celular?

Horas	1h	2h	3h	5h	5h ou mais
Alunos	2	3	6	5	19

Para que esses alunos possam ter acesso à internet, é necessária uma rede. Foi questionado aos alunos qual o método pelo qual eles acessam as redes sociais. Aqueles que não têm acesso à internet usam a internet de outros colegas para *hackear* o wi-fi da escola. A coleta de dados do questionário aplicado revela que o celular é usado por um longo período de tempo durante o dia. Diante disso, uma das perguntas foi: Você acha que o celular pode ser usado como uma ferramenta pedagógica?

É bom e ruim ao mesmo tempo, o lado bom é que hoje em dia a maioria das coisas que fazemos precisa de tecnologia, e o lado ruim é porque outras pessoas vão acabar se aproveitando em ficar assistindo nas aulas coisas assim (Camélia).

Acho que poderia ajudar no desempenho de pesquisas, invés de ir pra sala de informática deviam todos ser avisados que precisam trazer o celular para tal pesquisa e ser liberado no fim de cada aula (Bromélia).

Considerando o uso do celular em sala de aula, foram questionados os alunos se isso poderia causar problemas na sala de aula. 42,9% responderam que sim, enquanto 45,7% responderam que não e 11,4% responderam que não sabem. A discussão sobre a influência do aparelho móvel nas aulas ficou mais intensa. Além do debate mencionado, os participantes mencionaram recursos da escola, como tablets, mas seria necessário que o Estado disponibilizasse recursos para que esses aparelhos fossem adquiridos. É sabido que esses tipos de procedimentos são bastante complexos, portanto, o celular seria uma forma mais viável de realizar pesquisas. Foi questionado sobre o que os alunos acham dessa proibição.

Acho que não deveria ter essa proibição, porque nem todo tempo que passamos na escola é estudando, também tem o tempo livre no recreio e almoço, que geralmente não temos nada pra fazer e tirando as ligações dos pais avisando algo, ou até fazer ligações importantes. Resumindo deveria ser proibido somente na sala de aula e não na escola (Bromélia).

Questionado sobre a opinião dos alunos em relação ao uso do celular em sala de aula, as respostas revelaram haver uma divisão entre serem ou não favoráveis. Por alguns motivos, os estudantes apontam direitos iguais, pois, se os alunos não podem usá-lo, os professores também não deveriam poder. A outra forma de pensar é a concordância do uso do aparelho pelo professor, que afirma ser uma ferramenta de trabalho, sobretudo para a execução dos sistemas. “Eu entendo os professores utilizarem, até porque também é uma ferramenta de trabalho deles, né” (Begônia).l

Errado, pois tudo pode ser resolvido em papel igual, nós sempre temos aquela desculpinha, a professor tem planejamento no celular tem papel para que? A tem frequência no celular! Tem papel para que? Eles são pessoas que nem nós não é porque é superior que não que eles devem usufruir disso (Orquídea). Isso também seria meio assim, é bom os professores usarem também porque afinal eles também têm família né, tipo algo acontecesse como eles iam saber? É bom usar quando não estiver, mas nada que explicar ou copiar no quadro, e assim vale para os alunos quando não tiver mais dever, assim é bom mexer no celular pra quebrar o tédio (Camélia).

A tecnologia visa facilitar a vida das pessoas, estabelecendo uma comunicação mais rápida em tempo real, o que reduz consideravelmente a espera ou o deslocamento de lugares. No entanto, o adolescente usa essa ferramenta inadequadamente, assim, não há soluções simples para problemas complexos. O celular está presente no dia a dia desses adolescentes, que passam muitas horas do dia dedicadas a uma rede social, um jogo ou até mesmo aos estudos. Para lidar com esse movimento tecnológico, é necessário que os professores e os alunos sejam capacitados. Esse é um processo lento e com consequências em longo prazo.

A proibição como uma forma de controle

A aproximação da educação com a tecnologia tem sido evitada pelos professores, uma vez que muitos são contrários às ferramentas móveis, como o celular. A pandemia deixou claro que é necessária uma adaptação no ambiente escolar. Apesar de o Estado do Ceará ter fornecido tablets e chips no período de isolamento social para as aulas chegarem ao aluno, essas ferramentas não têm um respaldo na instituição escolar.

A Lei n.º 14.146/2008 estabelece a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros equipamentos similares em estabelecimentos educacionais do Estado do Ceará durante o período de aula. O artigo 1º estabelece que os alunos não poderão utilizar telefones celulares, walkman, discman, MP3, MP4 player, iPod, bip, pager e outros dispositivos similares durante as aulas (Ceará, 2008). A Lei n.º 952 de 1º de julho de 2009 proíbe o uso de telefones celulares e outros instrumentos sonoros nas escolas públicas e particulares do Município de Sobral, conforme o descrito:

Art. 1º – Fica terminantemente proibido o uso de aparelho celular e outros aparelhos sonoros em sala de aula, nas escolas da rede pública e particular de ensino do Município de Sobral.
Parágrafo Único – O descumprimento do disposto no caput deste artigo ensejará chamamento da pessoa responsável pelo aluno se este for incapaz, pela direção do estabelecimento de ensino, sem prejuízo das medidas disciplinares ao aluno que a direção entender conveniente.

Outro projeto de Lei Federal N° 2.547, de 2007, veda o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, sem fins educacionais, em salas de aula ou quaisquer outros ambientes em que estejam sendo desenvolvidas atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas escolas públicas no País.

Art. 2º Fica vedado o uso de aparelhos portáteis sem fins educacionais, tais como celulares, jogos eletrônicos e tocadores de MP3, nas salas de aula ou em quaisquer outros locais em que estejam sendo desenvolvidas atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas escolas públicas no País.
Art. 3º O descumprimento à Lei ensejará a aplicação de advertência ao infrator, e multa de 10% do valor do salário-mínimo.

em caso de reincidência, devendo a fiscalização ser realizada pelas unidades regionais de ensino, na forma da regulamentação, que deverá ser publicada no prazo de 90 (noventa) dias.

O fundamento para a aprovação deste projeto consistiu nos seguintes argumentos: falta de atenção em sala de aula, imagens de violência ou pornografia, envios de torpedos de uma sala para outra. Este documento trata do aparelho celular como uma ferramenta inadequada para o cotidiano escolar, uma vez que os adolescentes ficam muito ansiosos e eufóricos ao acessá-lo. Após quase 20 anos de vigência dessas leis, é necessário reformulá-las, especialmente após dois anos de pandemia, quando a educação sofreu uma renovação e teve que se adaptar às novas tecnologias e formas de ensino. A tecnologia está presente em diversos aspectos do cotidiano escolar, como o preenchimento de sistemas, por parte dos professores, toda vez que entram em sala de aula. Planos que eram elaborados à mão, hoje não são mais necessários, uma vez que tudo está adaptado à tecnologia.

Um dos maiores papéis da instituição social escolar é aplicar disciplina ao aluno. Para Émile Durkheim, a escola se encaixa na construção de estudos como um fato social, pois enquadra-se no que ele denominou como coercitivo, exterior e geral. Segundo Michel Foucault na sua obra "Vigiar e Punir", a concepção de disciplina e corpos 'dóceis', "[...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças dos corpos (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...]" (p. 164 e 165).

A construção de um indivíduo que obedece é vista com bons olhos na sociedade, pois a classe burguesa impõe à classe trabalhadora a posição social de submissão. Willis (1991) analisa a semelhança da fábrica com a escola: a instituição escolar como formadora de uma classe ideal, os conceitos de cultura escolar e de chão de fábrica, o trabalho mental e manual de jovens disciplinados para o chão de fábrica. Dada a ênfase nas teorias da reprodução, a escola seleciona e implanta valores que contribuem para o processo de produção capitalista. Os alunos são considerados ativos e a escola, passiva. Foucault e Willis se assemelham no que diz respeito à estrutura escolar imposta pelo sistema, incluindo regras, proibições, horários e advertências, o que não é um ponto forte para o cumprimento das normas.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (Foucault, 1987, p. 168).

Norbert Elias (1990), acerca da influência de poderes sobre o indivíduo na sociedade, analisa o processo civilizador como algo que ocorre em longo prazo na estrutura de personalidade de cada indivíduo no seu contexto social. O indivíduo assimila os conceitos de um ser civilizado, comportamentos que, com o decorrer do tempo, serão executados inconscientemente, passando por fases, como emocional, mental e de personalidade. Elias e Durkheim discutem quando afirmam ser algo coercitivo, imposto ao indivíduo, quando o indivíduo viola as normas.

A “civilização” que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo ou parte de um processo em que nós mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintivas que lhe atribuímos – a existência de maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado, ou o que quer que seja – atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social particular, e de correspondentes formas de comportamento (Elias, 1990, p. 73).

Embora esta obra tenha sido escrita em um contexto social distinto, é uma obra atemporal que permanece atual. Todos os dias são impostos comportamentos que o indivíduo deve seguir, o que se assemelha ao contexto escolar. A ferramenta tecnológica do aparelho móvel é um canal de informações que pode ser usado de forma adequada em sala de aula como forma pedagógica. A construção tecnológica formou jovens que não se contentam com apenas um ensino expositivo. É preciso ir além para conseguir prender a atenção desses jovens.

Considerações finais

A Residência Pedagógica teve um impacto significativo na carreira profissional da equipe de bolsistas, pois possibilitou experiências em duas escolas completamente distintas em diversos aspectos. Oportunizou-se vivenciar contextos e histórias distintas, mas cada uma com seus desafios próprios, em particular, a EEMTI Monsenhor José Gerardo Ferreira Gomes, onde se experimentaram as experiências relatadas neste texto. Teve-se a compreensão prévia de que é muito mais fácil cursar uma escola com índices elevados de bons resultados, com alunos extremamente comportados, do que uma instituição estigmatizada e com alunos extremamente difíceis de lidar com a disciplina.

A experiência nas duas escolas foi enriquecedora. O 4º CPM Ministro Jarbas Passarinho proporcionou aos residentes um ambiente de tranquilidade, ordem e disciplina. No entanto, houve um maior apego à primeira escola da parte de quem vivenciou o cotidiano das duas instituições. Houve uma série de desafios enfrentados ao longo de quase 18 meses, o que contribuiu significativamente para a formação como futuros docentes. Ao analisar a pesquisa realizada na escola, percebe-se que a tecnologia chegou para ficar. Precisa-se aprender, como futuros professores, a lidar com essa nova realidade. Transformar o que era considerado um obstáculo na sala em uma metodologia ativa para a construção do conhecimento.

Referências

CEARÁ. LEI Nº 14.146. Dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas. 25 de junho de 2008.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990. v. 1.

SOBRAL-CE. Dispõe sobre a proibição do uso de aparelho celular e outros aparelhos sonoros em sala de aula, nas escolas da rede pública e particular de ensino do Município de Sobral, na forma que indica. 01 de junho de 2009.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



Utilização de filmes etnográficos no ensino de sociologia¹

Dívia Maria Souza Saturno²

Yara Maria da Silva³

Larissa Khetelem Gomes Ferreira⁴

Jordânia Bezerra Nobre⁵

Antônio Aragão Vasconcelos Filho⁶

Vinicius Limaverde Forte⁷

Introdução

Este trabalho aborda o uso de filmes etnográficos como recurso didático nas aulas de Sociologia do ensino médio como uma das ações do Subprojeto de Sociologia do PRP da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). A regência supervisionada foi realizada no núcleo situado na Escola de Ensino Médio Dr. João Ribeiro Ramos, em Sobral-CE. A atividade integrou a programação da XI Mostra Visualidades⁸, evento atrelado a um programa de extensão promovido pelo Laboratório das Memórias e das Práticas Cotidianas (LABOME), que é coordenado pelo Professor Nilson Almino de Freitas do curso de Ciências Sociais da UVA.

1 Agradecemos à CAPES pela bolsa do Programa de Residência Pedagógica (PRP) que possibilitou a realização deste trabalho.

2 Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

3 Licencianda do Curso de Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

4 Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

5 Licencianda do Curso de Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

6 Licenciando do Curso de Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

7 Professor Orientador do Subprojeto de Sociologia do PRP na Universidade Estadual Vale do Acaraú.

8 Para maiores informações sobre a XI Mostra Visualidades conferir o seguinte endereço eletrônico: <https://labome-visualidades.wixsite.com/xivisualidades>.

A realização do Visualidades envolve parcerias em várias partes do país, com programação descentralizada abrangendo mostras, exposições de Artes Visuais e divulgações científicas. No âmbito local, as escolas públicas da região norte cearense são parceiras de longa data, exibindo filmes selecionados para a mostra com a colaboração de docentes da educação básica e estudantes da UVA de diversos cursos ⁹. A relação do Visualidades com a licenciatura em Ciências Sociais da UVA passa pela atuação de estudantes de estágio supervisionado, do PIBID e do PRP como monitores na exibição dos filmes durante as mostras nas escolas. Recentemente, estudantes do ProfSocio também se integraram nessa parceria, não se restringindo à exibição de filmes durante as mostras, mas também realizando produções audiovisuais com potencial de uso como material didático (Freitas; Marques; Sousa; 2024).

Aborda-se aqui a experiência de exibição do filme “As sementes da agricultura familiar”, produzido na disciplina de Antropologia Visual ofertada pelo Professor Nilson Almino de Freitas, ofertada para as duas modalidades da graduação em Ciências Sociais da UVA. O filme foi realizado pelo LABOME, em 2022, tendo as estudantes Mikaeli Lemos e Níullya Freire e o aluno Emmanuel Kant responsáveis pela direção, produção e montagem do filme, respectivamente. Nele é retratada uma família de agricultores na localidade de Carmolândia, na zona rural do município de Alcântaras, que integra a Região Metropolitana de Sobral. O enfoque do curta-metragem recai principalmente sobre os relatos de mãe e filha acerca do cotidiano de trabalho em sua pequena propriedade rural.

Outros filmes foram exibidos na escola durante a mostra¹⁰. Optou-se por relatar a experiência deste filme em particular devido ao seu tema e seu contexto de produção estarem mais próximos das vivências de residentes e estudantes. Embora a escola esteja situada na zona urbana de Sobral, é notória, na participação dos espectadores, a familiaridade com elementos do cotidiano no meio rural, corroborando a abordagem da relação rural-urbano a partir de suas (des)continuidades (Martins, 2000).

9 As mostras não se restringem às escolas, ocorrendo em diversos espaços como universidades, centros culturais, centros comunitários, praças públicas etc. As parcerias para exibição de filmes são estabelecidas com agentes diversos, como movimentos sociais, associações de moradores e sindicatos, por exemplo.

10 Como atividade comum do PRP, também houve na EEEM Dr. João Ribeiro Ramos a exibição do filme “Etnografia da performance e agenciamento de uma charanga”. Já como parte das atividades do estágio supervisionado, a escola também abrigou a exibição dos filmes “Memórias dos mestres de ofício da capoeira sobralense”, “O que te faz pulsar”, “Trans Nômade: A viagem de uma vida”, “Tempo da Flor”.

Portanto, este relato apresenta a operacionalização do uso de um filme etnográfico como material didático em uma aula de Sociologia com alunos do 1º ano do ensino médio, oportunizando o debate sobre temas como a agricultura familiar, o agronegócio e as desigualdades de gênero no trabalho agrícola. O objetivo foi estimular a imaginação sociológica (Mills, 1982) dos alunos e promover uma participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem metodológica combinou pesquisa-ação e análise documental, seguindo diretrizes de ensino de Sociologia baseadas na pedagogia histórico-crítica. O filme teve um impacto positivo, facilitando a compreensão de conceitos sociológicos e conectando o conteúdo acadêmico à realidade dos estudantes.

O subprojeto de Sociologia do PRP na UVA e a EEEM Dr. João Ribeiro Ramos

A EEEM Dr. João Ribeiro Ramos foi escola-campo nas duas edições do subprojeto de Sociologia do PRP na UVA. A primeira participação da escola ocorreu sob o edital nº 1/2020 da CAPES, cujas atividades iniciaram em novembro de 2020, em meio ao ensino emergencial remoto no contexto da pandemia de covid-19. A última participação, objeto deste relato, transcorreu sob o edital nº 24/2022 da CAPES, quando o núcleo do PRP era composto por cinco estudantes em diferentes períodos da metade final do curso de Ciências Sociais. Dentre as atividades realizadas durante a vigência da última edição do PRP, houve a ambientação e a pesquisa no contexto escolar, o acompanhamento das aulas de Sociologia ministradas pelo professor preceptor Telmo Lopes e a efetuação de regências supervisionadas em sala de aula. Em virtude da carga horária elevada a ser cumprida em relação à oferta de Sociologia e de outras disciplinas da parte diversificada do currículo, as regências eram ministradas em duplas, ou mesmo, em trios. Dentre os componentes da parte diversificada em que foram ministradas regências, destacam-se as eletivas intituladas *Culturas das regiões brasileiras* e *Conflitos Mundiais*. Também foram realizadas atividades no componente *Formação para a cidadania*, que está vinculado ao Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

A EEEM Dr. João Ribeiro Ramos foi criada em 1964, inicialmente chamada de Escolas Reunidas, e instalada na Associação Comercial de Sobral. Em 1974, mudou-se para um prédio próprio no Centro, onde permanece até hoje. Em 1975, recebeu o nome atual por meio do Decreto nº

11.493. A estrutura do prédio é composta por uma biblioteca, Laboratórios de Ciências e de Informática. Conta ainda com dois banheiros grandes, cantina e pátio coberto, que é o principal local de encontro dos alunos e onde realizam suas refeições. A sala dos professores contém uma mesa no centro e armários de ferro para uso individual dos docentes. Todas as salas de aula e a sala dos professores são climatizadas. Atualmente, a escola também possui um anexo na Escola em Tempo Integral Edgar Linhares, no Bairro Nova Caiçara, onde funciona o Ensino Fundamental e a EJA. Conforme Sousa (2024, p. 22), em 2024 a escola contou 45 professores, sendo 25 efetivos e 20 temporários. Já o número de estudantes matriculados totalizou 240.

Desde que o processo de adequação ao dito “Novo Ensino Médio” foi iniciado, em 2022, a escola manteve a oferta do ensino regular nas turmas de estudantes veteranos e foi introduzindo o ensino em tempo integral paulatinamente nas novas turmas. Em 2024, a escola deixou de ofertar o ensino regular. Assim, são mantidas turmas em tempo integral e o EJA no período noturno. A instituição atende tanto alunos das zonas rurais como das periferias da cidade e domiciliados no centro de Sobral. O diálogo com integrantes da comunidade escolar aponta como principais desafios a evasão (Leal, 2021) e o impacto de disputas territoriais de facções na frequência às aulas e na continuidade dos estudos.

O PRP contribuiu para estreitar a relação entre a EEEM Dr. João Ribeiro Ramos e o Curso de Ciências Sociais da UVA, embora já houvesse uma longa parceria envolvendo o Visualidades e o acolhimento do estágio supervisionado. Após as edições do subprojeto de Sociologia do PRP, a escola se tornou um campo ainda mais requisitado para o estágio supervisionado, bem como se tornou espaço de produção acadêmica de diversos TCCs. Além disso, ex-bolsistas do PRP participaram de seleções para professores temporários após o professor Telmo Lopes tornar-se coordenador pedagógico. Atualmente um deles está lotado na escola.

Relato da experiência de exibição do filme “As Sementes da Agricultura Familiar”

A intervenção pedagógica foi conduzida como uma pesquisa-ação (Haguette, 2010), consistindo na exibição e no debate do filme “As Sementes da Agricultura Familiar” para estimular reflexões sobre a

agricultura familiar e o agronegócio. Além disso, a elaboração do relato baseou-se em análise documental (Flick, 2013) de registros do planejamento da atividade, como planos de aula, diários de campo e fichas de frequência de residentes e preceptor. Inicialmente houve o planejamento envolvendo a equipe de residentes, o preceptor Telmo Lopes e o orientador Vinicius Limaverde Forte. De posse do catálogo de filmes da XI Mostra Visualidades, deliberou-se coletivamente quais os filmes a serem exibidos em uma turma de 1º ano e em uma de 2º ano. Dado o contexto em que se daria a regência, optou-se pela seleção de curtas-metragens com duração de até 15 minutos. Aliado ao critério da duração, recorreram-se às sinopses dos filmes para identificar aqueles que melhor se adequariam aos temas debatidos na disciplina de Sociologia junto àquelas turmas. Após a escolha, os filmes foram obtidos junto ao LABOME para que fossem vistos previamente e exibidos na escola.

Dessa maneira, ficou estabelecido que em uma turma seria exibido o filme intitulado “Estudo da performance e agenciamento de uma charanga”, com duração de 13 minutos, resultado de uma dissertação de Mestrado em Antropologia na UFPEL, que teve como sujeitos os integrantes da torcida Garra Xavante do time do Brasil de Pelotas. A escolha do filme oportunizou o debate sobre racismo no futebol e na sociedade brasileira. Já na outra turma optou-se pela exibição do filme “As sementes da agricultura familiar”, com duração de 10 minutos. Escolhidos os filmes, foram definidas as leituras para o estudo preparatório de cada residente, tomando por base o livro **Sociologia em Movimento** e algumas leituras complementares sugeridos pelo preceptor e o orientador.

Ainda no que se refere ao planejamento, é preciso ressaltar que a realização daquela edição do Visualidades coincidiu com o primeiro mês de atividades do PRP. Embora alguns bolsistas tenham participado anteriormente do PIBID e do PRP, a pouca experiência da equipe demandou que fosse elaborado um roteiro estruturado que serviu de guia para a condução da regência. Com isso, foi pensado, durante o planejamento, em um instrumental que dividia os 50 minutos de aula em cinco momentos. No primeiro, a atuação se daria em duas frentes: na medida em que a turma chegava ao Laboratório de Informática, alguns residentes organizariam a sala para a exibição do filme, ao passo que outra parte da equipe apresentaria os objetivos do encontro, repassando informações sobre a Mostra Visualidades, comunicando o tema do filme, as questões que seriam tratadas etc. Após essa interação inicial, o segundo momento

seria destinado à exibição do filme. No terceiro momento, prevaleceria a escuta da turma de estudantes para apreender suas impressões sobre os filmes, o que levaria ao quarto momento, caracterizado pela exposição dialogada conduzida pelos residentes. Por último, ficou estabelecida a promoção de um diálogo com o intuito de se obter um retorno acerca do que foi aprendido pela turma, seguido pelo encerramento da regência.

A elaboração de um planejamento estruturado mostrou-se benéfica para a equipe de residentes, pois auxiliou no controle do tempo de aula, possibilitando subdividi-lo em momentos distintos que se conjugam para obtenção do objetivo proposto para a atividade. Além disso, a estratégia serviu para familiarizar na prática a equipe de residentes com o método gaspariano (Pereira; Wagner; Gasparin, 2022). Nesse sentido, é possível estabelecer uma aproximação dos momentos descritos acima com cada uma das etapas do método proposto por Gasparin: Prática Social; Problematização; Instrumentalização; Catarse; e Prática Social.

A exibição do filme “As sementes da agricultura familiar” foi a segunda naquela manhã do dia 18 de novembro de 2022. O público-alvo foi a turma do 1º ano C. Conforme havia sido planejado, na medida em que a turma chegava ao Laboratório de Informática, os estudantes iam sendo acomodados com o auxílio do preceptor, enquanto os preparativos para a projeção do filme eram encaminhados. Até então, o contato entre residentes e estudantes havia sido limitado, pois as atividades do subprojeto de Sociologia iniciaram naquele mês. Contudo, duas bolsistas detinham maior familiaridade com o corpo discente: uma delas já realizava suas atividades de estágio supervisionado na escola, enquanto outra havia sido bolsista durante seis meses na edição anterior do PRP e veio a permanecer por ainda mais 12 meses. Em virtude desse pouco contato, o professor Telmo Lopes iniciou o encontro apresentando a equipe de bolsistas, passando a palavra para que o primeiro momento do encontro fosse conduzido. Isso fez com que o momento inicial fosse mais alongado do que havia sido previsto.

Quando iniciou o filme, o cotidiano do trabalho na roça em Carmolândia, na zona rural de Alcântaras, foi capturando a atenção de parte da turma. O curta-metragem retrata o cotidiano do trabalho na roça das agricultoras Maria do Livramento e sua filha Aurilene. Dona Maria narra como assumiu o roçado após a morte do marido, contratando trabalhadores para tarefas específicas. O filme alterna imagens de sua casa,

repleta de fotos da família, com cenas da lavoura, enquanto ela descreve a diversidade de cultivos. Já Aurilene relembra a pedagogia rígida do pai no ensino do cultivo da terra e destaca a crescente desvalorização da agricultura entre os jovens da comunidade. Ela ensina seus filhos sobre o cultivo, mas sem impor a profissão, e reflete sobre as dificuldades das mulheres na roça. Ambas compartilham a percepção de que a responsabilidade de D. Maria aumentou após a viuvez e a migração dos filhos.

Os elementos do filme descritos acima favoreceram a interação por parte da turma. Alguns estudantes referiam-se ao período de férias passado na casa de parentes na zona rural de Sobral ou em cidades próximas; as características da casa de D. Maria do Livramento remeteram a casas de familiares e conhecidos; ainda houve quem mencionasse suas experiências na lida no campo; também foi citado que, em determinados bairros da zona urbana de Sobral, algumas características do meio rural ainda permanecem em maior ou menor medida; por fim, remeteu-se ao êxodo rural de parentes em busca de melhores oportunidades.

Foi possível observar que a participação discente possibilitou à equipe de residentes a introdução dos temas contidos no capítulo 15 do livro **Sociologia em Movimento**, intitulado “Sociedade e Meio Ambiente”. Particularmente, foi trabalhada a discussão contida no tópico “Sustentabilidade e a produção de alimento”, com destaque para a importância de pequenos produtores rurais para assegurar a segurança alimentar, contrastando com o modelo que remete às origens da formação da sociedade brasileira que se pauta pela concentração fundiária com vistas à exportação de *commodities*. Dessa maneira, a regência buscou apresentar as vidas retratadas no filme etnográfico a partir de uma ótica sociológica, relacionando-as com questões que atravessam conflitos políticos e econômicos, modelos de produção sustentável de alimentos e o enfrentamento da fome.

Considerações Finais

Com a intervenção, teve-se a oportunidade de converter em recursos didáticos o resultado de uma pesquisa acadêmica sobre uma comunidade rural que apresenta elementos familiares para uma parte dos discentes que assistiram ao curta-metragem. Trazer filmes produzidos a partir de pesquisas sobre contextos próximos do alunado

demonstrou-se uma iniciativa instigante na tradução do conhecimento sociológico em conhecimento escolar. Portanto, a utilização do filme etnográfico como material didático foi fecundo para os objetivos da regência, provocando uma participação ativa dos alunos nas discussões. Por essa via, possibilitou-se a oportunidade de explorar os impactos do agronegócio na vida dos pequenos agricultores e a relação com a carência de implantação de políticas públicas em comunidades rurais que minimizem o êxodo rural.

Esta experiência, a primeira de muitas regências durante aquela edição do PRP, impactou positivamente a formação do grupo, permitindo aprender a ensinar Sociologia de uma forma diferente. O início foi desafiador por se tratar de algo novo, o que tirou a equipe da zona de conforto. Houve receio de a atividade não sair como planejado. Porém, ao final, tudo foi realizado com sucesso. A identidade docente é construída ao longo do tempo mediante vivências como essa. Por isso, conclui-se afirmando que esta experiência contribuiu de forma significativa para a caminhada de construção da identidade profissional de cada residente que se desafiou a realizá-la.

Referências

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: Um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, N. A.; MARQUES, F. R. D.; SOUSA, V. P. Etnobiografia e material didático para ensino de sociologia: produção compartilhada do filme “Tinta neles!”. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 25, n. 68, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/117910>. Acesso em: 4 nov. 2024.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2010.

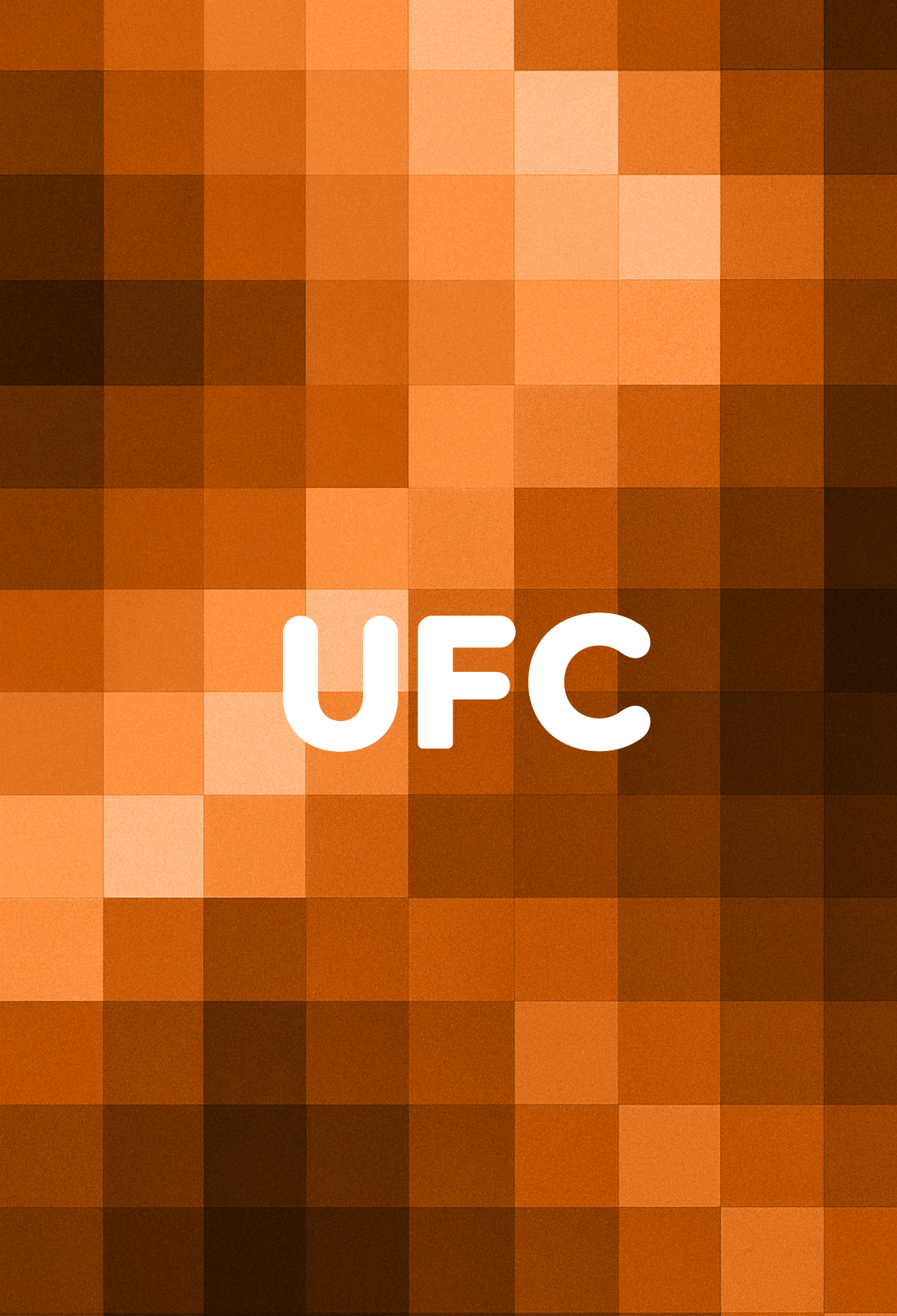
LEAL, M. M. S. **Desnaturalizando e estranhando a evasão escolar em contexto pandêmico**: um exercício de imaginação sociológica na Escola de Ensino Médio (EEM) Dr. João Ribeiro Ramos. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2021. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/734673/2/TCC_%20Maria_Mônica_Sousa_Leal_Dissertação.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

MARTINS, J. S. O futuro da sociologia rural e sua relação com as populações rurais. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 15, p. 5–18, 2000. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quinze/martins15.htm>. Acesso em: 31 jan. 2025.

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

SOUSA, L. G. F. **Transpondo a modernidade líquida**: Uma intervenção pedagógica sobre a fragilidade das relações sociais em Zygmunt Bauman. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais – Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2024.

PEREIRA, T. L.; WAGNER, V.; GASPARIN, J. L. O método Gaspariano como perspectiva crítica de qualificação didática no ensino superior: pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270080, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DM3sJtGnrxxXSr6xzzNxFMMy/?lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2024.

The image features the UFC logo in white, bold, sans-serif capital letters, centered horizontally and vertically. The background is a grid of squares in various shades of brown, from light tan to dark chocolate, creating a pixelated or mosaic effect. The letters are slightly larger than the squares they occupy.

UFC



PIBID UFC – As experiências do PIBID de Sociologia da UFC

Alexandre Jeronimo Correia Lima

Thais dos Santos do Nascimento Gomes Oliveira

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) teve como objetivo central proporcionar aos estudantes de licenciatura uma experiência prática nas escolas públicas, aproximando-os do cotidiano docente. Durante o período de novembro de 2022 a abril de 2024, o subprojeto de Sociologia, que possuía 24 cotas de bolsas para graduandos e 3 cotas para supervisores, envolveu 29 graduandos, 3 professores supervisores e atuou em 4 escolas públicas de Fortaleza: Liceu do Conjunto Ceará, Gov. Adauto Bezerra, EEM José de Alencar e EEMTI Deputado Paulo Benevides, contribuindo diretamente para a formação docente dos alunos do curso de Ciências Sociais. O PIBID permitiu que os licenciandos se envolvessem com a prática pedagógica desde os primeiros anos do curso, fortalecendo a conexão entre a teoria acadêmica e a prática em sala de aula.

A proposta do projeto incluiu uma série de atividades pedagógicas e ações culturais que visavam ao desenvolvimento de estratégias didáticas inovadoras, ao mesmo tempo em que promoviam uma maior integração entre as atividades formativas gerais da licenciatura em Ciências Sociais e a realidade escolar. O PIBID, para além de um programa de bolsas que aprimora a formação docente dos bolsistas que participam dele, tem um impacto direto no currículo da graduação, pois eleva o nível das atividades formativas para todos. As experiências criadas, as vivências e a aproximação de estudantes e professores com a realidade escolar atacam diretamente o clássico problema da formação docente de proporcionar uma formação excessivamente teórica, distante da prática. Além disso, o

projeto tinha, como metas principais, compreender o ensino da Sociologia dentro das diretrizes curriculares nacionais e estaduais, desenvolver materiais didáticos específicos para o contexto escolar e incentivar o trabalho interdisciplinar. Essas ações se mostraram cruciais para a formação de docentes que futuramente serão agentes críticos e engajados em seus contextos escolares.

A imersão prática no ambiente escolar permitiu que os licenciandos observassem e participassem do cotidiano de escolas públicas em diferentes contextos sociais. Com a orientação de supervisores experientes, os bolsistas tiveram a oportunidade de aplicar o conhecimento teórico aprendido na graduação em intervenções pedagógicas concretas, ajustadas às realidades de cada escola. A vivência nas escolas permitiu que os bolsistas compreendessem melhor as dinâmicas escolares e desenvolvessem uma postura reflexiva em relação ao papel da Sociologia no ensino básico.

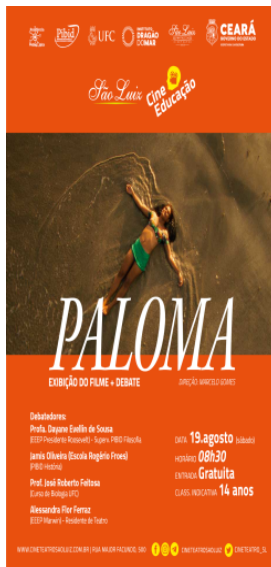
Ações do Projeto PIBID de Sociologia

CinePIBID: Educação Através do Cinema

Uma das ações mais significativas do subprojeto de Sociologia foi o CinePIBID, uma iniciativa que usou o cinema como ferramenta pedagógica para debater temas relevantes no campo das Ciências Sociais. O projeto teve início com a exibição de filmes nas escolas e na UFC, como uma ação local do projeto de Sociologia. Após o relato da atividade para as demais coordenações dos projetos da Universidade, a coordenação institucional sugeriu que fosse adotada a estratégia como uma ação geral da Universidade. Isso foi muito interessante, pois a ação acabou expandindo-se para o Cineteatro São Luiz, onde ocorreram sessões abertas ao público, com a participação de todos os projetos da Universidade. Os debates que seguiam as exibições eram realizados com um professor da educação básica, um professor do ensino superior e um estudante do PIBID ou da Residência Pedagógica, promovendo sempre discussões interdisciplinares sobre os temas abordados nos filmes.

As exibições ocorreram em várias datas ao longo do desenvolvimento do projeto, conforme segue:

- 30/03/2023: *Nunca me Sonharam* (UFC);
- 22/04/2023: *Cabeça de Nêgo* (Escola Adauto Bezerra);
- 17/06/2023: *Marte Um* (Cineteatro São Luiz);
- 19/08/2023: *Paloma* (Cineteatro São Luiz);
- 13/04/2024: *Hamlet* (Cineteatro São Luiz).



Cada uma dessas sessões abordou temas fundamentais, como desigualdade social, raça, juventude e resistência, sonhos e escola, sexualidade e gênero. Temas que atravessam as realidades escolares, independentemente da disciplina com a qual estamos trabalhando. Ao utilizar o cinema como um meio para envolver os alunos e a comunidade em discussões críticas, percebeu-se a potência que representa assistir e debater juntos com uma comunidade de pessoas envolvidas com o desafio da formação e atuação docente. A participação dos professores e bolsistas nos debates proporcionou uma rica troca de experiências e ampliou o alcance do projeto, chamando a atenção também para a importância das trocas interdisciplinares na escola e na formação.

Grupo de Trabalho sobre o Currículo: Análise dos Livros Didáticos

Outro eixo importante do PIBID de Sociologia foi o Grupo de Trabalho sobre o Currículo, no qual foram feitas leituras e estudos das Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia para o Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares do Estado do Ceará. O sentido dessa atividade foi aproximar os estudantes do referencial curricular que orienta o ensino de Sociologia no Brasil e no Ceará. Em um segundo momento, já mais familiarizados com o currículo e os possíveis sentidos pedagógicos da Sociologia, os bolsistas analisaram criticamente as obras didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021 para o ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O objetivo era identificar os pontos fortes e as lacunas nos materiais disponibilizados para as escolas no contexto do Novo Ensino Médio. Além disso, uma das propostas da atividade seria verificar e catalogar a presença de conteúdos sociológicos nas obras, sugerindo formas de sua aplicação em sala de aula.

Desse modo, os bolsistas, organizados em duplas ou trios, realizaram leituras sistemáticas e produziram relatórios com sugestões para o uso didático das seguintes obras:

1. *CONEXÃO MUNDO: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS*
2. *CONEXÕES – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS*
3. *DIÁLOGOS EM CIÊNCIAS HUMANAS*
4. *MODERNA PLUS – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS*

5. *MULTIVERSOS – CIÊNCIAS HUMANAS*
6. *MÓDULOS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS*
7. *PALAVRAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS*
8. *CONTEXTO E AÇÃO*
9. *DIÁLOGO – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS*
10. *HUMANITAS.DOC*
11. *INTERAÇÃO HUMANAS*
12. *PRISMA – CIÊNCIAS HUMANAS*
13. *IDENTIDADE EM AÇÃO – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS*

Essa análise permitiu que os licenciandos se familiarizassem com os desafios de aplicar o currículo nacional à realidade das escolas, mobilizando os materiais, e os preparou para lidar com a diversidade de materiais disponíveis. Como esperado, parte significativa dos materiais trata os conteúdos sociológicos de modo superficial ou abreviado, já que há uma dificuldade em articular coesamente os conteúdos dos livros por conta da mescla de disciplinas. No entanto, foram encontradas estratégias de escrita, de atividades e de textos muito interessantes para o desenvolvimento de aulas de Sociologia.

Ações Didáticas nas Escolas

Cada bolsista foi responsável por planejar e realizar ao menos uma intervenção pedagógica nas escolas parceiras, em conjunto com os supervisores. Essas atividades variaram conforme o contexto específico de cada escola, sempre com o objetivo de engajar os estudantes de forma crítica e reflexiva. A vivência dos bolsistas em diferentes realidades escolares foi crucial para a escolha dos temas e metodologias utilizadas nas atividades pedagógicas, que foram adaptadas às necessidades dos alunos.

Além disso, a condução dos supervisores foi fundamental para orientar os bolsistas na elaboração e execução das atividades. Essa orientação garantiu que as intervenções estivessem alinhadas às expectativas pedagógicas das escolas e permitiu que os bolsistas desenvolvessem habilidades práticas essenciais para sua formação docente.

Entre as intervenções realizadas, destacam-se atividades como debates sobre racismo, gênero, cidadania e democracia, utilizando em regra metodologias ativas inspiradas pelas pedagogias histórico-crítica e cultural, visando à promoção de atividades que contassem com a participação mais ativa dos alunos. Essas experiências proporcionaram um aprendizado significativo bem expresso nos relatos dos bolsistas.

Os relatos dos bolsistas do PIBID de Sociologia refletem a diversidade de experiências e desafios enfrentados no decorrer do projeto. Jamily Mesquita, por exemplo, enfrentou dificuldades de adaptação em sua primeira escola campo, mas, após a troca de escola, conseguiu realizar intervenções pedagógicas de sucesso, como atividades antirracistas no mês da Consciência Negra. Jamily destaca a importância de cultivar a resiliência e a adaptabilidade no ambiente escolar: “Quando se dá uma aula de sociologia acredito que não se deve visar que a turma compreenda todos os conceitos e obtenha pontuação máxima em todos os exames – embora resultados como estes sejam extremamente positivos – pois o papel do professor nesse sentido não está em formar cientistas sociais e sim sujeitos”.

Elias Barbosa também descreve desafios semelhantes, ressaltando o impacto transformador que o PIBID teve em sua formação. Ele conduziu uma aula sobre identidade de gênero, utilizando o filme **Valentina** para debater a cidadania de pessoas transgênero. Elias reflete que o PIBID foi crucial para sua formação: “O PIBID me expôs a cenários cruciais à formação de qualquer licenciando... o tempo que passei observando e vivendo cada aula me é precioso e gerou reflexões que adentram não só minha ideia de prática docente, mas minhas visões sobre a humanidade por trás de quem vive e faz a educação”.

Camila Soares, por sua vez, relata como o PIBID a ajudou a superar o medo de falar em público e a se tornar mais confiante na condução de aulas. Sua experiência ao ministrar uma aula sobre o gênero musical RAP, utilizando as músicas de Emicida, foi um momento de realização pessoal: “Ao sair da turma, fui elogiada por uma das alunas que afirmou ter gostado da minha aula... eu estava realizada”. Camila também enfatiza como o projeto contribuiu para a desromantização da docência, ajudando-a a lidar com os desafios reais do ambiente escolar.

O relato de Thaís, que foi bolsista do PIBID por um curto período entre 2023 e 2024, expressa, de maneira tocante, a importância do programa como ação inclusiva e transformadora. Mesmo com um período

de participação limitado, a experiência permitiu que Thaís acessasse aspectos fundamentais da formação docente que vão além da prática tradicional de estágio. O PIBID acolheu suas particularidades, oferecendo um espaço para o desenvolvimento de habilidades e incentivando sua permanência e fortalecimento no curso de licenciatura. Em especial, as atividades em Grupos de Trabalho trouxeram o desafio de se apresentar em público, uma situação “bastante desconfortável” para Thaís, que vive “dentro do espectro autista”. Apesar disso, o GT foi um incentivo não só naquele momento, mas, em suas palavras “para outras apresentações que ocorreram e que vão ocorrer ao longo da minha formação”. Por meio das experiências com pesquisas de campo e entrevistas, Thaís contribuiu significativamente para o projeto e ampliou sua compreensão sobre os desafios da docência. A experiência proporcionada pelo PIBID foi, para ela, um caminho para reafirmar sua escolha pela carreira docente, mostrando o potencial do programa em abrir portas e construir uma formação integral para futuros professores.

Esses relatos mostram como o PIBID de Sociologia da UFC, no período de 2022 a 2024, foi uma experiência transformadora tanto para os bolsistas quanto para as escolas envolvidas. As ações realizadas, como o CinePIBID e o grupo de trabalho sobre o currículo, denotam a importância desse projeto na formação de professores mais preparados e comprometidos com a educação pública. Ao promover a articulação entre teoria e prática, o PIBID aproximou os licenciandos da realidade escolar e os incentivou a refletir criticamente sobre sua atuação docente. A experiência prática nas escolas, aliada à orientação dos supervisores, é essencial para o desenvolvimento docente, garantindo que os futuros professores saiam da graduação mais confiantes e com um acervo ampliado para atuar no ensino básico.



PIBID UFC – Relatos e atividades no Liceu do Conjunto Ceará

Manoel Moreira de Sousa Neto

Arty Maia Uchoa

João Filipe Bezerra de Almeida

Elías Barbosa de Andrade

A parceria entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará (LCC) é longa e remonta ao início do programa no longínquo ano de 2010. De lá para cá, a parceria contribuiu com a formação de professores e pesquisadores ligados aos cursos de licenciatura em Ciências Sociais que passaram pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Na esteira desse processo, o presente texto tem como objetivo apresentar o relato das experiências realizadas no período referente a outubro de 2022 e abril de 2024, sob a coordenação do PIBID Sociologia UFC¹.

No entanto, antes de focar a atenção nas atividades desenvolvidas na escola, será feita uma breve apresentação da instituição, caracterizando suas dependências e o perfil dos estudantes do LCC. O Liceu do Conjunto Ceará foi fundado em 14 de abril de 1998 como uma escola modelo da política educacional da gestão de Tasso Jereissati no governo do estado do Ceará, que visava à criação de equipamentos capazes de adequar o sistema de ensino às mudanças instituídas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), ao mesmo tempo

¹ O Núcleo do Liceu do Conjunto Ceará contou com a supervisão do professor Manoel Moreira de Sousa Neto e o trabalho dos bolsistas Arty Maia Uchoa, Elías Barbosa de Andrade, Gleiciane Ferreira de Castro, Herlon Lopes Mourão Filho, Ingrid Hortêncio da Costa, Jamily Mesquita Sousa, João Filipe Bezerra de Almeida, José Orlane Falcão Graça Filho, Luís Felipe Nascimento da Silva Rocha, Marcelo Bruno Ribeiro Queiroz e Mosias de Souza Bezerra.

em que buscava resgatar os tempos áureos da educação pública de referência, simbolizada na importância histórica do Liceu do Ceará, que emprestaria seu nome às novas escolas. Sua estrutura conta com 13 salas de aula; dois laboratórios de informática; laboratórios de Química, Física, Biologia, Redação e Ciências Humanas; sala de música; sala para o grêmio estudantil; ginásio poliesportivo com banheiro e vestiário; auditório; biblioteca; refeitório; copa para os funcionários; sala de limpeza; almoxarifado; sala dos professores, coordenação, secretaria e direção; estacionamento; e mesas e bancos de concreto em área externa (quintalzinho).

Durante a execução das atividades do PIBID, a escola funcionou na modalidade regular com cerca de 1.200 alunos matriculados nos turnos manhã, tarde e noite, divididos em 13 turmas no período da manhã, 13 no período da tarde e 3 no período da noite. A maior parte desses estudantes é oriunda de escolas públicas do Conjunto Ceará e de outros bairros circunvizinhos dos municípios de Fortaleza e Caucaia.

Outro ponto a ser destacado é o fato de as atividades terem acontecido no mesmo período de implementação das mudanças decorrentes do Novo Ensino Médio (NEM), que divide a oferta de disciplinas nesta modalidade de ensino em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Dessa forma, as experiências aqui relatadas aconteceram tanto nas aulas de Sociologia, que fazem parte da Formação Geral Básica, como em disciplinas eletivas e de Projeto de Vida que compõem os itinerários formativos.

Feitas as devidas apresentações da escola, atem-se agora às atividades desenvolvidas pelo PIBID Sociologia no período. A atuação caracterizou-se basicamente por dois tipos de atividades desempenhadas pelos bolsistas: observação e participação nas aulas de Sociologia e outras disciplinas em que os professores estivessem lotados na base diversificada (eletivas e projeto de vida), e a participação em ações e projetos desenvolvidos pela escola.

É importante ressaltar que, no núcleo do Liceu do Conjunto Ceará, diversas atividades interessantes foram pensadas para trabalhar a dinamicidade que as aulas de Sociologia podem e devem ter. Porém, para adentrar no detalhamento dessas aulas e dinâmicas, é fundamental demarcar a importância que o planejamento coletivo teve na execução desses momentos. O planejamento coletivo de atividades em ambientes educacionais oferece benefícios cognitivos e afetivos significativos para os

estudantes que são docentes em formação. Nas reuniões de planejamento no Liceu do Conjunto Ceará, a construção de conhecimento se deu pelo compartilhamento de ideias e teorias que os estudantes já cultivavam ao longo da caminhada no curso, mas também pela partilha das experiências práticas que vinham do exercício conjunto de estar na sala de aula.

Observação e intervenções pedagógicas nas aulas: a dinâmica do "Sócio-Cesta" (Herlon e João Filipe)

Ao longo dos dezoito meses de atuação do PIBID na escola, os bolsistas se dividiram em duplas no acompanhamento das aulas de Sociologia nas três séries do ensino médio, além do trabalho realizado pelos dois professores da área em disciplinas da base diversificada. O objetivo desta ação foi possibilitar aos licenciandos uma imersão na prática pedagógica de forma integral, acompanhando o planejamento dos professores, realizando o diagnóstico de cada turma, observando e participando de maneira propositiva da prática pedagógica na relação de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Durante as jornadas e itinerários formativos no Liceu do Conjunto Ceará, potencializadas e aprimoradas pelos Grupos de Trabalho sobre o Currículo e pelas reuniões de núcleo e reuniões gerais do PIBID de Sociologia da UFC, pôde-se compreender e refletir sobre as diferentes realidades sociais que permeiam e perpassam os três núcleos do projeto, além das formas e maneiras como os professores orientadores e os bolsistas do PIBID de cada núcleo lidam diariamente com variadas e diversificadas turmas, enfrentando graus de complexidade, desafios, dificuldades e questões que lhes são apresentadas e atravessadas ao longo da jornada pedagógica e sociológica em cada escola, em cada turma e com cada disciplina.

Foi extremamente relevante e pertinente o relato dos bolsistas, dos professores orientadores e dos próprios estudantes sobre as diversas aulas, atividades, projetos e oficinas desenvolvidas, coordenadas e aplicadas pelos núcleos do PIBID de Sociologia da UFC. Isso permitiu compreender também como foi a receptividade estudantil e escolar para com essas propostas e ações.

Como exemplo dessas ações, destaca-se o *Sócio-Cesta*, realizado com a turma do 1º Ano I do turno vespertino da escola Liceu do Conjunto Ceará. A ação funcionava como uma atividade física que envolvia a realização

de cestas de basquete e a montagem de um jogo da velha, nas quais os estudantes deveriam realizar essas duas atividades e responder corretamente às questões de Sociologia elaboradas pelos bolsistas Herlon e João Filipe. As questões abordavam discussões sobre movimentos sociais, políticos e culturais, econômicos e históricos, como os movimentos negros, os feminismos e os movimentos LGBTQIAPN+.

Chamou atenção o fato de os estudantes responderem corretamente à maioria das questões, o que evidenciou seu interesse e engajamento em participar e estar presente para as atividades. Alguns estudantes, que por muitas vezes ficavam dispersos e desfocados durante algumas aulas, estavam participando efetivamente das atividades e totalmente concentrados em realizar as cestas de basquete, o jogo da velha e responder corretamente às perguntas.

Figura 1 – Estudantes e Pibidianos praticando o Sôcio-Cesta



Fonte: Acervo do próprio autor.

Durante a organização, houve o contato com a professora de Educação Física e com os monitores das disciplinas, que ajudaram a preparar e a montar a quadra para a realização das atividades com os estudantes. Essa colaboração promoveu uma interação entre os professores das diferentes áreas de ensino, como Educação Física e Sociologia. A partir dessa interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade, pôde-se compreender a importância e a relevância de realizar conexões

entre a Sociologia e outras disciplinas e áreas do conhecimento, principalmente com o objetivo de engajar e estimular a participação estudantil nas discussões, reflexões e debates sobre Sociologia, além de mobilizar a inserção e a aplicação sociológica nas realidades sociais, no cotidiano e na rotina dos próprios estudantes, aproximando-os da disciplina a partir das suas vivências, realidades e compreensões sobre a sociedade, a escola, a família e os ambientes nos quais estão inseridos.

Intervenção pedagógica sobre gênero e sexualidade, a partir do filme "Valentina": Quem é uma pessoa trans? (Elias)

Ao longo da jornada como bolsistas do PIBID no Liceu do Conjunto Ceará, o acolhimento e o suporte oferecidos pela escola e pelos professores sempre foram características constantes, e uma figura que expressa tal sentimento de acolhimento foi certamente a professora Mariana Maia.

Durante suas aulas na disciplina eletiva que ministrava, oportunizou-se observar, conhecer e interagir com os alunos, além de ter uma maior proximidade e diálogo com alguns deles. O resultado da observação do comportamento da turma, de como se expressavam melhor, de como conseguiam interagir com as propostas das aulas e a percepção de uma notável distância de alguns temas, aliados a longos diálogos com a Prof. Mariana, resultou na intervenção intitulada *Quem é uma pessoa trans?*

A intervenção foi dividida essencialmente em dois momentos: no primeiro, os alunos assistiram ao filme *Valentina*, que traz a experiência de uma adolescente transgênero em um ambiente escolar e comunitário em que é exposta constantemente a violências, desde morais a físicas, comprometendo não somente sua própria integridade, como também a de sua família e de pessoas próximas. Nesse momento, os alunos puderam ter um breve contato com a realidade que diversas pessoas trans vivenciam, cujos direitos básicos, como nome, educação, lazer e liberdade de ir e vir, lhes são negados pela sociedade e até mesmo pelas instituições que deveriam lhes prestar suporte. Já no segundo momento, os alunos foram convidados a relatar as impressões que tiveram do filme, como enxergavam as situações pelas quais a protagonista passava, pontuar as violências sofridas pela mesma e fazer a tentativa de identificar os porquês de tais eventos ocorrerem.

Após esse momento de explanação sobre a obra, foi feito um momento de breve reflexão sobre o contato e o conhecimento dos alunos acerca de personalidades trans, tanto no seu dia a dia como entre figuras públicas que poderiam ter visto nos meios de comunicação. O resultado desse momento foi a constatação de que essas pessoas estavam muito distantes do cotidiano dos alunos: a grande maioria da sala não conhecia figuras públicas que se identificassem como transgêneros, e pouquíssimos alunos tinham ou já tiveram uma pessoa trans presente em seu cotidiano.

Em seguida, foi proposto que os alunos escrevessem anonimamente respostas a algumas perguntas que foram escritas no quadro, sendo elas: “O que você perguntaria a uma pessoa trans?”, “O que você já viu ou ouviu as pessoas comentarem sobre esse assunto?” e uma última que poderia ser respondida individualmente, contudo, sua resposta seria moldada ao longo do diálogo com os alunos: “Quem é uma pessoa trans?”

O conteúdo dos papéis que os alunos entregaram foi muito rico e abriu espaço para o maior conhecimento e aproximação da temática, mesmo sem eles saberem que o bolsista que respondia aos seus questionamentos era, de fato, uma pessoa trans, que havia estado presente convivendo entre eles durante várias aulas. A surpresa foi bastante notável. Alguns alunos se olhavam com dúvida, outros com surpresa, mas seguiram atentos ao que lhes era respondido.

A primeira pergunta trouxe o choque de estarem interagindo e convivendo com um indivíduo que julgavam ser distante e “invisível” em suas realidades, mas também a surpresa de perceberem a normalidade dessa convivência com alguém que possui uma identidade de gênero diferente do padrão ao qual estavam habituados.

A segunda pergunta abriu espaço para a desconstrução de vários estigmas que perpassam o corpo de uma pessoa trans e que estão atrelados ao senso comum, seja por preceitos religiosos, determinismos biológicos ou mesmo desconhecimento.

Ao final, a construção da resposta para a última pergunta foi o resultado de tudo o que foi discutido ao longo das outras duas. Os alunos puderam ter acesso a maiores informações sobre essa população, dialogar

diretamente com uma figura que já lhes era familiar, pensar a questão de forma crítica e, principalmente, humanizar pessoas transgênero.

Durante o período de acompanhamento que culminou com as intervenções pedagógicas aqui relatadas, possibilitou-se aos licenciandos a reflexão sobre a diversidade de perfis estudantis e estratégias metodológicas adotadas por cada professor no desempenho das suas atividades e, com base nessas experiências, estes puderam planejar e executar suas próprias práticas pedagógicas.

Todas essas experiências serviram como base para que, ao longo do ano letivo de 2023, cada bolsista pudesse desenvolver materiais didáticos e intervenções pedagógicas em turmas escolhidas, sob a mediação e orientação dos professores de Sociologia da escola. Aqui estão listadas algumas das atividades desenvolvidas pelos bolsistas na escola, com base nas observações em sala:

- **Produção de material didático para uma estudante neurodivergente**, diagnosticada com o transtorno do espectro autista, com dificuldades em leitura e escrita, na turma do 3º ano E (Jamile e Arty).
- **Intervenção pedagógica sobre o mundo do trabalho atual** em disciplina eletiva de empreendedorismo para os estudantes do 1º ano (Orlane).
- **Intervenção pedagógica sobre os conceitos de gênero e sexualidade** e sua contribuição para a disciplina de Sociologia e a redação do ENEM, realizada com os estudantes do 3º ano G (João Filipe).
- **Intervenção pedagógica sobre os principais temas e conceitos das Ciências Sociais abordados no Enem**, com os estudantes do 3º ano G (Gleiciane).
- **Intervenção pedagógica sobre relações raciais no Brasil**, intitulada “Todo ônibus tem um pouco de navio negreiro: como compreender e propor saídas para o problema do racismo”, na semana da consciência negra em 2023 (Arty).

Participação em ações e projetos da escola: "Caça ao intelectual" e outras atividades

A parceria entre a escola e o PIBID também foi marcada pela realização de ações demandadas pela escola, como o fomento ao letramento racial, a semana da Consciência Negra, a participação dos bolsistas em atividades extra-sala na culminância de projetos ligados às áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos, além da organização da eleição para gestor escolar, substituindo professores na aplicação das avaliações globais no mesmo dia. A seguir, descreve-se em detalhes o relato da primeira dessas experiências.

A primeira ação coletiva realizada no LCC, além das observações e participações em sala de aula, envolveu uma "caça ao intelectual" através de cartazes. Os cartazes criados provocaram diversos comentários na escola, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores e da gestão, os quais ficaram rapidamente satisfeitos com a ação, mas com os estudantes o objetivo principal foi alcançado: desnaturalizar o desconhecimento a respeito de pessoas negras que produzem conhecimento.

A proposta dos cartazes era simples: na parte de cima havia a pergunta "Você viu essa pessoa?" e abaixo uma imagem da pessoa (foram selecionadas 20 personalidades negras intelectuais). O mais importante estava no canto inferior direito da imagem, onde havia um QR code que, ao ser lido, mostrava um documento simples com a biografia, obras e principais frases de cada pessoa. Durante dias, os estudantes circularam pela escola lendo mais sobre cada intelectual destacado.

Ao tentar obter um retorno sobre a ação durante uma das aulas de Sociologia, buscou-se incentivar os estudantes a participar da "caça aos cartazes", mas apenas um aluno participou. A primeira impressão foi a de que a ação teria sido um fracasso, no entanto, as informações que chegaram posteriormente mostraram o contrário. A gestão da escola registrou, em uma de suas redes sociais, o sucesso e a adesão dos estudantes à atividade. Dessa forma, constatou-se um grande exemplo de como uma aula pode ter grandes reverberações. Com a ajuda da gestão da escola, os estudantes se interessaram pela dinâmica dos cartazes; muitos inclusive se

interessaram pelo simples fato de ver a intervenção nas paredes da escola, que normalmente não recebem muitas modificações.

Foi muito bom ver que a Prática Social Final pode ser mais potente do que se imagina, pois ela não se encerra em ninguém, mas conflui com a realidade, produzindo novos panoramas na imaginação dos estudantes e das pessoas ao redor.

Figura 2 – Estudante da escola fotografando cartaz da atividade “caça aos cartazes”



Fonte: Imagem retirada de uma postagem da escola na rede social Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Csok_klubKF/. Acesso em: 14 out. 2024.

É importante destacar que, além da ação descrita de forma detalhada, houve outras ações coletivas que contribuíram de forma positiva na rotina escolar do LCC. Ressalta-se, de forma sucinta, a participação dos bolsistas na avaliação dos trabalhos de pesquisa realizados pelos estudantes em projetos organizados pelas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e Códigos e a participação na organização da eleição para gestor escolar, substituindo professores na aplicação das avaliações globais no mesmo dia.

I Encontro Cearense de Formação de Professores de Sociologia: dinamismo e inovação nas experiências e vivências do Ensino de Sociologia a partir do PIBID de Sociologia da UFC

O PIBID também se inseriu em eventos acadêmicos sobre o fazer docente sociológico, como o 1º Encontro Cearense de Formação de Professores de Sociologia, realizado em março de 2024. O evento reuniu programas de PIBID de várias universidades cearenses e programas de Residência Pedagógica. Durante o encontro, foram realizadas diversas oficinas e palestras que procuraram demonstrar os múltiplos caminhos formativos, evidenciando as diferentes perspectivas que cada caminho pode trazer. Além disso, destacou-se a importância dos programas de formação para estruturar os primeiros contatos com a sala de aula.

O evento contou com ações culturais que visavam criar uma conexão entre os discentes das universidades, promovidas pelos estudantes da UNILAB, além de diversos Grupos de Trabalho (GTs) sobre temas variados, como Relações Étnico-Raciais, Jogos e Dinâmicas em Sala de Aula, Pesquisa e Formação Docente e o Uso do Audiovisual na Escola. As propostas das oficinas foram interessantes, pois o objetivo dessas formações promovidas por estudantes e supervisores não era o de fornecer respostas fechadas sobre os temas de cada oficina, mas sim promover a aprendizagem e formação coletiva.



PIBID UFC – Relatos e atividades na EEM José de Alencar e EEMTI Deputado Paulo Benevides: Entre desafios, descobertas e proposições

Ana Livia Paulo Sobrinho

Francisco Eliabio Teixeira Martins

Francisco Guilherme Camilo de Souza

Ingrid Pontes de Macedo

Mateus de Oliveira Pinheiro

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) iniciou suas atividades na Escola de Ensino Médio José de Alencar (JA) em abril de 2023, encerrando-as institucionalmente no início de janeiro de 2024. Em seguida, assumiu as atividades na EEMTI Deputado Paulo Benevides (PB) em fevereiro de 2024, finalizando as atividades de acordo com o término do contrato em abril do mesmo ano. Ambas as escolas estão localizadas na Grande Messejana, na cidade de Fortaleza, abrangendo jovens de bairros periféricos de Fortaleza e também de outras cidades, como Aquiraz e Itaitinga. Em pouco tempo de atuação como núcleo, a experiência proporcionou-nos um arcabouço repleto de complexidades, alegrias e desafios da profissão docente.

Para orientar os(as) leitores(as), é importante, antes de tudo, relatar a rotina escolar e a estrutura em que foram inseridos(as) os(as) bolsistas. A Escola José de Alencar (JA) organizava-se de forma regular, com turmas pela manhã (7h10 às 12h30), tarde (13h10 às 18h30) e noite (19h às 21h30)

com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2020, a escola possuía 1.516 estudantes matriculados(as), com um quadro de 84 professores(as) e 22 funcionários(as). Estruturalmente, a escola conta com laboratório de informática, laboratório de ciências e matemática, laboratório de redação (dividido com o Projeto Professor Diretor de Turma – PDT), quadra poliesportiva, pátio coberto, pracinha para socialização, multimeios com biblioteca e banco de livros didáticos, auditório, além de salas da administração (direção, secretaria, coordenação, professores, arquivo, almoxarifado e cozinha), sob responsabilidade de 3 coordenadores e 1 diretor.

A EEMTI Deputado Paulo Benevides (PB) organiza suas turmas no Ensino Integral com dois períodos: o Integral A, das 7h às 14h, e o Integral B, das 14h30 às 21h30, com intervalo para o almoço das 11h30 às 12h20 e, para o jantar, das 19h às 19h50. A escola possui uma sala de PDT, sala de planejamento, sala de grêmio estudantil, laboratório de informática, sala de apoio, almoxarifado, sala dos professores, cozinha, refeitório, um espaço arborizado, sala para o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), biblioteca, auditório, além das salas de coordenação e direção.

Em um período curto, houve contato apenas com as turmas de 1º ano. A organização curricular de ambas as escolas seguia o modelo do Novo Ensino Médio (NEM), com 50 minutos por aula obrigatória de Sociologia e eletivas que abordavam temas diversos, como Gênero e Diversidade. Na PB, os alunos do 1º ano podiam participar de clubes estudantis, como teatro, dança, jornalismo e outros.

Durante a atuação na JA, cada bolsista tinha seu horário e dia de permanência na escola, concentrando-se nos turnos da manhã e da tarde. A partir das observações da rotina escolar, decidiu-se por participar da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE), visando fortalecer a área de Ciências Humanas e aguçar o senso crítico dos(as) estudantes. Além disso, os bolsistas contribuíram na produção das atividades do Novembro Negro, como rodas de conversa e atividades culturais, incluindo uma batalha de rap, desfile de Cabelo-Afro e participação de intelectuais, profissionais e artistas ligados à comunidade negra. De maneira concomitante, eram produzidas as intervenções ou aulas de conclusão de bolsa, como as intervenções antinazifacistas.

Em seguida, teve-se que pensar de forma rápida a respeito da inserção na PB. Por motivos contratuais e desafios de disputas por uma escola democrática, a professora supervisora teve que mudar de escola. Como

uma identidade formada e o pouco tempo frente à rotina de início de ano de cada escola, optou-se por ministrar três aulas a partir do tema da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE): “Equidade de Gênero e Proteção às Mulheres”, com o objetivo de proporcionar uma escola inclusiva, conforme a proposta no JA.

A partir da necessidade de diálogo e debates que emergiram como urgentes nas escolas, foram selecionadas três atividades para descrever ao longo deste capítulo, dentre elas, “a defesa pela democracia e a garantia da pluralidade no espaço escolar”. Dessa forma, tal atividade foi realizada, mediante a relação entre os agentes do processo educacional (bolsistas, professores(as), estudantes e demais agentes envolvidos), resultado de um processo contínuo de observação participante do cotidiano escolar pelos bolsistas em formação, além da assiduidade da professora orientadora de núcleo, com suas propostas pedagógicas de ação, seus encaminhamentos teóricos, pela parceria desenvolvida e pela escuta atenta tida com os(as) discentes.

Serão tratadas adiante a Intervenção Antinazifascista, O Novembro Negro e as atividades de exposição do tema Gênero e Diversidade de forma abrangente, respectivamente, como momentos de instrumentalização de teorias e caminhos metodológicos escolhidos a partir do contato intersubjetivo dentro do ambiente escolar e da análise em conjunto da realidade social. Objetivou-se enfatizar as experiências que evidenciam o compromisso com uma práxis educacional, que leva em consideração o ambiente em que se desenvolvem as ações dos sujeitos – estudantes –, quais as relações entre os conteúdos abordados em sala de aula e a realidade cotidiana destes. Assim, efetivou-se a aplicação do projeto, concebido como necessário para uma melhor qualidade do ensino-aprendizagem e mudança da realidade política e cultural de forma inclusiva, em que permeiam as ações dos agentes expostos.

Intervenção Antinazifascista

A organização da intervenção antinazifascista, como prática da pesquisa, aconteceu na escola em que estavam localizados os bolsistas do PIBID, no bairro Messejana, em Fortaleza-CE. Com o intuito de abordar o nazifascismo na atualidade, observaram-se casos recentes de estudantes de 1º e 2º anos realizando símbolos em apologia ao nazismo durante as aulas, especialmente nas de Humanas. Além de configurar crime no Brasil, conforme a Lei nº 7.716/1989, os(as) bolsistas interessaram-se

em compreender sociologicamente quais juventudes eram essas e o que pensavam sobre um tema tão sensível aos Direitos Humanos.

Para essa situação, o conceito de Imaginação Sociológica (Mills, 1975) se mostrou importante como ferramenta para conscientizar e fomentar o pensamento crítico sobre acontecimentos históricos relacionados a movimentos antidemocráticos, como os regimes nazifascistas, incentivando o engajamento da classe estudantil. Como metodologia, utilizou-se a pedagogia histórico-crítica, de Gasparin (2012), associada a uma pesquisa analítica empírica realizada durante os meses das intervenções.

A intervenção foi intitulada como “Fascismo e Nazismo: Qual corpo merece morrer?”. Para estimular o diálogo, foram usadas imagens, incluindo o símbolo do Ceará e do Fortaleza, com o “Antifa CE” e o “Resistência Tricolor” para discutir se futebol e discussão política se misturam. O objetivo principal era destacar a defesa antifascista desses clubes. Também foi utilizada uma foto de judeus em campos de concentração em contraste com pichações como “fora ratos do Nordeste” e “devemos assegurar o futuro das crianças brancas”, refletindo sobre quem são os inimigos do discurso fascista e nazista, principalmente na atualidade.

Os estudantes participaram ativamente das discussões, permitindo um debate entre bolsistas e discentes e tornando a temática mais próxima das vivências dos(as) jovens. A experiência mostrou que muitos estudantes começaram a perceber a seriedade do tema e repensar piadas, discursos e comportamentos que relativizavam a gravidade do nazifascismo, especialmente como jovens negros e periféricos.

Neste contexto, tal intervenção antinazifascista foi organizada em atividades realizadas nos meses de agosto, setembro e outubro, respectivamente, distribuídas por meio de aulas, apresentações, debates, confecção e exposição de cartazes. No mês de agosto, as atividades foram iniciadas com uma aula abordando os principais aspectos do período histórico do regime nazifascista, proporcionando espaço para esclarecimento de dúvidas e para o debate entre os discentes.

Em setembro, a intervenção prosseguiu, incluindo novos slides que exploravam o tema e traziam Referências culturais, excetuando recursos pedagógicos mais abrangentes, como panfletos e cartazes. Ampliou-se o debate com a inserção dos contextos dos “currais do governo” presentes durante os anos de 1915 e 1932 no Ceará e a teoria da democracia deliberativa de Jürgen Habermas (1981), proporcionando interações entre bolsistas, alunos e professora.

Em outubro, a intervenção antinazifascista foi encerrada com uma dinâmica diferente: uma oficina de criação de cartazes, na qual os estudantes se engajaram ativamente. O objetivo era estimular a criatividade e a imaginação sociológica dos discentes da José de Alencar. Para nortear a prática pedagógica, utilizou-se a pedagogia histórico-crítica para analisar criticamente as percepções dos discentes sobre a realidade, baseando-se o plano de ação nas contribuições sensíveis e nas experiências compartilhadas pelos alunos.

O pano de fundo do interesse pela intervenção antinazifascista foi levar em consideração a percepção dos estudantes sobre a conexão do conteúdo com sua realidade cotidiana. Para além de uma exposição didática dos acontecimentos históricos, buscou-se desenvolver um projeto político-pedagógico que subvertesse ações, gestos e apologias que minimizavam o horror do nazifascismo, permitindo que os bolsistas se inserissem concretamente no ambiente educativo.

Novembro Negro

A JA atende muitos estudantes negros e periféricos, e, entendendo esse contexto, duas professoras de Sociologia e uma de Inglês conceberam um calendário de atividades para o mês de novembro, com o propósito principal de criar um ambiente seguro e receptivo onde os(as) discentes pudessem refletir sobre suas identidades, a trajetória da população negra no Brasil e a relevância de estratégias antirracistas. O objetivo também era expandir o conhecimento sociocultural dos estudantes, ligando-os a obras e debates que discutem suas realidades e vivências. Em diálogo com a gestão escolar, as professoras apresentaram o calendário ao corpo docente como forma de incentivar o engajamento de todas as disciplinas nas atividades e reflexões acerca da população negra no espaço escolar.

Inicialmente, o livro *Pacto da Branquitude*, de Cida Bento, foi indicado para as turmas de segundo ano, cujas aulas de Sociologia eram ministradas por uma das organizadoras do evento, alinhando o tema das desigualdades sociais, estudado nos 2º anos, com as atividades do Novembro Negro. Para o corpo docente, foi sugerida a reprodução do filme *Medida Provisória* nas aulas de Formação Cidadã. Em decorrência desse engajamento inicial, surgiram debates e rodas de conversa, realizadas em turnos diferentes para incluir o maior número possível

de jovens, com a presença de convidados que compartilharam suas experiências e conhecimentos.

Essas conversas abordaram questões como o racismo estrutural (Almeida, 2019), a representatividade e a importância da cultura negra, culminando em uma oficina de cartazes. Outra roda de conversa teve como tema o curta *Hair Love* e o resgate do cabelo afro. Para divulgação das atividades, os bolsistas colaram posters pela escola contendo as datas das atividades e mensagens antirracistas. Os estudantes tinham acesso a QR codes para inscrição e podiam sugerir músicas relacionadas ao tema, que eram reproduzidas todas as sextas-feiras durante o intervalo, em uma ação chamada “black friday”. O método histórico-crítico também foi muito empregado nesses debates, com diálogos construtivistas, em que os alunos relacionam o que era passado nos filmes com suas experiências pessoais.

Outra ação realizada foi uma roda de conversa discutindo ancestralidade, com a participação de Hilário Ferreira, formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em História e doutorando na mesma área. O encontro proporcionou um ambiente de diálogo aberto e reflexivo, no qual os estudantes do ensino médio puderam explorar questões essenciais sobre a identidade negra, as heranças culturais e os desafios históricos enfrentados pela população afrodescendente. Durante a conversa, Hilário Ferreira destacou a importância da ancestralidade como um elemento central na formação da identidade negra, explicando que reconhecer a ancestralidade fortalece o vínculo com a história e cultura, ressignificando o lugar na sociedade. Em suas palavras, “viver a ancestralidade é favorecer um encontro com a própria negritude”.

O formato da roda de conversa permitiu uma rica interação entre o convidado e os estudantes, com trocas de experiências pessoais e perguntas que abordaram tanto aspectos históricos quanto vivências cotidianas. A conversa abarcou temas como as tradições afro-brasileiras, o impacto do racismo estrutural ao longo da história e a importância de resgatar e valorizar as contribuições culturais da população negra. Além disso, outras ações foram realizadas durante o “Novembro Negro”, como batalhas de rima, uma aula experimental de capoeira e uma roda de conversa sobre letramento racial.

O “Novembro Negro” tornou-se um conjunto de ações antirracistas na escola, traduzidas em atividades, oficinas e aulas temáticas sobre a questão racial. O objetivo era proporcionar aos alunos(as) negros(as) um sentimento de representatividade e acolhimento, ao mesmo tempo em que promovia uma compreensão mais profunda do tema entre todos os estudantes. Em um exemplo, foi realizado o “Desfile Cabelo Afro”, no qual estudantes negros com cabelos crespos ou cacheados puderam expressar a beleza de seus penteados e estilo de vestimenta. O desfile não era uma competição, mas sim uma celebração da identidade negra, com sorteios e prêmios durante a programação.

Os estudantes também participaram como mediadores em duas atividades finais: uma roda de capoeira e uma batalha de rap. Um dos discentes, junto ao seu coletivo de capoeiristas, organizou uma aula experimental, incluindo uma introdução teórica e uma roda de capoeira. A batalha de rap, mediada pelos próprios alunos, seguiu diretrizes estabelecidas em conjunto para garantir respeito aos direitos humanos nas rimas.

Essas atividades ampliaram a compreensão das questões raciais e culturais, incentivando a valorização da identidade negra entre os estudantes. A coordenação da escola avaliou a possibilidade de tornar o projeto contínuo, atendendo à Lei 10.639/03, que completou 20 anos no ano do evento.

Gênero e Diversidade

Durante a atuação dos bolsistas na EEM José de Alencar, em 2023, a disciplina eletiva proposta pela supervisora foi “Gênero e Diversidade”. Muitos bolsistas tiveram contato direto com as discussões dessa temática. A partir desse contato, uma das bolsistas, Lívia, criou um fascículo sobre gênero e feminismo para utilizar em sua aula de conclusão de bolsa, que foi dada com o apoio dos demais bolsistas.

Observou-se que o corpo escolar apresentava certos tabus em relação a temas ligados à sexualidade e à identidade de gênero, o que tornava o diálogo com a coordenação mais desafiador, especialmente para atividades extracurriculares. Já na EEMTI Deputado Paulo Benevides, a comunicação com a coordenação foi mais fluida, permitindo que o tema anual da SEDUC, “Equidade de Gênero e Proteção às Mulheres”,

fosse implementado mais rapidamente na jornada pedagógica do PIBID. As aulas sobre esse tema foram ministradas durante as eletivas e planejadas para alcançar outras esferas do ensino. Em virtude do pouco tempo na instituição, os esforços foram concentrados em abordar tópicos como gênero, sexualidade e feminismos, visando ampliar a capacidade dos(as) estudantes de reconhecerem a diversidade existente no cotidiano escolar.

Conclusão

As intervenções deste núcleo de bolsistas pautaram-se na defesa da democracia, dos direitos das pessoas negras, das mulheres e da comunidade LGBTQIAP+, temas considerados sensíveis, especialmente diante do cenário político enfrentado, com o avanço da extrema direita desde 2018.

As ações pedagógicas buscaram garantir um diálogo contínuo com os(as) estudantes e responder às suas necessidades de expressão e reconhecimento dentro do espaço escolar. Compreende-se que a escola deve estruturar-se em torno de princípios democráticos e da formação cidadã, sendo essa viabilizada por meio de uma conscientização que promova uma sociedade livre de machismo, LGBTfobia, fascismo, racismo e nazismo.

Referências

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor**. Diário Oficial da União, Brasília, 6 jan. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 11 out. 2024.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 out. 2024.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MILLS, W. **A Imaginação Sociológica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.



PIBID UFC: Vivências e aprendizados do PIBID no espaço escolar: relatos de atividades na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra

Cristina Altmann¹

Anna B. N. de Araújo²

Luana G. R. Bernardo³

Anna B. Mota⁴

Leo V. Mesquita⁵

Considerações Iniciais

O objetivo deste texto é compartilhar algumas das vivências e dos aprendizados construídos no núcleo do PIBID de Ciências Sociais, com atuação na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra. Localizada no bairro de Fátima, em Fortaleza-CE, a escola atende aproximadamente dois mil estudantes e conta com cerca de cem professores de diversas áreas do conhecimento. A instituição recebe estudantes de diferentes regiões e bairros da cidade.

1 Professora Supervisora do PIBID na E.E.M. Gov. Adauto Bezerra. Doutora em Ciência Política pela UFRGS.

2 Graduada em Ciências Sociais pela UFC e Bolsista PIBID.

3 Graduada em Ciências Sociais pela UFC e Bolsista PIBID.

4 Graduada em Ciências Sociais pela UFC e Bolsista PIBID.

5 Graduada em Ciências Sociais pela UFC e Bolsista PIBID.

Apesar das diversas dificuldades enfrentadas no cotidiano de uma escola pública — especialmente no que se refere à estrutura física e à falta de tecnologias nas salas de aula —, a EEM Gov. Adauto Bezerra é reconhecida pelos esforços e bons resultados em termos de qualidade de ensino, refletidos em índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no crescente número de aprovações no ensino superior.

Além da busca pela qualidade de ensino, a escola se destaca na rede pública pelo seu projeto pedagógico, que valoriza uma formação humana, ética, progressista, democrática, dialógica e inclusiva. Isso contribui para o atendimento de um número significativo de estudantes com deficiências.

No âmbito do PIBID de Ciências Sociais, a integração das bolsistas com o cotidiano escolar ocorreu por meio de diversas ações, como observação das aulas de Sociologia, reflexões sobre os materiais didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvimento de atividades educativas, elaboração de planos de aula e de materiais didáticos, participação em eventos escolares (eventos interdisciplinares já previstos no calendário escolar), realização de cinedebates e oficina direcionada à discussão da igualdade racial e das lutas das juventudes por direitos sociais. A seguir, relatam-se algumas dessas ações.

Cinema e educação de mãos dadas: as experiências do CinePIBID

Além dos momentos enriquecedores construídos em sala de aula, o PIBID também promoveu outras atividades pedagógicas, como o CinePIBID. O projeto foi idealizado inicialmente pelo PIBID de Ciências Sociais da UFC, com o objetivo de abordar questões sociais sensíveis de forma educativa, incentivando o debate crítico e a construção de conhecimentos por meio do cinema.

A primeira sessão do CinePIBID ocorreu na EEM Gov. Adauto Bezerra. O filme escolhido para debate foi *Cabeça de Nêgo*, uma produção cearense gravada em Fortaleza, protagonizada por um jovem negro fortalezense. O filme retrata a luta estudantil em uma escola pública de ensino médio, em que o protagonista enfrenta o racismo e decide ocupar a escola, desencadeando um movimento coletivo de contestação e busca por melhorias.

Foi gratificante observar os estudantes totalmente imersos no filme, reagindo com risos, expressões de susto e silêncio nas cenas mais tensas. A sessão, realizada no auditório da escola para cerca de cem estudantes, contou com pipoca e refrigerante, o que tornou o momento ainda mais especial.

Após a exibição, ocorreu um debate sobre as ideias principais do filme, as cenas que mais chamaram a atenção e a opinião dos estudantes sobre as manifestações protagonizadas pelos personagens. Os participantes responderam a um questionário de avaliação e, de forma unânime, afirmaram que gostaram da experiência e queriam participar de novas sessões, reconhecendo a relevância dos temas abordados. Ao final, obteve-se uma avaliação bem positiva dos participantes, que responderam a um pequeno questionário acerca da atividade, e todos, de forma unânime, afirmaram que gostariam de participar novamente, que apreciaram o momento proposto e que acreditavam na relevância das temáticas debatidas a partir do filme.

Inicialmente realizado nas escolas dos núcleos do projeto, o CinePIBID foi ampliado em um segundo momento para todos os bolsistas participantes do projeto e do programa de Residência Pedagógica da UFC, de todas as licenciaturas, por meio de mostras de filmes que passaram a ser realizadas no Cine Teatro São Luiz, um teatro histórico que continua sendo muito relevante para a arte e a cultura da cidade. Um dos filmes lá apresentados foi *Marte Um*. Além de ser uma sessão especial, por reunir todos os bolsistas dos programas PIBID e Residência Pedagógica da UFC, o filme exibido trazia consigo uma representatividade racial, tratando da desigualdade social e das dificuldades enfrentadas por crianças pobres e negras para alcançarem a possibilidade de viver e realizar seus sonhos.

A primeira atividade do segundo semestre foi a segunda mostra do CinePIBID no Cine Teatro São Luiz, com o filme *Paloma*. O longa brasileiro narra a vida de uma mulher transgênero que enfrenta dificuldades, mas não deixa de sonhar. O filme aborda várias temáticas sensíveis, como transfobia, homicídios de pessoas trans e luto, mas também traz uma perspectiva sobre afeto, abandono, desejos, amizade e amor materno. Após a exibição do filme, ocorreu um debate muito rico sobre os pontos de destaque da obra e uma reflexão sobre os verdadeiros paralelos apresentados. O momento foi muito significativo, pois, além de o longa ser incrível, a história se passa em um ambiente regional, criando uma identificação com os espectadores e aproximando-os da narrativa.

Os debates promovidos nessa e em outras sessões do CinePIBID foram relevantes, tanto no contexto das escolas quanto para a formação enquanto bolsistas envolvidos no projeto. Aprendeu-se a valorizar o cinema como uma estratégia possível de ensino e aprendizagem, capaz de conectar os estudantes com suas realidades, auxiliar na promoção de debates críticos sobre essas realidades e também projetar novos conhecimentos, valores e ações na sociedade.

Ações para uma aprendizagem e avaliação mais inclusivas na escola

O núcleo docente e de funcionários da escola Adauto Bezerra tem se esforçado para tornar-se uma instituição mais inclusiva, o que resulta em uma parcela significativa de estudantes com deficiência e neurodivergentes. Diante disso, a escola precisa movimentar diversos recursos para disponibilizar uma experiência mais acessível a esses estudantes.

Nesse sentido, a escola possui a Sala de Recursos Multimídia (SRM), que serve de acolhimento, atendimento e acompanhamento para meninos e meninas com deficiências diversas. Contudo, por ser uma escola pública, os baixos investimentos e a falta de estrutura tornam-se um desafio central, dificultando a realização efetiva desse suporte aos estudantes. Dessa forma, coordenadores e professores também se organizam e se voluntariam para tentar acolher essa demanda.

Nesse esforço de recrutamento de ajudantes e apoios, o PIBID de Ciências Sociais foi chamado para ajudar na audiodescrição das questões das avaliações e em ações de ensino mais inclusivas, oferecendo apoio durante a aplicação de provas, principalmente para realizar e/ou acompanhar a leitura das questões.

Diferentemente da sala de aula, onde as provas são realizadas de maneira coletiva, em um único momento, a aplicação das provas para esse público exige um atendimento mais individualizado. Assim, alguns estudantes foram encaminhados para diferentes locais da escola, pois precisavam de um lugar calmo e silencioso para realizar a prova.

Além da reflexão sobre a importância do acolhimento desses estudantes, a participação nessas ações trouxe também o aprendizado sobre a necessidade de buscar estratégias coletivas para a plena inclusão desses alunos, o que vai além do desenvolvimento de outras dinâmicas

de avaliação. Dificuldades na estrutura, poucos recursos pedagógicos e humanos, necessidade de mais acompanhantes (para alguns casos), maior envolvimento da comunidade escolar e a necessidade de combater a cultura do capacitismo foram alguns aspectos observados durante essa caminhada.

Mesmo considerando que a escola é referência na rede por dispor de um pequeno núcleo especializado, com profissionais responsáveis pelo acolhimento e acompanhamento de meninos e meninas com deficiências diversas e pelo uso dessas estratégias, a escola ainda pode e precisa avançar para atender efetivamente às demandas dos estudantes PCDs e neurodivergentes.

Ensino de Sociologia: desenvolvendo metodologias e ações de ensino a partir de um evento escolar

Uma das tradições que faz parte da cultura da escola é a realização de eventos temáticos organizados pelas diferentes áreas do conhecimento. Em 2023, o “Diálogos” foi o evento construído pelos professores das áreas de Ciências Humanas e de Linguagens e Códigos, com a temática “Gêneros musicais, vozes, identidades e resistências”.

Nesse evento, cada turma de primeiro e segundo ano compôs uma equipe, que recebeu um tema específico para pesquisar e desenvolver as diferentes atividades, que incluíam: a) performance musical; b) pesquisa, produção e apresentação de um minidocumentário; c) produção e apresentação de um reels; d) confecção e apresentação de um estandarte; e) criação e apresentação de uma releitura de letra de canção. As apresentações aconteceram durante dois dias do mês de setembro, mas os preparativos para os trabalhos começaram em agosto. Os bolsistas acompanharam os preparativos e, nos dias das apresentações, participaram também da avaliação dos trabalhos.

Nas apresentações, observou-se como essa atividade trouxe à tona características e habilidades importantes dos estudantes, como a escrita autoral, a performance de dança e canto, assim como talentos teatrais. A criatividade dos discentes foi explorada em todas as atividades, sendo bastante proveitoso presenciar tantos trabalhos bem planejados, que saem do dia a dia de provas e trabalhos tradicionais.

Junto a isso, os bolsistas tiveram o desafio de, a partir da temática geral do evento, elaborar planos de aula para trabalhar os conhecimentos das Ciências Sociais. Além disso, foram desenvolvidos materiais didáticos direcionados para a compreensão de vários gêneros musicais, relacionando-os não apenas com determinados contextos históricos e socioculturais, mas também com problemas específicos, autores, autoras e conceitos que compõem o escopo das Ciências Sociais.

Algumas das temáticas escolhidas para serem aprofundadas em sala de aula foram: reggae e crítica cultural; punk e contracultura; trap e identidades periféricas; forró: cultura regional e identidade nordestina; funk e movimentos de periferia; manguebeat e crítica social urbana, entre outros. Os conceitos sociológicos de cultura, identidades sociais, movimentos sociais e racismo foram alguns que ganharam destaque nos planos de ensino que foram elaborados e, posteriormente, experimentados em sala de aula.

O mais interessante das aulas preparadas foi a iniciativa de aproximar os temas das Ciências Sociais com as realidades vividas pelos estudantes, tornando a experiência mais contextualizada. Muitos materiais interessantes foram produzidos para ministrar a aula, como slides, um jornal personalizado sobre a história do punk, e uma das pibidianas até levou diversos instrumentos musicais para que os estudantes pudessem ver, tocar e sentir o que é o forró, muito mais do que apenas escutar uma aula sobre o gênero musical.

Após a elaboração dos planos de aula e dos materiais didáticos, as ações de ensino foram vivenciadas em sala de aula. Para a maioria, representou a primeira experiência de estar na sala de aula na condição de mediadoras do conhecimento, não mais como estudantes de ensino médio. A situação envolveu inúmeros sentimentos, como um certo medo e ansiedade, mas houve também um retorno positivo e a sensação de superação ao conseguirem realizar nas turmas as ações de ensino que haviam sido planejadas.

Refletiu-se sobre os pontos positivos dessa vivência, que permitiu a integração no calendário de atividades promovidas pela escola e também lançou o desafio de conversão criativa de conhecimentos sociológicos em conhecimentos escolares, com temáticas e metodologias direcionadas para as juventudes do ensino médio.

Combater os racismos: roda de conversa durante a Semana da Consciência Negra

Ao longo do mês de novembro de 2023, os bolsistas organizaram-se para realizar uma ação educativa em torno do Dia da Consciência Negra. O projeto da escola era elaborar uma semana de conscientização, envolvendo aulas e atividades que desempenhassem a função de combater as diferentes formas de racismo. Foi planejada, então, uma oficina de turbantes e uma roda de conversa sobre estética negra a partir de artistas negras, como Beyoncé e Mallu Vitorino. A roda de conversa aconteceu na biblioteca e contou com a participação de 30 a 40 estudantes do turno da tarde.

Após a introdução do assunto e a apresentação das bolsistas, foram exibidas aos estudantes as duas músicas escolhidas: “Brown Skin Girl”, de Beyoncé, e “Tudo Novo”, de Mallu Vitorino. Iniciaram-se as falas abordando temáticas como pertencimento, reconhecimento e resgate da estética negra como forma de empoderamento da população negra.

Durante a reflexão, outros pontos foram sendo levantados pelos estudantes, como experiências de vida e sua relação com a utilização de roupas ou acessórios da cultura negra. Muitos relataram suas vivências com a aceitação de seus cachos, momentos de transição capilar e a exaltação do volume de seus cabelos.

Posteriormente ao momento de troca, iniciou-se a oficina para a confecção dos turbantes e para a demonstração da amarração dos turbantes aos estudantes. Eles ficaram muito empolgados em ter contato com os turbantes, prestando atenção e seguindo os passos ensinados. O intuito da oficina era refletir sobre como os padrões de beleza são atravessados pelo racismo e valorizar a estética negra e a utilização de acessórios de origem africana.

No final da atividade, avaliou-se que os estudantes ficaram envolvidos, engajaram-se na atividade e fizeram comentários positivos. Mesmo aqueles que não participaram da dinâmica mantiveram uma postura de escuta e respeito na maior parte do tempo. Conclui-se que a atividade foi importante e que se conseguiu alcançar o objetivo, que era gerar conscientização sobre a autoestima do povo negro e exaltar a beleza produzida por sua cultura.

Considerações Finais

Com este breve texto, espera-se ter demonstrado que as ações oportunizadas pelo PIBID contribuíram enormemente para a qualificação da formação em licenciatura no curso de Ciências Sociais. Por meio da inserção nos desafios cotidianos de uma escola pública da cidade de Fortaleza, foi possível refletir não apenas sobre as metodologias e estratégias de ensino que podem ser utilizadas para a construção de conhecimentos escolares no âmbito das Ciências Sociais, mas também sobre as dificuldades e os desafios para uma educação mais inclusiva, humana, plural e antirracista.

Para concluir e expressar um pouco das vivências aqui apresentadas, ficam as palavras de Anna Bárbara, bolsista participante do PIBID, que relatou como o projeto marcou sua formação universitária:

Ao final da minha experiência, percebo o quanto esse processo vai ser importante para a minha formação, todos os conhecimentos que eu tive a oportunidade de obter no início da minha trajetória como educadora, vai ser um diferencial para a minha vida profissional. Pois a bolsa me possibilitou entrar em contatos com demandas reais existentes na educação pública, além de me inserir neste cenário, também fui motivada a desenvolver novas práticas de ensino com o auxílio dos meus orientadores, conseguindo ter ótimos rendimentos. O projeto de bolsa ainda fortificou o meu senso de coletividade e pude viver todos esses momentos ao lado de companheiros que se acolhiam e se ajudavam, então todos os desafios vividos foram tranquilos de lidar junto com minhas colegas de núcleo. O trabalho em grupo também impulsionou a minha socialização melhorando a minha comunicação em público e a minha forma de gerir os momentos de falar e escutar, um ensinamento muito importante para utilizado em sala de aula. Minha principal consideração acerca do projeto de iniciação à docência, é acerca da minha identificação com a carreira educacional, a bolsa foi essencial para minha afirmação como educadora. Todas as vivências refletiram no meu encontro dentro da minha vocação. Um dos ensinamentos que aprendi durante a minha trajetória é que existe uma diferença entre professor e educador, pois educadores não repassam somente conteúdos, mas transformam realidades com educação, incentivando os sonhos dos estudantes. Portanto, me sinto motivada a desenvolver recursos para o avanço da educação cearense e brasileira, buscando meu desenvolvimento pessoal e profissional” (Estudante Bolsista do PIBID de Ciências Sociais pela UFC).



O programa residência pedagógica em Sociologia no cotidiano escolar do Liceu do Ceará

Fernanda de Lemos Rocha¹

Helen Freire Pontes de Souza²

Levy Barbosa Ferreira³

Francisco Willams Ribeiro Lopes⁴

Este texto tem como objetivo apresentar a realização do Programa Residência Pedagógica (PRP) no Liceu do Ceará. Nesta escola, a autora deste artigo atua como professora de Sociologia e foi preceptora do PRP. Os coautores foram residentes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e o docente orientador do Programa na Universidade Federal do Ceará, entre novembro de 2022 e abril de 2024. Este trabalho resulta da reflexão sobre as experiências particulares e coletivas do grupo que atuou na referida escola e desenvolveu ações articulando teoria e prática na construção de uma identidade docente, por meio da vivência de saberes mobilizados no cotidiano escolar.

De início, é importante destacar o espaço no qual a experiência do PRP foi implementada. A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)

1 Preceptora do subprojeto de Sociologia do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Ceará – UFC. fernandadelemos@gmail.com.

2 Bolsista do subprojeto de Sociologia do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Ceará – UFC. helenfps123@gmail.com.

3 Bolsista do subprojeto de Sociologia do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Ceará – UFC. levybarbosa262@gmail.com.

4 Orientador do subprojeto de Sociologia do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Ceará – UFC. lopes.willams@ufc.br.

Liceu do Ceará é uma instituição educacional centenária que conta com uma comunidade extremamente heterogênea, com professores e funcionários que estão na casa há mais de 20 anos e outros há poucos meses; conta com alunos que moram no próprio bairro e em zonas mais distantes, como os que residem em áreas periféricas da região metropolitana.

O Liceu, do ponto de vista estrutural, é uma escola grande e antiga, com jardins agradáveis e salas de aula muito amplas. Contudo, sua infraestrutura é arcaica, carece de modernização, não conta com climatização nas salas e algumas delas são quentes e escuras. Por outro lado, tem diversos espaços multifuncionais, como laboratórios de Informática, Química, Biologia, Matemática, Ciências Humanas, Língua Estrangeira e Redação, além de uma biblioteca, cantina com refeitório, auditório e ginásio poliesportivo.

Para a elaboração deste relato, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com a utilização das técnicas do grupo focal e da entrevista com egressos do PRP de Ciências Sociais da UFC que atuaram na escola. A escolha do grupo focal se deu para possibilitar a fala dos residentes em um mesmo espaço e tempo. Como destacam Veiga e Gondim (2001), essa técnica ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade, podendo ser encarada como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

Para facilitar o encontro, o grupo focal foi realizado de forma virtual e conduzido pela preceptora, a partir de um roteiro de perguntas previamente elaborado, o qual possibilitou registrar as impressões dos residentes. Após a realização do grupo focal com a participação de três residentes egressos, a preceptora realizou entrevistas semiestruturadas com outros dois egressos do PRP, as quais serão abordadas na parte final deste relato.

A pesquisa sobre a implementação do Programa na escola e a experiência dos estudantes foi realizada a partir das seguintes premissas: a primeira refere-se à parceria entre universidade e escola pública; a segunda diz respeito à experiência da preceptora, atuando e refletindo sobre sua própria ação pedagógica; e a terceira é acerca da vivência dos residentes, suas impressões e aprendizados. Neste texto, também será abordada a metodologia do PRP e detalhadas as atividades desenvolvidas pelos agentes envolvidos, além do impacto e contribuição do Programa para os estudantes e para a escola.

Notas iniciais sobre o Programa de Residência Pedagógica

O Ministério da Educação do Brasil, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem como prioridade a formação do professor da educação básica e, nessa perspectiva, desenvolve diversos programas que visam qualificar os docentes, dentre eles, o Programa Residência Pedagógica (PRP).

De acordo com o artigo de Silva et al. (2023), que discorre sobre as primeiras movimentações em torno da criação de um programa de qualificação docente no Brasil, a ideia de “residência” nos cursos de formação de professores surgiu em debates no Senado Federal no ano de 2007. O segundo momento de discussão em torno do tema ocorreu no ano de 2012, com a substituição do termo “residência educacional” por “residência pedagógica”. Outras iniciativas foram desenvolvidas por diversas universidades no país no sentido do licenciando ser inserido nas escolas-campo.

No que se refere ao Programa Residência Pedagógica, a proposta surgiu alinhada à Política Nacional de Formação de Professores desenvolvida pela CAPES. O PRP se desenvolveu nos editais publicados nos anos de 2018, 2020 e 2022, que selecionaram instituições de ensino superior (IES) interessadas em implementar projetos institucionais de residência pedagógica, especialmente para graduandos dos anos finais dos cursos, já que os estudantes de graduação dos anos iniciais participavam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desde sua criação em 2007. De modo geral, tais programas visam ao aperfeiçoamento da formação inicial dos professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

A estrutura básica do PRP é constituída pela integração de três agentes principais: o professor orientador vinculado à Instituição de Ensino Superior (IES), o professor da Educação Básica designado como preceptor e os residentes, acadêmicos de licenciatura. No que tange à parceria entre as instituições de ensino superior (IES) e as escolas públicas, a universidade tem estabelecido e fortalecido laços com a comunidade, sendo fundamental a parceria entre as escolas públicas e os diversos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior.

Normalmente, a academia é um sonho distante, uma realidade possível a poucos em nossa sociedade; porém, quando a universidade vem até a escola, é criada uma ponte de esperança e maior aproximação com esse universo, o qual muitas vezes é apenas uma retórica repetitiva para

os alunos dos terceiros anos, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O programa traz universitários que, há pouco tempo, estavam em bancos escolares, ocasionando identificação entre eles, oportunizando troca de experiências e despertando, nos estudantes da educação básica, a possibilidade de também ser universitário.

O fazer do Programa de Residência Pedagógica no cotidiano escolar

Ao longo de 18 meses da edição do PRP no Liceu do Ceará, foi realizado um grande volume de ações. Dentre as atividades realizadas pelos residentes na escola-campo, estão: observação das aulas da preceptora; intervenções durante essas aulas; planejamento de aulas e regências de acordo com temáticas específicas nas séries e turmas as quais acompanhavam; participação em cine debates; participação em aulas de campo, entre elas, as exposições no Centro Cultural Dragão do Mar, para aprofundar o tema de cultura popular e erudita, e a visita à Assembleia Legislativa do Ceará e ao casarão histórico antigo, que hoje é um equipamento do Governo onde são desenvolvidos projetos de arte e cultura.

Os licenciandos implementaram atividades utilizando recursos didáticos diversificados em aulas e eventos da escola, como uso de audiovisuais, músicas, cine debates e rodas de conversa; alguns se utilizaram de recursos de metodologia ativa, como a *gamificação*, para a realização de exercícios na plataforma do Kahoot; participaram de reuniões de planejamento com professores da área de Ciências Humanas; conselhos de classe e jornadas pedagógicas. Eles também colaboraram na organização de provas bimestrais, mediaram debates, participaram como avaliadores de atividades especiais da escola, como Semana Cultural, apresentação de projetos de pesquisa e mostra de documentários.

Os residentes vivenciaram a escola intensamente e estabeleceram vínculos com alguns estudantes, que os conheciam pelo nome, chegando a inspirar alguns deles a cursar Ciências Sociais. No presente ano, o Liceu do Ceará aprovou três alunos no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará.

A partir das regências, pôde-se observar os residentes com maior segurança e articulação na sala de aula. Todos apresentaram profundo domínio do conteúdo a ser apresentado, com dinamicidade durante as

aulas, conseguindo atenção da maior parte da turma. Entretanto, como ponto de fragilidade, a preceptora identificou que os residentes tinham chamar a atenção dos alunos em relação à falta de postura disciplinar, devido à utilização de aparelhos telefônicos ou às conversas paralelas. Apenas depois da terceira regência e de orientação por parte da preceptora sobre essa questão, foi possível observar maior assertividade e confiança.

No quesito conhecimento, todos se apropriaram muito bem do conteúdo, utilizaram, na maior parte das regências, recursos didáticos diversificados, enriqueceram suas aulas com exemplos afins da vivência dos adolescentes, conseguindo atenção e foco das turmas e propondo ótimas intervenções didáticas. Ainda sobre as atividades desenvolvidas, foi criado um banco de questões de Sociologia, especialmente voltadas para o Enem, e organizada uma pasta virtual com outros recursos, como memes, tirinhas e charges sobre temáticas sociológicas, que podem ser utilizadas na construção de apresentações e aulas com mídias digitais.

Sobre o saber docente

De acordo com os estudos de Maurice Tardif (2011), o saber docente é plural e heterogêneo e se expressa em diferentes tipos de saberes, entre eles, os pedagógicos, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Considerando que esses saberes podem ser vivenciados nas ações desenvolvidas durante a realização do Programa Residência Pedagógica, procurou-se entender como eles perpassam a vivência dos residentes.

A partir da vivência na escola, os residentes puderam construir saberes profissionais, de natureza prática, que não são adquiridos durante a formação acadêmica. Além disso, o processo formativo, como defende Perrenoud (2002), foi orientado por práticas profissionais contextualizadas, cujo ponto de partida é o ato reflexivo sobre as ações, que permite a reconstrução de modelos.

Para os residentes, no modelo escolar tradicional, que ainda é predominante, faltam aulas que explorem mais o indivíduo enquanto ser múltiplo e crítico, e sobram componentes curriculares que cobram produtividade, passividade e subserviência. Nesse contexto, é imprescindível que o professor em formação tenha percepção do público com o qual irá conviver e compartilhar conhecimentos. Durante a realização do Programa na escola, os residentes comungavam desse pensamento e, nessa perspectiva,

estabeleceram a escuta atenta dos estudantes como estratégia para definir as práticas pedagógicas que pudessem atingir e sensibilizar a maioria dos estudantes para as temáticas abordadas nas aulas.

Nesse sentido, notou-se profundo interesse em conhecer a realidade da escola pública por parte daqueles agentes oriundos da universidade, seja o docente orientador, sejam os residentes, o que facilitou a análise coletiva das práticas pedagógicas. Com os licenciandos, foi possível desenvolver integração significativa entre o Ensino Superior e a Educação Básica, desde as discussões acerca da legislação educacional, fundamentos teórico-metodológicos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), avaliação de documentos e de materiais pedagógicos, o que resultou em um trabalho coletivo profícuo, principalmente devido ao momento de transição causado pela implementação do polêmico Novo Ensino Médio.

Para a preceptora, o Programa Residência Pedagógica desempenhou um papel significativo na trajetória docente, pois, apesar de receber diversos graduandos das universidades públicas para supervisão de estágio há anos, o Programa possibilita uma relação mais forte de proximidade e aprendizado com os licenciandos. A duração e a carga horária do Programa possibilitaram maiores oportunidades de desenvolver intervenções pedagógicas. A experiência da professora como preceptora levou a uma reflexão contínua sobre a prática docente, pois as inúmeras tarefas do cotidiano escolar impedem, algumas vezes, discussões mais aprofundadas entre o corpo docente.

De forma geral, os relatos dos egressos, discutidos a seguir, mostraram que as regências na escola-campo, as atividades formativas com os professores orientadores e preceptores, aliadas à troca de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais, permitiram reflexão contínua sobre as práticas docentes e a construção profissional adequada para o ensino de Sociologia na rede estadual.

O olhar dos residentes, suas impressões e percepções

Acerca das percepções dos residentes, foram ouvidos diversos relatos considerados positivos, bem como críticas e sugestões ao Programa Residência Pedagógica. Nesta seção, os residentes foram nomeados pela letra R e por numerais sequenciados para diferenciá-los.

R1 apresenta a experiência no PRP com as seguintes palavras:

Nosso programa contou inicialmente com três núcleos de cinco discentes, separados em três escolas-campos, três preceptoras, um professor orientador e um coordenador. As escolas foram diversas, escolas como: EEMTIs, EEFM e Regulares; todos os residentes puderam participar do programa em uma unidade escolar na qual se adequasse ao seu perfil geográfico e temporal, mas conhecendo todas as unidades, suas especificidades, horários, espaços físicos, corpo docente e núcleo gestor.

Dentre as críticas ao Programa, destaca-se a fala do R5:

Minha crítica seria diminuir o tempo de observação, visto que isso acontece nos estágios [obrigatórios] e abrir mais espaços para as regências.

Destacando a fala do residente R4, que já se encontra atuando na rede estadual, ele discorre sobre o formato do programa na Universidade Federal do Ceará:

De início, vi no PRP uma oportunidade de sentir a sala de aula e aprender mais ainda o que é o “se tornar professor”, e, sinceramente, minhas expectativas foram ultrapassadas, visto que não apenas aprendi, como vivenciei o “ser professor”.

R4 também salientou que foi de imensa valia participar de todas as etapas do ano letivo escolar, desde o início com o planejamento de área, as reuniões da jornada pedagógica, a recepção dos alunos e as primeiras aulas, até a recuperação final.

Os residentes comentaram que as orientações do docente da IES e da preceptora propiciaram o desenvolvimento da autonomia e da criticidade na sala de aula. Acerca do papel do orientador, destacam o apoio e a orientação constantes e consistentes em todas as etapas do programa, desde os temores mais simples aos problemas complexos. R5 destacou:

Achei essencial para progressão do residente, por diversas vezes recebi *feedback* de aulas minhas, além das reuniões com o orientador da PRP que nos auxiliou em diversas demandas.

Além disso, R4 destacou que

o orientador realiza de maneira qualitativa sua avaliação e supervisão, mas também contribui de forma colaborativa com a pesquisa e produção científica valorizando as experiências em sala de aula, como o nosso exemplo, em participação em eventos e encontros. Além de auxiliar na elaboração de regências e catalogação e seleção de bibliografia.

Em relação à preceptora, ressaltaram o entusiasmo contagiante na sala de aula e as partilhas na sala dos professores. O R4 destacou que o trabalho de mestrado da preceptora serviu como base para o desenvolvimento de suas pesquisas e produções, e que ele procurava sempre pautar suas regências com um referencial teórico, adaptando-as à realidade da escola, dos estudantes e da sociedade.

O R3 ressalta o lado humano da preceptora, seu entusiasmo, compreensão e apoio, principalmente nas regências de classe, e também realça o termo com o qual os alunos da escola denominavam os residentes, que eram “a tropa da preceptora”. Enquanto isso, o R2 comentou:

Ter sido escolhida como residente do Liceu foi um fato crucial na minha formação, foi um grande presente, pois aprendi muito com a preceptora, suas aulas eram encantadoras, isso nos fazia ter muito mais interesse naquilo que estava sendo dito, aprendi muita coisa que não tinha aprendido no ensino médio e nem na graduação, foi muito rico perceber o interesse dela em também aprender com a gente, e sempre nos dando muita liberdade no processo das regências, foi incrível.

Sobre a estrutura escolar, os residentes mostraram-se surpresos com a falta de conservação de um prédio antigo e em processo de tombamento, que enfrenta problemas de queda de energia durante suas regências e escassez de recursos materiais. Sinalizaram também dificuldades em ministrar aulas em algumas salas, que consideraram escuras e quentes, com ventiladores que emitem muito barulho, obrigando os professores a falarem alto, provocando desgaste do docente e também dispersão dos alunos.

Sobre as atividades que eles consideram mais significativas para sua formação, estão as regências que ministraram, a avaliação de projetos

de pesquisa na disciplina de iniciação científica e as reuniões na universidade, em que partilhavam experiências com outros colegas do PRP e com o professor orientador.

Todos os residentes comentaram positivamente quanto ao tempo que passaram na escola-campo, sendo suficiente e satisfatório. R4 comentou que a divisão em horário de acompanhamento na escola-campo/regências, planejamento, formações e oficinas foi adequada, inclusive à realidade dos estudantes, das escolas, das preceptoras e orientadores, sendo utilizadas todas as horas previstas no edital.

No que se refere à bolsa fornecida pela CAPES, os residentes concordam sobre sua importância, especialmente quanto às demandas essenciais, como deslocamento, alimentação e outros investimentos nas atividades do programa. R4 destacou que a bolsa possibilitou segurança financeira aos discentes da graduação para continuar no programa, e também valorizou a experiência dos professores das escolas-base no acompanhamento e preparação dos licenciandos para a atuação em sala de aula.

Quando nos referimos aos financeiros houve um reajuste significativo que fez com que o projeto tivesse uma maior permanência, haja vista que as necessidades materiais no qual estamos imersos nos empurra para trabalhos precarizados na expectativa de ganho rápidos e suficientes, porém o MEC positivamente agiu rápido no reajuste.

Sobre a relação dos residentes com estudantes das turmas que acompanharam, solicitou-se que sinalizassem as experiências consideradas significativas. R3 fala com carinho de alguns alunos, com os quais estabeleceu relação profissional e também afetiva em atividades que participou na escola, como no Projeto Machadiano de Xadrez, bem como a partir de seu trabalho com o grafite, que despertou interesse e identificação em alunos dos terceiros anos. R2 comentou que ficou encantada ao assistir ao Show de Talentos da escola, ao vislumbrar o potencial dos alunos, e também lembrou que

a interação com os discentes foi incrível em diversos momentos, lembro-me de uma estudante que tirou uma foto minha em um museu, levando a gente a uma conversa sobre Arte e Sociologia, nunca esquecerei.

R4 ressalta que não imagina mais o curso de Ciências Sociais sem programas como o Residência Pedagógica para a formação teórico-prática dos estudantes dos cursos de licenciatura. R1 acrescentou:

Os alunos adoravam ver os residentes nas aulas, isso acabou despertando curiosidade para eles sobre o curso e também sobre a universidade, o que tornava a nossa expectativa para nossas regências mais especiais, por que eles ansiavam para que a gente dessa aula no lugar da professora.

Os residentes versaram sobre atividades que marcaram sua participação no cotidiano da escola, dentre as quais se destacaram as reuniões da Jornada Pedagógica, em que ficaram perplexos com a postura de alguns professores. É recorrente que os licenciandos que participam de reuniões, como a Jornada Pedagógica ou o Conselho de Classe, fiquem estarelecidos com as falas de colegas de diversas áreas, que demonstram desânimo e descrença em seu próprio trabalho e em turmas e alunos mais desafiadores.

Os residentes também emitiram críticas e sugestões, como aquelas mais relacionadas às primeiras atividades do Programa. R1 realça como proposta na etapa inicial do programa:

O PRP é um programa incrível para licenciatura, acredito que ficamos muito soltas na escola enquanto residente no início do semestre, observar não é o bastante, se houvesse atividades que pudéssemos realizar com os alunos nos horários do almoço, um cine debate ou algo assim, isso envolveria mais os residentes com a escola nesse primeiro momento.

Ainda sobre a realização de atividades na universidade, R3 comenta que as reuniões entre os diversos núcleos da Residência estabeleceram trocas e foram importantes, além de frisar o quanto a residência foi significativa para sua formação, inclusive para a permanência na universidade, pois, embora tenha atravessado momentos desafiadores na sua vida pessoal, obteve apoio e incentivo de colegas e professores. R1 afirmou:

A experiência da PRP subsidiou em várias camadas a formação docente dos residentes, concretizando a teoria em prática, a partir de atividades pedagógicas auxiliadas pelo orientador e

pela preceptora. No entanto, houve desafios referentes à estrutura escolar e a ausência de recursos suficientes.

R3 finalizou enaltecendo a relevância do programa para sua vida e sugeriu que ele seja ampliado para que mais licenciandos tenham a mesma oportunidade. R4 complementou sugerindo que o processo seletivo deveria ser realizado antes do início do semestre letivo para que as atividades iniciassem com concomitância entre os calendários escolar e universitário, de acordo com o semestre letivo e o ano letivo, pois assim o residente conseguiria participar do processo durante os dezoito meses completos, sem muitas interrupções.

Em suma, os relatos dos residentes egressos mostraram que o conjunto de atividades formativas com os professores orientadores e preceptores permitiu a construção de uma identidade profissional adequada para o ensino na escola pública no estado do Ceará.

Considerações finais

Levando em conta os quase dezoito meses de atividades e analisando as falas dos residentes egressos, identificou-se o quão profícuo foi este trabalho. Os licenciandos desenvolveram competências curriculares, didáticas e experienciais por meio da práxis educativa que o Programa Residência Pedagógica possibilitou mediante a imersão no cotidiano escolar.

Todos os agentes envolvidos no Programa foram indivíduos sensíveis, o que promoveu um ambiente amistoso e afetuoso, além de gerador de conhecimento, que foi percebido desde a instituição de ensino superior até a escola-base e também pelos estudantes da educação básica na ponta. Todos, cientes de suas responsabilidades, desenvolveram ações pensando na educação e nos educandos, sem perder a perspectiva humana: um processo que foi inclusivo e integrador, em muitos momentos desafiadores, mas, acima de tudo, de aprendizado para todos. Mesmo para aqueles mais experientes, a professora preceptora e o docente orientador, a experiência propiciou enriquecimento pessoal e profissional, com o desenvolvimento de trocas significativas que retroalimentam a caminhada docente.

Referências

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Q. R. *et al.* Afinal, Por que ser residente pedagógico? Perspectivas de estudantes do curso de Licenciatura em Química sobre o Programa de Residência Pedagógica. **Revista Debates em ensino de Química**, v. 9, n. 2, p. 146–161, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.53003/redequim.v9i2.5192>. Acesso em: 10 fev. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, v. 2, n. 1, p. 1–15, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0104-62762001000100001>. Acesso em: 11 fev. 2024.



As vivências do Programa Residência Pedagógica de Sociologia na Escola Doutor Gentil Barreira

Ana Lia Félix Viudez Barreto ¹

Guilherme Nazaré Pereira da Costa ²

Ana Paula Rodrigues de Andrade ³

Francisco Willams Ribeiro Lopes ⁴

Introdução

A formação de professores no Brasil vem sendo objeto de estudos e debates nas últimas décadas. A política nacional para formação de professores do magistério da Educação Básica foi constituída inicialmente pelo Decreto Presidencial nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual foi substituído pelo Decreto nº 8.752, de 29 de março de 2016, que atualiza e revoga as diretrizes anteriormente estabelecidas. De acordo com o Decreto, sua finalidade é:

- “instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da

1 Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: liafelix2001@alu.ufc.br.

2 Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: guilhermenpcosta@gmail.com.

3 Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da rede pública de ensino do Estado do Ceará. E-mail: ana.andrade2@prof.ce.gov.br.

4 Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da rede pública de ensino do Estado do Ceará. E-mail: ana.andrade2@prof.ce.gov.br.

Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Art. 1º), visando “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”.

- nivelar em rede nacional as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (Art. 3º, incisos II e III).

O edito delibera sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento de programas de formação inicial e continuada. Para tanto, a CAPES criou o Programa de Residência Pedagógica (PRP) como uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores. O Programa, estabelecido em 2018 pela Portaria 38/2018, tem o objetivo de articular a teoria e a prática nos cursos de licenciatura em parceria com as redes públicas de ensino.

O Programa de Residência Pedagógica tem como objetivos⁵ :

- Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
- Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Em consonância com os objetivos do Programa, este artigo apresenta as vivências dos estudantes do curso de licenciatura em Sociologia durante o Programa de Residência Pedagógica, desenvolvido na Escola de Ensino Médio Doutor Gentil Barreira, na cidade de Fortaleza-CE, para alunos da 1ª e da 3ª séries do ensino médio. As ações pedagógicas foram acompanhadas por uma professora preceptora lotada na escola-campo e por um professor orientador do Programa na Universidade Federal do Ceará.

5 Portal da CAPES que descreve os objetivos do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 13 out. 2024.

O local de atuação do Programa de Residência Pedagógica: Escola Doutor Gentil Barreira

A Escola de Ensino Médio Doutor Gentil Barreira está situada no bairro Conjunto Ceará, na cidade de Fortaleza-CE. O bairro onde a escola foi construída foi considerado o maior conjunto habitacional da periferia de Fortaleza entre os anos de 1976 e 1985, na conjuntura da Ditadura Militar. O Programa Banco Nacional de Habitação foi idealizado para atender à população menos favorecida; mesmo assim, os moradores do bairro sofriam com o descaso do poder público, não somente em relação à moradia, mas também com a falta de postos de saúde e a carência de escolas.

Com a atuação da população frente aos órgãos públicos, o bairro foi aos poucos ganhando infraestrutura, e hoje conta com hospitais, bancos, delegacias, polo de lazer, dentre outros equipamentos. Em se tratando da área da educação, o Conjunto Ceará possui 13 escolas de nível municipal e estadual e atende, além de moradores do próprio local, jovens estudantes dos bairros próximos, como Genibaú, Granja Portugal, Granja Lisboa, Bom Jardim e, até mesmo, do bairro Jurema, no município limítrofe de Caucaia.

A escola foi fundada no final da década de 1970 e permaneceu com a mesma estrutura até o ano de 2016, quando se iniciou o processo de construção de um novo prédio. Em 2018, na gestão do então governador Camilo Santana, em parceria com o Ministério da Educação, a escola foi inaugurada como primeira unidade de ensino médio no padrão MEC, com térreo, dois pavimentos equipados com 12 salas de aula, 2 laboratórios de informática, 2 laboratórios multidisciplinares de Ciências, sendo um de Química e Biologia e outro de Física e Matemática, biblioteca, refeitório com cozinha, auditório com capacidade para 120 pessoas, estacionamento interno com 20 vagas, áreas administrativas e de apoio, além de quadra poliesportiva coberta e vestiários. A instituição atende mais de mil estudantes do ensino médio regular nos turnos matutino e vespertino.

O público-alvo são estudantes oriundos das escolas municipais do bairro que conseguem a matrícula por meio do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE). No entanto, a escola também recebe estudantes oriundos das unidades particulares do bairro, atraídos pela infraestrutura e pelo projeto pedagógico de preparação para a universidade.

Nesse sentido, a escola apresenta um público bem diverso, que perpassa realidades de alunos em situação de vulnerabilidade social e de alunos com boas condições financeiras.

Vale ressaltar que a atuação dos residentes do Programa de Residência Pedagógica durante as aulas de Sociologia foi de suma importância para entender essas realidades e os desafios enfrentados pela escola, como indisciplina, evasão escolar, dentre outros. A PRP de Sociologia contribuiu para pensar a escola do século XXI e atuou na construção de metodologias de ensino-aprendizagem para que tanto as aulas de Sociologia como as de outras disciplinas que compõem o currículo escolar fossem mais atrativas.

A Pesquisa e o Ensino

Assim como ocorre com as demais ciências, o pensamento sociológico envolve a realização de estudos e o cumprimento de etapas que fazem parte da pesquisa científica, desde a formulação de hipóteses até possíveis conclusões. No Brasil, todavia, durante bastante tempo essa atividade esteve separada das salas de aula, como se a educação e a pesquisa fossem esferas opostas do ensino de Sociologia. Defendendo uma posição contrária a essa, portanto, uma inter-relação direta entre ensino e investigação sociológica, o presente texto tratará de uma experiência de pesquisa que tivemos em sala de aula.

Como apontam Fraga e Lage (2010), mais do que priorizar conceitos clássicos ou se exaurir na memorização de frases ditas por autores, o principal objetivo do ensino da Sociologia é levar os estudantes a pensarem de forma sociológica, ou seja, desenvolverem e aprimorarem o “olhar sociológico”.

Diante desse posicionamento, entender o processo de produção do conhecimento e as características da pesquisa científica é, também, compreender seu papel fundamental no ensino da Sociologia. De forma resumida, além de romper com as barreiras da sala de aula, levando os alunos a outros espaços sociais, a prática de pesquisa auxilia na construção do que Wright Mills (1975) chamou de “imaginação sociológica”, característica imprescindível para o entendimento didático da disciplina e para se alcançar o visado pensamento sociológico.

Portanto, é possível afirmar que a pesquisa é uma forte aliada nos processos de desnaturalização e estranhamento dos estudantes, ou seja, nos questionamentos e problematizações a respeito de concepções e pré-noções sobre a realidade em que vivem. Finalmente, ainda como colaboradora do ensino de Sociologia, a pesquisa pode ajudar professores a “dar materialidade ao conhecimento sociológico e demonstrar que a educação não é lugar apenas para a transmissão de conhecimentos, mas também para a sua produção” (Fraga; Lage, 2010).

O uso da Pesquisa como ferramenta didática

Durante o ano de 2023, enquanto eram realizadas as atividades na EEM Doutor Gentil Barreira, utilizaram-se variados instrumentos pedagógicos durante as aulas. Entretanto, destaca-se que essa variação não se deu somente por algum estímulo criativo, tampouco ao acaso. Pelo contrário, surgiu muito mais de uma necessidade.

O ano em questão foi um período de transição curricular entre os modelos de ensino, passando para o que se chamou de Novo Ensino Médio, formado por disciplinas eletivas e trilhas de aprofundamento⁶. No meio desse cenário, exigiu-se dos professores um acervo maior de aulas, materiais didáticos e temáticas diferentes para serem abordadas, sem que, necessariamente, tenha havido acréscimo de tempo hábil para essas elaborações.

Nesse período, parte dos residentes da RP atuou em uma Trilha de Aprofundamento com a temática “Legislação Ambiental”. A ideia central deste modelo de Trilhas é a integração entre diferentes áreas do conhecimento, visando tratar de um mesmo assunto a partir de perspectivas diversas, que se complementariam. Apesar dessa premissa, destaca-se, novamente, que a ausência de tempo dificultou a troca de saberes entre as disciplinas, tornando mais complexo o planejamento semanal das aulas em um primeiro momento.

Em meio a isso, a partir do contato com ideias que destacavam a importância do “fazer científico” dentro de sala de aula, despertou-se a

6 No Novo Ensino Médio, as Eletivas são componentes curriculares ofertados pelas escolas e, em alguns casos, escolhidas pelos próprios estudantes, individualizando a experiência escolar de acordo com os interesses de cada aluno, enquanto as Trilhas de Aprofundamento são momentos de integração e interdisciplinaridade entre uma ou mais áreas do conhecimento, com o intuito de aprofundar o conhecimento em determinada temática.

vontade de tentar pôr em prática no ambiente da escola-campo. A seguir, descreve-se como se deu a experiência utilizando a pesquisa como ferramenta didática na escola, com o intuito de facilitar o entendimento dos estudantes a respeito da temática abordada.

Haja vista o eixo temático geral (Legislação Ambiental), em dado momento do ano as aulas foram direcionadas à temática da “Taxa do Lixo”, assunto bastante discutido em Fortaleza naquele momento, dada a aprovação da Lei nº 11.323, de 21 de dezembro de 2022, referente à “Taxa do Serviço Público de Manejo de Resíduos Sólidos Urbanos” (TMRSU).

Antes de explicar e falar propriamente sobre as implicações dessa lei, produziu-se⁷ um questionário, formado por três blocos de perguntas – perfil individual, perfil social e cidadania e meio ambiente –, totalizando 27 itens objetivos a serem preenchidos pelos próprios estudantes da sala, de forma anônima. Pela realidade em que se encontra a escola e com o intuito de reduzir a dissipação da atenção durante o preenchimento do questionário, optou-se por imprimi-lo e distribuí-lo para que fosse preenchido no papel, em vez de ser realizado de forma virtual.

A utilização da pesquisa em sala foi dividida em dois momentos, sendo em dias diferentes: no primeiro encontro, foram entregues os questionários aos estudantes para que os respondessem; no segundo momento, foram apresentados os resultados à turma e discutiu-se sobre as temáticas propostas.

No encontro inicial, passou-se individualmente por todas as questões, lendo uma por uma, explicando termos que pudessem gerar dúvidas. Os questionamentos surgiram, especialmente no bloco 1, referente ao perfil individual, a respeito das diferenças entre preto e pardo ou cisgênero e transgênero, por exemplo. Embora o foco do questionário não fosse este, foi muito importante essa percepção de dúvidas sobre essas temáticas para as demais aulas no decorrer do ano, em que se conseguiu abordar com mais profundidade essas questões.

No bloco 2, foram introduzidos itens presentes no “Critério Brasil”, um sistema de classificação socioeconômica regido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). Novamente, embora não seja

7 Questionário produzido por Guilherme Nazaré Pereira da Costa e Camilla Costa do Nascimento, na ocasião, bolsistas do Programa de Residência Pedagógica de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará.

diretamente relacionado ao tema da Trilha, foi imprescindível conhecer esse perfil dos estudantes e, na aula de apresentação dos dados, mostrá-los os resultados, bem como as possíveis relações com os demais resultados da pesquisa.

Finalmente, no último bloco de perguntas, houve mais interrogações a respeito da Taxa do Lixo, consumo e descarte de material eletrônico, sob a hipótese de este processo ser pouco conhecido, o que se confirmou dentro daquele grupo de alunos.

Na aula seguinte, após a digitalização e a tabulação de todas as respostas das pessoas presentes no dia da aplicação do questionário, pôde-se produzir e apresentar, na sala de aula, uma série de gráficos tratando das respostas que os próprios estudantes tinham fornecido, bem como fazer cruzamentos entre dados socioeconômicos e o grau de conhecimento sobre a Taxa do Lixo, por exemplo.

O momento de apresentação dos dados se mostrou bastante produtivo, principalmente com as discussões levantadas e que geraram participação dos alunos. A título de exemplo, analisando os cruzamentos, indagou-se aos estudantes o porquê de um número muito maior de pessoas brancas já conhecer e saber o que era a Taxa do Lixo, em comparação com um número pequeno de pessoas negras. Bastou isso para criar um cenário de debates e formulação de hipóteses, sendo esta uma ótima demonstração de uma potencial funcionalidade da pesquisa em sala de aula.

Durante todo esse encontro, perguntas foram realizadas no sentido de fazer os próprios estudantes, com os dados que eles mesmos tinham fornecido, pensarem, de forma sociológica, as possíveis causas e conclusões que os indicadores apresentados mostravam, de forma que, ao final da aula, mesmo não tendo produzido um material específico sobre raça, gênero, classes sociais e Taxa do Lixo, abordaram-se todos esses temas com uma profundidade talvez difícil de alcançar por meio de uma aula apenas expositiva.

Apesar da rica experiência, reforça-se um importante ponto: as aulas de Trilha de Aprofundamento naquele momento contavam com duas horas de aula seguidas, sem intervalo. Esta atividade foi facilitada por termos tempo suficiente de aula por semana. Caso os encontros ocorressem com outra dinâmica, com uma hora-aula por semana, por exemplo, imagina-se que seria mais interessante a aplicação do questionário de

forma on-line, como pela plataforma do *Google Forms*, dada a praticidade na coleta de respostas e obtenção dos resultados. Todavia, com duas horas de aula seguidas semanalmente, optou-se pelo questionário impresso para que fosse respondido em sala, explicando todas as questões e esclarecendo as eventuais dúvidas dos estudantes a respeito do que estava sendo perguntado.

Desta forma, entende-se como necessária a utilização de instrumentos de pesquisa sociológica em sala de aula, mediante as possibilidades do docente, uma vez que essa prática, além de aproximar os estudantes deles mesmos e do mundo em que vivem, instiga e exercita a imaginação sociológica e propõe uma forma de tratar de questões sociais para além da pura teoria sociológica, que também é importante, mas que pouco estimula os alunos se for tratada de forma isolada de suas realidades sociais.

Aplicando as Ciências Sociais na prática no Ensino Médio

Outra experiência de utilização de instrumentos de pesquisa sociológica na sala de aula surgiu durante um dos planejamentos da eletiva “Sociologia vai ao Cinema”, realizada no segundo semestre de 2023. Durante o planejamento, identificou-se que apenas exibir filmes e discuti-los estava se tornando monótono, então, concluiu-se que, ao ser apontada uma problemática que estivesse muito presente na vida dos alunos, a eletiva se tornaria uma atividade mais atrativa.

Dentre as problemáticas presentes no cotidiano escolar, o bullying foi uma das que, nos primeiros meses do Programa Residência Pedagógica na escola, pôde-se observar e fazer questionar como algo tão negativo estava se naturalizando dentro do ambiente escolar. Isso causou um estranhamento naqueles que eram considerados “de fora” da escola, mas precisaria também ser estranhado por aqueles que estavam presentes cotidianamente na instituição.

A primeira ideia foi fazer um projeto anti-bullying, no qual os estudantes trariam diversas soluções para o bullying dentro da escola, mas logo se percebeu que se tornaria algo difícil de ser conduzido. Então, teve-se a ideia de utilizar o questionário, enquanto instrumento de

pesquisa, como um meio para discutir sociologicamente o bullying na escola. Para tanto, o questionário não seria elaborado pelos residentes ou pela professora, mas sim pelos próprios estudantes com o auxílio dos participantes deste programa.

Esta proposta reflete a indicação de Bernard Lahire (2014) sobre familiarizar os estudantes da educação básica com diferentes formas de investigação, quando sugere que:

os alunos bem que poderiam ser encorajados a criar coletivamente, questionários sobre temas escolhidos por eles. Poderiam, do mesmo modo, aplicar esses questionários e dar os resultados por meio de contagem simples [...] para aprender o espírito de investigação e adquirir o sentido e o interesse pelas investigações [...] (Lahire, 2014, p. 56).

Diante disso, iniciou-se a realização da atividade. No primeiro momento, a problemática foi apresentada para os estudantes durante o componente curricular “Sociologia vai ao Cinema”, com a utilização de um filme que fosse considerado interessante para apresentar a temática do bullying. O filme exibido para a turma foi “Meninas Malvadas”, que trata sobre a vida dos jovens no ensino médio a partir da experiência da protagonista, Cady, que se encontra dividida entre ser ela mesma e ficar com seus verdadeiros amigos ou fingir ser outra pessoa para ser aceita no grupo das meninas populares. Por ser um filme que retrata o contexto da escola básica, existem diversas cenas em que os alunos acabam se identificando, por exemplo, a famosa cena do refeitório, na qual existem diversos grupos com as suas próprias peculiaridades. A utilização deste filme levou os estudantes a relacionarem os comportamentos dos personagens com as suas próprias realidades.

Ao final da exibição, abriu-se espaço para que os alunos expressassem as suas opiniões e indicassem quais foram as temáticas que observaram. Muitos estudantes se identificaram com as cenas do filme e refletiram sobre a normalização do bullying que é retratada. Somente após ser mencionada a palavra bullying é que se iniciou um debate sobre a sua prática na escola. Foi a partir disso que se questionou se eles sabiam o que era, se já haviam presenciado ou sofrido e, assim, foram surgindo relatos de alunos sobre a existência de bullying dentro da escola.

Logo depois deste encontro, que levou os estudantes a identificarem a existência do bullying na escola, foi exposta a proposta de pesquisa, que consistia na realização de uma investigação por meio de questionário com os estudantes da escola sobre o bullying. De início, explicaram-se brevemente as diferenças entre pesquisas quantitativas e qualitativas, sendo solicitado como tarefa de casa que os estudantes pesquisassem modelos de perguntas em outros questionários disponíveis na internet que poderiam ser incluídas no instrumento de coleta de dados da turma.

Na semana seguinte, foi realizada uma aula expositiva sobre a utilização de questionários em pesquisas sociológicas, desde a concepção que norteia sua elaboração até o modo de analisar seus resultados. Em seguida, deu-se início a uma oficina de criação de perguntas: a turma foi dividida em dois grupos para que cada um produzisse um esboço. No final, excluindo as repetições, conseguiu-se elaborar com a turma um instrumento de coleta de dados com 13 itens objetivos e dois itens de perguntas abertas.

O questionário foi montado pelos residentes na plataforma Google Formulários, de forma que, por meio do link gerado para divulgação, todos os alunos da escola pudessem ter acesso e responder. No início do formulário, incluiu-se um pequeno resumo com a finalidade da pesquisa.

A próxima etapa foi a aplicação do questionário. Dividiram-se os estudantes em equipes, cada uma responsável por uma sala de aula que tivesse, pelo menos, um aparelho smartphone com acesso à internet. A instrução inicial foi pedir para que, em cada sala de aula, solicitassem a participação de cinco voluntários para responder. Importante ressaltar que, anteriormente, houve uma conversa com os professores sobre a finalidade dessa pesquisa, e que os alunos passariam nas salas de aula durante os dois primeiros horários da manhã. Dessa forma, pôde-se reproduzir um pouco da experiência de pesquisa de campo, do contato com os interlocutores e da escuta ativa em uma conversação.

Após o processo de aplicação, os estudantes foram reunidos na sala de aula e questionou-se como havia sido a experiência e se observaram algo interessante durante a aplicação. Muitos alunos relataram que foi uma experiência interessante, que estavam se sentindo pesquisadores de verdade e que os seus colegas fizeram comentários positivos sobre o trabalho realizado.

Em seguida, compartilhou-se o formulário on-line com o questionário nos grupos de WhatsApp da escola, para que assim fosse obtida a maior quantidade possível de respostas. Após o período de uma semana, os residentes analisaram os dados da pesquisa e fizeram uma apresentação com os resultados para os alunos.

Obteve-se, no total, 170 respostas no questionário aplicado no turno da manhã, aproximadamente metade dos alunos daquele turno, e com esses resultados comprovou-se que a maioria dos estudantes já havia sofrido algum tipo de violência na escola. A partir dessa pesquisa e dos dados obtidos, houve a facilidade de apresentar para os estudantes a realidade em que estão envolvidos, mas que muitas vezes passa despercebida. Pôde-se observar qual era o público que mais sofria bullying na escola, quais eram os principais tipos de violências sofridas e qual era o ponto de vista dos estudantes sobre aquela determinada situação.

Esta atividade mostrou as contribuições da utilização de um instrumento de pesquisa, como o questionário, como ferramenta auxiliar nas aulas de Sociologia. O tema abordado na atividade em questão proporcionou o conhecimento e o enfrentamento da problemática do bullying no ambiente escolar.

Considerações finais

A experiência do Programa Residência Pedagógica na Escola Doutor Gentil Barreira foi marcada pela utilização da pesquisa como estratégia de ensino de Sociologia. As atividades desenvolvidas pela preceptora e pelos residentes, tanto na turma de Legislação Ambiental, na Trilha de Aprofundamento, como na Eletiva "Sociologia vai ao Cinema", que pesquisou sobre o bullying na escola, possibilitaram criar nos estudantes da educação básica uma atitude investigativa em um contexto de participação e interesse pelas temáticas. Ademais, as atividades promoveram experiências coletivas de construção do conhecimento com trocas de experiências entre professores, estudantes do ensino superior e do ensino médio.

Considerou-se que a utilização de instrumentos de pesquisa em aulas de Sociologia ou em componentes curriculares ministrados por professores desta área podem promover a aprendizagem reflexiva de conceitos, na

medida em que a discussão é inserida a partir de temáticas. É importante salientar que mesmo de forma simples, mas metodologicamente orientada de forma correta, a pesquisa sociológica aproxima os estudantes da educação básica de códigos que serão necessários para uma postura científica diante dos fenômenos sociais.

Referências

BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, revogado pelo Decreto nº 8.752, de 29 de março de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 13 out. 2024.

FRAGA, A. B.; LAGE, G. C. Tornando os alunos pesquisadores: o recurso da pesquisa nas aulas de Sociologia. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, v. 1, n. 5/6, 2010. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/596/509>. Acesso em: 9 jul. 2022.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/17955>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MILLS, W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.



A experiência “entre mundos” da residência pedagógica na Escola Fernando Cavalcante Mota

Eliana Coelho da Silva¹

Railton Fernandes de Moura²

Lia Lamar Cândido da Silva³

Este texto é um compilado de relatos de experiência acerca das vivências de uma preceptora e de dois residentes do Programa Residência Pedagógica (Subprojeto Sociologia), da Universidade Federal do Ceará, na escola de tempo parcial EEFM Fernando Cavalcante Mota, na cidade de Fortaleza, Ceará. Como uma colcha de retalhos artesanal, este texto foi construído com diversas impressões, que não são apenas de dimensões diferentes da experiência, mas também com hierarquias diferentes. Usando a analogia da colcha de retalhos, não foram apenas os tecidos que foram diversos, mas também os modos de costura eram diferentes.

A partir do Programa Residência Pedagógica, o ensino de Sociologia na EEFM Fernando Cavalcante Mota foi pensado com a seguinte configuração: trocas na sala de aula de Sociologia; interações entre residentes e estudantes; entre residentes, preceptora e estudantes; entre preceptora e o docente orientador; e residentes e docente orientador. O ensino de

1 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da rede pública de ensino do Estado do Ceará. E-mail: prof.elianacoelho@gmail.com.

2 Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: railtonfernandes.cs@gmail.com.

3 Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: liamar@gmail.com.

Sociologia ministrado na Universidade, os espaços de construção das aulas na escola, as provocações dos alunos e alunas diante da presença dos residentes, entre outros, foram alguns dos encontros “entre mundos”. Esses mundos diferentes se encontraram e, em alguns momentos, entraram em conflito para a realização do Programa nessa escola.

Objetivamente, o projeto se iniciou quando os residentes chegaram à escola para a primeira experiência, a Jornada Pedagógica, em janeiro de 2023. No entanto, para a preceptora, o projeto começou em 2022, ao indicar a EEFM Fernando Cavalcante Mota para ser campo do Programa e encontrar certa resistência para a chegada do projeto. Na primeira conversa, ao se sentar e explicar o projeto à gestão, ele não foi recebido com empolgação. A sensação que se instaurou foi a de que seria um momento em que a escola estaria sob vigilância e, assim, avaliada, como tantas vezes ocorre nas avaliações externas, com a rigidez do Estado. A autorização para que os residentes estivessem na Jornada Pedagógica foi seguida por um aviso de que essa atividade era uma “atividade interna”. Essa é uma dimensão importante: o que acontece dentro da escola e é próprio da dinâmica interna dela, e o que vem “de fora”.

Acordos com relação a horários e atividades, que fogem ao protocolo da SEDUC ou às normas educacionais; a realidade social do território, que escapa ao controle da escola; e os discursos dos docentes da escola, que destacam desânimo, indiferença, ironia e rispidez, uns com os outros, com alunos e alunas e também com os residentes de Sociologia, são os “mundos de dentro”. Os “mundos de fora” foram trazidos pelos residentes, nos seus esforços de empreender aulas e momentos pedagógicos que construísem um horizonte para além do que estava nas poucas possibilidades oferecidas aos alunos e às alunas do Ensino Médio, principalmente de escolas de tempo parcial.

Assim, com o objetivo de tornar o texto sobre essas experiências mais compreensível ao leitor, ele foi dividido da seguinte forma: os objetivos institucionais do Programa Residência Pedagógica, classificados aqui como os “mundos de fora”; e a experiência dos residentes e as percepções da preceptora, vistos como “mundos de dentro”.

Os mundos de fora: a residência pedagógica como foi pensada em seus objetivos

O Programa Residência Pedagógica (PRP), criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2018, é uma das ações que integram a política nacional de formação de professores. O PRP possui alguns objetivos, sendo um dos mais importantes o aperfeiçoamento da formação do licenciando a partir da sua inserção na escola. O programa tem duração de 18 meses, tempo hábil para que o bolsista consiga desenvolver um trabalho efetivo, bem como estabelecer vínculos com a escola, os alunos e os demais profissionais da educação que ali atuam. É nesse momento que o graduando vai para o chão da escola colocar em prática o que aprendeu com os textos, teóricos e discussões acadêmicas, além, é claro, de confrontar a teoria com a prática escolar cotidiana, que nem sempre se encaixa, mas se adapta.

Indivíduos que não atuam no interior da escola possuem conhecimentos superficiais da realidade escolar. O estágio, amparado a uma fundamentação teórica, propiciará aos futuros professores um entendimento mais claro das situações ocorridas no interior das escolas e, conseqüentemente, possibilitará uma adequada intervenção da realidade (Pelozo, 2007, p. 1).

Este trabalho fantástico é executado pela instituição de ensino superior em parceria com as escolas selecionadas que, em geral, pertencem a diferentes contextos, o que é muito positivo, pois aproxima o máximo possível o futuro professor da realidade que ele irá encontrar. Cada escola realiza seu trabalho, suas atividades e, posteriormente, troca “figurinhas” com as demais escolas que pertencem ao seu núcleo. Esse diálogo é recheado de dificuldades, aprendizados, olhares bem específicos, entre outras inquietações, o que enriquece bastante os residentes e seus respectivos grupos de trabalho. Para além dessa troca de informações entre os grupos de residentes, também é muito pertinente e rico levar esse conhecimento adquirido para dentro da própria universidade, nos eventos internos e externos, encontros universitários, semanas, seminários, mesas redondas e demais eventos. Quanto mais troca e exposição, maior é o aprendizado.

O Programa Residência Pedagógica, com o intuito de expandir a experiência de formação de futuros professores, destaca a possibilidade de

o graduando se aproximar da realidade escolar de forma mais presente. O Programa traz a oportunidade de estreitar as relações escola-universidade por meio de ações pedagógicas realizadas pelos residentes, juntamente com o professor preceptor.

Caracteriza-se como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola (Silvestre; Valente, 2014, p. 46).

Dessa forma, o projeto é pensado e estruturado a fim de levar licenciandos às escolas públicas, colaborando com um aprendizado de ensino e prática eficiente, realizando atividades teórico-metodológicas que não se limitam ao ensino dentro da escola. Os residentes são direcionados não apenas a estar em contato com os desafios e vivências de sua futura profissão, mas também a uma constante reflexão sobre a prática educacional, a fim de que não visualizem a formação de professor apenas em uma concepção utilitarista e mecanicista. Diante disso, além da presença dentro da escola, acompanhando diferentes turmas do ensino médio, os residentes também contam com atividades propostas pelo docente orientador a fim de debater o que acontece nas escolas.

Durante a participação nas escolas, os residentes foram instruídos a trazerem, frequentemente, discussões com temáticas diversas dentro dos núcleos guiados pelo docente orientador do projeto. Essas discussões fundamentam o objetivo do projeto, pois, como mencionado, ele não estava limitado apenas à escola. As reuniões traziam concretude ao que era realizado na sala de aula e na experiência pessoal e individual de cada licenciando, pois, a partir desse momento, era possível compartilhar as vivências em sala de aula, contribuindo para uma reflexão coletiva sobre a importância da nossa atuação como professores em formação e futuros professores, buscando desenvolver grupalmente o projeto.

Dessa forma, os licenciandos foram guiados a pensar propostas de debates acerca do Novo Ensino Médio, pensar e debater coletivamente as especificidades e realidades de cada escola-núcleo, pois era essencial refletir sobre o chão de cada escola enquanto estavam todos juntos. Essa produção de saberes expandia o conhecimento prático, pois, para

além das atividades empíricas da residência, era de suma importância a produção de uma formação contínua e grupal entre todos os residentes.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. A construção de dispositivos de (auto) formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projetos pessoais de formação (Nóvoa, 2002, p. 39).

Vale ressaltar que, durante o período da Residência Pedagógica, os residentes estão cursando as disciplinas de práticas docentes; dessa forma, a teoria e a prática são potencializadas. Saviani (2007) diz que a prática igualmente depende da teoria, pois sua consistência é determinada pela teoria. Porquanto é na prática que os problemas que a teoria trata são apresentados e vivenciados, e, dessa forma, torna a prática coerente e tátil. Diante disso, a união das disciplinas e da residência colabora para uma formação completa e essencial para qualquer licenciado.

Em síntese, o Programa tem o objetivo de que o estudante de licenciatura possa ter um mergulho na experiência docente de modo a articular o que está aprendendo nas aulas da Licenciatura na Universidade com a experiência real de regência de turmas em escolas públicas.

O encontro dos mundos de fora com os mundos de dentro: a experiência dos residentes na EEFM Fernando Cavalcante Mota

A EEFM Fernando Cavalcante Mota é uma das escolas mais antigas da região. A instituição apresenta um sistema de tempo parcial, funcionando nos três turnos e atendendo, em média, 840 alunos matriculados, do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Possui dois andares, com salas de aula no pavimento superior e inferior; uma quadra poliesportiva; sala dos professores com internet; laboratório de informática; biblioteca; cantina e pátio.

A estrutura antiga da escola evidencia os problemas, como a falta de acessibilidade para pessoas portadoras de deficiência física e a ausência de espaços de convivência para os estudantes, que têm sua socialização

limitada ao pequeno pátio. Soma-se a isso a pequena quantidade de laboratórios e o mau funcionamento da biblioteca, apesar do seu rico acervo. A escola também apresenta um alto índice de evasão escolar, tendo em vista que muitos alunos já trabalham para ajudar no sustento de suas famílias.

Foi neste contexto que o Programa Residência Pedagógica realizou suas atividades. Uma delas foi a proposta do docente orientador de desnaturalizar a visão dos alunos acerca do Novo Ensino Médio (NEM). Cada escola ficou responsável por pensar uma estratégia de trabalho a fim de resolver ou responder da melhor forma possível o desafio proposto. Além da reflexão sobre a temática, houve trocas de experiências e estratégias metodológicas, o que enriqueceu bastante todos os grupos.

Tanto nos momentos de sua produção, quanto naqueles de compartilhamento no grupo, o professor não apenas reflete sobre sua prática como também a sistematiza e teoriza sobre ela (Grando; Nacarato, 2014, p. 17).

Como já dito anteriormente, também houve encontros e reuniões na universidade para discutir as atividades realizadas na escola, trocar experiências com os demais grupos e provocar desafios, com o objetivo de melhorar a prática pedagógica diária, assim como entender melhor os problemas, medos e angústias que os estudantes traziam consigo. Além das atividades já mencionadas, também ocorreram as regências nas turmas, sob a supervisão da preceptora. A seguir, apresentam-se as experiências mais significativas de dois residentes que são coautores deste texto.

A experiência da Residência Pedagógica para o residente Railton

Comecei na docência bem antes de entrar na universidade, no extinto Programa Mais Educação, criado em 2007 pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad (PT). Coincidência ou não, foi justamente na EEFM Fernando Cavalcante Mota que dei os meus primeiros passos na sala de aula, na condição de monitor do referido programa, em 2013, há 11 anos. De lá para cá, passei por várias outras iniciativas que me deram muita experiência e uma bagagem única. Além disso, tive oportunidade de ser

bolsista de outros projetos, o que também contribuiu muito para o meu aperfeiçoamento enquanto estudante, bolsista, monitor e professor. Costumo dizer que sou o resultado final de todas essas experiências, o que é motivo de muito orgulho. Porém, nada foi tão completo e agregador como a Residência Pedagógica, por vários fatores, dentre os quais estão o acompanhamento dentro da universidade, na figura do docente orientador, assim como todo o suporte dado pela escola, na pessoa da preceptora.

Dentre as principais atividades propiciadas pela Residência Pedagógica, destaco as regências e as apresentações de trabalho em eventos acadêmicos. Minha primeira aula foi ministrada para uma turma do primeiro ano, com o tema Revolução Verde. Foi uma aula expositiva e dialogada, com a utilização de slides e material concreto, cuscuz e margarina transgênicos. A discussão girou em torno dos problemas ambientais e sociais ligados ao tema, alimentos transgênicos e suas controvérsias, o posicionamento dos ecologistas e movimentos sociais, a relação entre o uso de agrotóxicos, o aumento no número de casos de câncer e mortes no Brasil e os conceitos de zonas de sacrifício, racismo ambiental e justiça social, e a própria questão da fome no mundo.

No segundo ano, foi trabalhado o tema “Formas de participação política: partidos e sistemas eleitorais”. Foi uma aula expositiva e dialogada, com uso do quadro e pincel. A discussão ocorreu em torno da participação do poder político nas democracias, tipologia básica do sistema de partidos, disputa de cargos: sistema majoritário e proporcional, quociente eleitoral, quociente partidário e sobra de vagas, cláusula de barreira (cláusula de exclusão ou cláusula de desempenho) e o sistema eleitoral e suas regras de base.

No terceiro ano, ocorreu uma aula descontraída, com um bate-papo muito produtivo sobre a Universidade e suas muitas possibilidades. Foi apresentado aos estudantes o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o vestibular tradicional e suas diferenças, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o Programa Universidade para Todos (Prouni), as políticas afirmativas de cotas, as bolsas que são oferecidas na graduação, o Restaurante Universitário (RU), a Feira das Profissões, as residências universitárias, os eventos e encontros acadêmicos, as possibilidades de intercâmbios, entre outras oportunidades que a Universidade oferece. Foi um momento muito rico para tirar dúvidas e apresentar um panorama geral sobre a vida universitária, suas dores e delícias.

Essas atividades, tão ricas e produtivas, que ocorreram ao longo da Residência Pedagógica não ficaram somente na escola; elas também se transformaram em trabalhos acadêmicos, com o objetivo de apresentar os resultados obtidos pelo programa e trocar conhecimento com outros colegas, outras produções acadêmicas. O primeiro trabalho escrito em conjunto com outros colegas bolsistas foi um artigo intitulado “Estratégias metodológicas para desnaturalizar o Novo Ensino Médio (NEM)”, apresentado em formato de pôster no 8º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb). O segundo trabalho foi um resumo de autoria própria com o título “Pensando formas de participação política: relato de experiência na EEFM Fernando Cavalcante Mota”, apresentado em formato de roda de conversa nos Encontros Universitários 2023 da UFC. O terceiro trabalho foi um artigo construído em conjunto com os colegas bolsistas e a preceptora, com o título “As múltiplas violências na escola: notas de análise sobre as percepções de residentes e preceptora acerca das situações de violência observadas no cotidiano da EEFM Fernando Cavalcante Mota”, apresentado em formato de roda de conversa no I Encontro Cearense de Formação de Professores de Sociologia UFC-UECE-UVA-URCA-UNILAB. Por fim, o último trabalho foi um resumo, também de autoria própria, com o título “Formação Cidadã para estudantes secundaristas: relato de experiência na EEFM Fernando Cavalcante Mota”, apresentado em formato de roda de conversa nos Encontros Universitários 2024 da UFC.

Essas experiências destacadas aqui me lapidaram, tornando-me um profissional muito mais seguro e competente. Minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a todos os professores e colegas bolsistas que contribuíram com o meu processo formativo.

A experiência da Residência Pedagógica para a residente Lia Lamar

A participação no Programa Residência Pedagógica possibilitou um contato mais concreto com a escola. Com o início do acompanhamento das aulas de Sociologia concomitante às disciplinas de prática do trabalho docente na universidade, começamos a aprender como realizar a transposição do conhecimento teórico, além de compreender a elaboração de

um plano de aula, buscando traçar os objetivos de cada regência de forma adequada para cada turma específica. Essa experiência nos permitiu criar uma relação com os estudantes, mesmo que por apenas 50 minutos, tornando a prática mais palpável. O período no Programa permitiu nossa permanência na mesma escola ao longo de toda a vigência da bolsa, aprofundando o conhecimento do ambiente escolar da escola-campo, algo que difere de outras práticas realizadas nos estágios supervisionados, que eram mais limitadas ao semestre vigente.

Sendo a primeira experiência prática para muitos residentes, a realização das aulas foi o contato inicial com os desafios docentes. É possível dizer que, embora a prática e a teoria estejam juntas, os professores se formam ao longo da vida escolar (Nóvoa, 2002). Portanto, realizar as regências durante a formação em licenciatura é uma amostra das situações que um professor irá presenciar e aprender.

Ao longo da realização das aulas, a preceptora esteve disposta e presente ouvindo nossas ideias, medos e receios, tornando a experiência menos estressante. Era essencial a presença dela nas aulas, para trazer apoio e motivação para os residentes, que carregavam suas inseguranças pessoais e dúvidas. Assim, de forma coletiva e acompanhada, foi possível criar os planos de aula e colocá-los em prática. O contato com os estudantes foi a parte mais emocionante de toda essa experiência, pois, sem essa presença humana, toda a participação seria puramente de compartilhar a teoria dos livros. Entretanto, trazer as concepções para a realidade daqueles alunos transformou a experiência em algo real, fazendo a diferença tanto para os estudantes da escola quanto para os professores em formação.

Sendo uma pessoa insegura, eu tinha diversos temores em relação a ser definitivamente a figura de professora de uma turma. Porém, foi graças a essa escola e à Residência que, aos poucos, no decorrer do ano e das aulas, o desenvolvimento profissional foi se desenrolando. A prática escolar foi essencial para o aprimoramento das minhas aulas, trazendo mais confiança e domínio dentro da sala de aula, que só foi possível graças à formação continuada realizada por meio das discussões e reflexões coletivas propostas pela Residência Pedagógica.

Os desencontros e os reencontros entre os mundos de fora e os mundos de dentro: a percepção da preceptora

Avaliar a experiência da Residência Pedagógica na EEFM Fernando Cavalcante Mota, em que atuei como preceptora, requereu de mim um exercício de honestidade que foi complexo de realizar. Honestidade para entender que, percebendo os desencontros, expô-los fazia parte do processo de aprendizado, dos residentes e da preceptora. Nessa parte do texto, apresentarei algumas das dimensões que considere importantes do que classifiquei como desencontros e do que nomeie como reencontros entre os objetivos do Programa Residência Pedagógica e as experiências ocorridas na escola.

As tentativas de empreender aulas inovadoras acerca dos temas dados foram essenciais, assim como entender que a aula quase nunca é do jeito que se planejou. Esse foi um dos desencontros. Na disciplina de Prática Docente, os licenciandos estão em um ambiente propício para a exposição de ideias e, por isso, quase nunca são interpelados por colegas da disciplina da mesma forma que um adolescente interferirá na sua regência. As condições ideais das aulas dadas nessas disciplinas (incluindo acesso facilitado a aparelhos de multimídia) não representam a realidade das escolas públicas, principalmente as escolas de tempo parcial.

A preocupação com a preparação de um slide bonito fica em segundo plano. No primeiro plano, o objetivo é conseguir estabelecer conexão com a turma. Os professores planejam e fazem slides, mas se não houver como projetar esse material visual, não é um grande problema. A conexão e o vínculo ajudam bastante tanto para aulas com estilo tradicional quanto com metodologia ativa. Perceber os nervosismos e tentar acalmar a ansiedade dos licenciandos foi um desafio da função de preceptora. Ajudar a reconhecer o fracasso na execução de um plano de aula para, a partir disso, refazer, reavaliar ou até desistir daquele plano, se for o caso. Na minha percepção, o desencontro se dava mais na rigidez das expectativas criadas.

Assim, o sucesso de uma aula do professor pode acontecer por conta do fracasso de um plano. O sucesso da aula não é medido pelo quão quietos os estudantes ficaram, mas por como eles entenderam o que está sendo dito como importante nas suas vidas. E esse resultado positivo

pode soar como negativo, porque os adolescentes se agitam e falam um em cima da fala do outro. Não há ordem lógica nas interferências dos adolescentes; há circularidade de ideias com o que os afeta. Algumas aulas de sucesso podem parecer extremamente caóticas.

No entanto, planejar bem a aula é fundamental. E, como quase nunca eu planejava enquanto os residentes estavam na escola, eles nunca viam como eu articulava minhas aulas e ficavam com a sensação de estarem perdidos, esperando um modelo que não pude dar-lhes. Esse também foi um dos desencontros. Nessa tessitura entre o que deve ser feito e o que foi feito, houve reencontros. Foi muito positivo sentir a energia vinda dos residentes, que me ajudaram a estruturar minhas aulas de modo que deixassem explícitos os processos. Isso me ajudou a reencontrar a pesquisadora com a professora.

Outra dimensão de reencontro foi perceber que, entre os licenciandos das novas gerações, já existe um preparo com temas importantes relacionados às desigualdades encontradas na escola. Diferentemente do que foi a minha trajetória, em que tive que buscar uma formação fora da Universidade sobre temas como racismo, desigualdade de gênero, capacitismo etc., os licenciandos já estão saindo preparados nessas temáticas. E é nelas que se encontra a fronteira entre os mundos de fora e os mundos de dentro da escola. É na confluência que os saberes de dentro e de fora podem se encontrar e tornar a escola pública uma educação viva, com qualidade. Segundo Antônio Bispo dos Santos (2023), a confluência é uma das formas de salvar o futuro, respeitando o passado, a experiência e o ancestral (o que veio antes). Considero a confluência uma boa forma de pensar o que foi a experiência da Residência Pedagógica de Sociologia na EEFM Fernando Cavalcante Mota. Confluência com os mundos de dentro e de fora da escola, com os professores e os licenciandos, com o tradicional e o inovador, com experiência e empolgação.

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida (Bispo dos Santos, 2023, p. 4).

Referências

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. Antônio Bispo dos Santos; imagens de Santídio Pereira. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

GRANDO, R. C.; NACARATO, A. M. O letramento matemático escolar: práticas de professoras dos anos iniciais. **Anais**. V Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita. Belo Horizonte 12 a 14 de agosto de 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PELOZO, R. de C. B. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista científica eletrônica de pedagogia**. Ano V – Número 10 – Julho de 2007.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99–134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 nov. 2024.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis: Vozes, 2014.



A implementação do programa Residência Pedagógica: percepções e práticas a partir de uma escola pública em Fortaleza-CE

*Danyelle Nilin Gonçalves
Natanael de Alencar Santos*

O objetivo geral deste relato de experiência é refletir sobre o processo de implementação do Programa Residência Pedagógica em Sociologia na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estado de Alagoas, localizada na Barra do Ceará, zona litorânea de Fortaleza, bairro com mais de 70 mil habitantes, segundo dados censitários do IBGE (2022). Embora o monumento do marco zero da capital cearense esteja situado ali e essa seja uma das áreas mais antigas da cidade, a região atravessou um processo de periferização e, hoje em dia, apresenta um quadro de profunda desigualdade social, com IDH de 0,21, segundo dados da prefeitura do município (2020)¹. A região também é marcada pelo histórico de altos índices de violência, segundo série histórica de relatórios do Comitê de Prevenção e Combate à Violência (CPCV)².

A escola foi criada pelo Decreto nº11.493, de 17 de outubro de 1975. Pelo Decreto nº34.928, de 23 de agosto de 2022, foi redenominada para Escola

1 https://dados.fortaleza.ce.gov.br/dataset/desenvolvimento_humano_bairro.

2 <https://cadavidaimporta.com.br/>.

de Ensino Médio em Tempo Integral. O novo prédio, no Padrão MEC³, inaugurado em 2021, apresenta três pavimentos, 12 salas de aula, um auditório, uma biblioteca, laboratórios de Informática, Física, Química, Biologia e Matemática, elevadores, refeitório, um ginásio poliesportivo, além de dependências administrativas, de gestão e da sala dos professores. Todos os ambientes fechados são refrigerados. Em 2022, a escola iniciou a transição para o ensino integral e, atualmente, todas as 12 turmas enquadram-se nesse modelo. Os 422 estudantes matriculados no ano de 2024 possuem uma jornada escolar de 9 horas diárias, que inclui três refeições diárias. A escola, que alcançou a nota de 4,6 no IDEB de 2023, foi uma das escolhidas para receber o Programa Residência Pedagógica, financiado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo a Universidade Federal do Ceará (UFC) como uma das instituições de ensino superior executoras.

A equipe responsável pelas ações do Programa Residência Pedagógica na escola é composta por uma coordenadora, um professor preceptor e cinco universitários residentes. A adesão ao Programa se deu por meio de seleção pública de residentes e preceptores em 2023. O início das atividades, em maio daquele ano, foi marcado por sessões de recepção das novas equipes e por encontros de formação com as equipes que já integravam o Programa. Houve ainda uma confluência sinérgica de atividades realizadas em conjunto com turmas do mestrado profissional em Sociologia da UFC. Todas as primeiras ações de formação ocorreram nas dependências da UFC, o que marcou um retorno institucional à Universidade. Essa é, inclusive, uma das características do Programa: o trânsito entre os diferentes atores na escola e na universidade.

Na escola, a gestão foi consultada sobre a adesão, e desde o princípio mostrou-se bastante receptiva. No início da execução do Programa, realizou-se uma sessão de apresentação da escola e de acolhimento da equipe de residentes. Definiu-se também como seria a dinâmica operacional, organizada em ciclos de planejamento, execução e avaliação. Durante o primeiro ciclo, discutiram-se quais as expectativas e os interesses de cada um, buscando alinhamento no entusiasmo e nas habilidades. A

3 Nome dado aos parâmetros de infraestrutura predial estabelecidos pelo Ministério da Educação, inicialmente destinado às instalações físicas das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) e depois expandido, no Ceará, para a modalidade de ensino integral.

maioria dos residentes estava na metade do curso, enquanto um deles se encaminhava para os anos finais e já havia trabalhado em uma escola de ensino médio. Logo, para a maioria, o Programa representava uma primeira experiência profissional de longo prazo no ambiente escolar.

No primeiro mês, foi realizada uma coleta de dados para compor um perfil dos alunos da escola, algo que fazia parte de uma pesquisa mais ampla liderada pela coordenadora do Programa. Essa ação colocou a escola e seus alunos como objetos de pesquisa sociológica, expandindo, de entrada, as possibilidades de olhares de intervenção possíveis. Ainda no ano de 2023, os residentes puderam testemunhar uma mudança estrutural pela qual passava a educação brasileira: era o último ano em que a escola ofertava aulas de ensino regular, apenas para as turmas remanescentes do 3º ano. Em 2024, a escola tornou-se plenamente integral, como explicado anteriormente.

Uma das principais atividades desempenhadas pelos residentes, que foca em seu protagonismo e aperfeiçoamento de atributos ligados à docência, é a regência de aulas. Inicialmente, após a definição dos horários em que cada residente estaria na escola, semanalmente, eles escolheram qual conteúdo gostariam de ministrar, em uma única aula, no segundo bimestre. No terceiro bimestre, essa lógica se repetiu. Já no quarto bimestre, cada um escolheu uma turma para ministrar duas aulas seguidas, experimentando a sensação de continuidade entre conteúdos no decorrer de duas semanas letivas. No primeiro bimestre de 2024, intensificando a performance docente, cada residente ministrou um turno de aulas, para todas as turmas referentes àqueles horários. Ao todo, cada residente assumiu a regência de, no mínimo, 7 aulas e, no máximo, de 9 aulas. A tabela abaixo sumariza este arranjo:

Dinâmica de Regências - Residência Pedagógica [por residente]	
2º Bimestre 2023	1 aula
2º Bimestre 2023	1 aula
4º Bimestre 2023	2 aulas seguidas na mesma turma
1º Bimestre 2024	Todas as aulas de um turno [cerca de 4]

Nos segundo e terceiro bimestres de 2023, o objetivo era planejar e executar aulas, bem como avaliar a desenvoltura de cada residente, por meio de reuniões individuais e coletivas de análise. No quarto, acrescentou-se o objetivo de exercitar a coerência entre conteúdos do plano de ensino. No primeiro bimestre de 2024, tendo participado da semana de planejamento pedagógico anual, os residentes seguiram explorando o encadeamento prático da rotina docente, assumindo a responsabilidade por um exercício mais intenso e exigente em termos didático-profissionais. Os residentes entregavam, com antecedência, planos de aula e realizavam, em seguida, reuniões de orientação e de preparação. Após as regências, discutiam o desempenho e as percepções de cada um sobre a condução das aulas, a receptividade dos alunos, o manejo do tema e do tempo.

Contudo, a atuação dos residentes não se restringiu à sala de aula. Outras atividades foram realizadas com o intuito de explorar as possibilidades do ambiente escolar, expondo os estudantes a diferentes estímulos didáticos. Os residentes contribuíram nas atividades da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará de 2023; auxiliaram em aulas de campo; atuaram na articulação de palestras com convidados; ajudaram em oficina de construção de óculos de realidade virtual de baixo orçamento; participaram das sessões de aulas especiais de preparação para o Enem, em 2023; conduziram rodas de conversa com estudantes; e, no primeiro bimestre de 2024, forneceram apoio às atividades do projeto Brigada de Enfrentamento às Opressões, ação que visa fomentar o combate às violências e opressões de gênero, raça e classe.

De maneira geral, a preceptoria, na Residência Pedagógica, requisiitou-me uma autorreflexão vertical sobre o que significa realizar o trabalho docente. Portanto, deveria ser bastante claro, franco e intencional na forma com que eu conduzia minhas funções: desde o planejamento anual, bimestral e semanal, passando pela amplitude dos conteúdos a serem ministrados e a forma específica de trabalhá-los; a maneira como eu organizava as aulas, a preparação dos raciocínios, os modos de aula, os tipos de materiais utilizados; bem como a elaboração de exercícios avaliativos e organização de sessões extraclasse.

Tal cuidado apoia-se na percepção de que o ofício docente requisita uma atitude profissional específica, motivo pelo qual decompor e apresentar uma rotina produtiva conduziu minhas intenções ao longo da realização do projeto, tendo em vista a orientação de sua execução e a gestão de uma atmosfera de incentivo aos residentes. Assim, um dos quesitos mais importantes, sobretudo para aqueles com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula, referiu-se a, de maneira pragmática, transformar conteúdos vistos na universidade em uma interação bem-sucedida com adolescentes (sem os subestimar, mas também sem confundí-los com colegas universitários), o que se denomina como transposição didática (Chevallard, 1991), produzindo um efetivo letramento em Sociologia, gerando uma percepção qualificada dos fenômenos sociais. Trata-se de indagar que repertórios, vocabulários, estratégias, exigências e percursos são mais ou menos interessantes, tanto para si quanto para a audiência, encontrando um ponto de confluência máxima.

A relação com os residentes, por exemplo, foi motivo de meditação. Não era o meu objetivo ensiná-los sobre os conteúdos específicos das Ciências Sociais, visto que isso cabe ao treinamento formal que recebem na instituição de ensino superior, mas tratava-se de um tipo particular de interação. Eles não eram meus alunos no sentido clássico, contudo, eu me encontrava em uma posição de orientação e de compartilhamento de um tipo de conhecimento incorporado, atitudinal e especializado. Assim, experimentei um papel inédito no campo educacional e a complexificação de outros que já possuía.

A autoridade hierárquica intermediária ocupada ao longo do projeto foi, com alguma centralidade, marcada pela observação dos residentes da minha postura e do meu estilo de condução das aulas, nas relações com os colegas e na consecução das demais atividades laborais no ambiente escolar. Nisso, percebo que há uma dimensão performativa. Com isso em mente, disponibilizei-me como uma espécie de *role model* a partir do qual os residentes, em um fluxo de aderências e recusas, eram convidados a criar seus próprios estilos de ensino, considerando tanto características padronizadas quanto individuais na consecução do ofício. Em termos sociológicos, ocupei um lugar muito interessante na correia de reprodução social do habitus de um(a) “docente de Sociologia na Educação Básica”.

Como se pode perceber, receber licenciandos na escola é uma via de mão dupla. Como demonstram Maçaíra e Cordeiro (2009), no texto “Ser professor, ser estagiário e formar docentes: reflexões sobre experiências de estágios supervisionados e práticas de ensino”, o professor-regente (e, nesse caso, como professor preceptor também) tem a ótima oportunidade de reciclar seus conhecimentos e trocar impressões com os estagiários (no caso, bolsistas residentes), ouvindo críticas e sugestões ao seu fazer docente e suas técnicas de ensino, algo que seria mais difícil de ocorrer no ambiente escolar regular devido ao isolamento da Sociologia.

Foi possível perceber uma série de efeitos decorrentes da implantação do Programa Residência Pedagógica. Em primeiro lugar, foi afetada a autopercepção de todos os seus participantes a partir de uma maior reflexividade sobre os condicionantes, contornos e alcance de sua agência. A residência serviu para que pudessem elaborar sobre a questão de “*O que pode um professor?*” com maior criticidade e embasamento empírico. Em segundo lugar, proporcionou um incremento profissional a todos os envolvidos, na medida em que estabeleceu um regime de desenvolvimento e incentivo mútuo. Em terceiro lugar, adicionou potência ao ambiente escolar, estimulando os estudantes do ensino médio e fortalecendo a conexão escola-universidade, incentivando inclusive o ingresso de professores de outras áreas ao Programa. Pode-se afirmar que o Programa transformou a escola em um verdadeiro laboratório de práticas educacionais sociológicas e ainda permitiu que percepções de fundo científico sobre fenômenos educacionais fossem ativadas.

Destaca-se ainda o valor de encontros acadêmicos voltados para o compartilhamento de experiências: foram espaços nos quais os residentes, deste e de outros núcleos e cursos, expuseram suas vivências, refletiram sobre alternativas e debateram os desafios enfrentados, a partir de diversas perspectivas, gerando maior criticidade e capacidade de intervenção. Transformar a experiência na escola, a partir da posição de professores em formação, em uma pesquisa de cunho científico engrandece a zona de compreensão de todo o campo educacional.

Reitero a relevância, para minha trajetória docente, de ter auxiliado na formação dos membros do Programa Residência Pedagógica. Acredito

que tenha sido essencial, para o atual momento da minha carreira como professor, ter viabilizado o acesso à escola e às múltiplas experiências que ela comporta para os residentes. Juntos, pudemos mobilizar esforços e produzir impactos de qualidade no processo de ensino-aprendizagem em Sociologia, além de revigorá-la institucionalmente. Construímos não apenas um acervo coletivo de experiências didáticas, mas percebo que foi oportunizado aos residentes desenvolver um estilo próprio de docência não autoritário, colaborativo, aberto a incrementos e baseado na efetividade empírica. Devido ao Programa, tornamos aspectos teóricos, existenciais e operacionais do fazer docente mais transparentes, aumentando o nível das práticas, encaradas com crescente autoconfiança e segurança, em uma experiência que acredito ter nos beneficiado profissional, interpessoal, intelectual e ontologicamente.

Considerações finais

O Programa Residência Pedagógica, assim como o Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação Acadêmica (PIBID), busca, ao inserir licenciandos nas escolas, promover uma imersão no possível ambiente de trabalho futuro.

Ao criar a interação com o professor preceptor, promove trocas nas quais todos os atores tendem a ganhar: se, por um lado, licenciandos passam a conhecer por dentro os meandros da profissão docente, aprendendo no dia a dia o “saber fazer”, o professor, por outro, renova-se ao entrar em contato com novas questões, teorias, discussões que são realizadas na universidade e que nem sempre, dado o cotidiano da profissão, é possível acompanhar.

O contato com os licenciandos permite ao docente refletir sobre sua condição, sobre seus métodos e práticas, possibilitando processos de mudança. Por sua vez, toda essa interação se volta também para a formação inicial, isto é, para a universidade. Os bolsistas graduandos e os preceptores atuam trazendo novas percepções para a formação, para a interpretação de teorias didáticas, a partir da “escola real”, em todas as suas dimensões e complexidade. Esses movimentos de ida e vinda entre todos os atores envolvidos certamente trazem ganhos à educação, dada a ampliação desse processo reflexivo e inovador.

Referências

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

MAÇAÍRA, J. P.; CORDEIRO, M. de C. Ser professor, ser estagiário e formar docentes: reflexões sobre experiências de estágios supervisionados e práticas de ensino. //: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. de (Orgs.) **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2009.



A contribuição da residência pedagógica para a formação docente: olhares dos residentes

Isabela Carneiro Torres

Nicolas Eduardo Pinheiro de Oliveira

Rafael Gomes da Silva

Danyelle Nilin Gonçalves

Introdução

O presente artigo busca discutir os discursos e as representações produzidos por professores sobre os alunos e sobre a condição docente a partir das experiências de bolsistas do Programa Residência Pedagógica, programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa conectar licenciandos às experiências em sala de aula, permitindo que conheçam a dinâmica das escolas, seu funcionamento, rotina e todos os aspectos que envolvem a vivência docente. Essa iniciativa promove o encontro entre formados e formandos na área de atuação.

A partir das experiências dos autores, busca-se compreender de que forma esse contato com a escola e com seus atores pode contribuir para a motivação (ou não) dos estudantes em relação à permanência na área da docência e como isso pode levar a mudanças significativas em sua prática docente, diante dos desafios que envolvem a profissão de professor.

Para alcançar esse objetivo, será discutido o ambiente da sala dos professores e seu impacto na formação docente, refletindo sobre as

relações e os discursos presentes nesse espaço. Também será analisada a violência escolar e seu impacto na prática docente, além de serem exploradas a hostilidade enfrentada pelos professores e suas implicações na formação dos residentes. Por fim, será realizada uma comparação entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP), destacando suas contribuições para a formação docente e como as experiências na RP podem influenciar a decisão do discente de permanecer ou não na área educacional.

Metodologia

Para este artigo, além da revisão bibliográfica e da mobilização de artigos que contribuíram para enriquecer a discussão, a metodologia adotada consistiu em uma análise baseada nas experiências dos autores, bolsistas do Programa, a partir de observações durante o período em que atuaram na escola.

O grupo de autores é composto por três residentes, sendo que um deles se localizou na Escola A e os outros dois na Escola B. Será usada essa terminologia para que não sejam identificadas as instituições e os atores que nela trabalham.

Desenvolvimento

Para fins de organização, as sessões subsequentes se estruturam em três tópicos, apresentados inicialmente na introdução, mas que aqui ganham títulos específicos: Sala dos Professores: Espaço de Colaboração ou Território de Conflito?; Violência Escolar: O Desafio Silencioso da Prática Docente; e Entre o PIBID e a RP: Caminhos para a Permanência ou Desistência na Docência. A divisão é justificada para permitir uma exploração mais detalhada de cada uma dessas dimensões. Como reforçado na metodologia, os relatos dos autores são analisados de forma difusa e preservam o anonimato, estando distribuídos ao longo de cada uma das subseções.

- **Sala dos Professores: Espaço de Colaboração ou Território de Conflito?**

A escola é uma instituição social perpassada por todos os elementos constituintes da sociedade a qual pertence. A sua dinâmica é intensa, sendo possível perceber aspectos sociais nos vários contextos escolares: recreio, cantina, salas de aula, sala dos professores, sala da direção, entre outros. As questões políticas e econômicas fazem parte da estrutura funcional da escola vindo à tona nos acontecimentos diários da instituição. O social, o político e o econômico podem ser percebidos na escola por meio de seus espaços, ambientes, tempos e relações (Homrich, 2009, p. 90).

Um dos primeiros espaços que a Residência Pedagógica proporciona ao bolsista é a sala dos professores. Durante o período escolar, muitos estudantes enxergam a sala dos professores como um ambiente permeado por mistério, um local onde se desenrolam discussões e relações que permanecem inacessíveis. No entanto, com a oportunidade do estágio, essa barreira é rompida, e o residente passa a vivenciar esse espaço de forma mais direta.

Zabalza (1998 *apud* Homrich, 2009, p. 91) argumenta que o ambiente escolar pode ser compreendido como uma estrutura inter-relacionada composta por quatro dimensões: física, funcional, temporal e relacional. No caso da sala dos professores, essas dimensões se manifestam em suas condições materiais, na função de ser um espaço de descanso e encontro dos docentes, quando utilizada (geralmente durante os intervalos), e nas relações estabelecidas entre os professores. Assim, a sala dos professores é também um reflexo das dinâmicas econômicas e políticas que atravessam o cotidiano escolar, como sugere Homrich (2009) ao destacar que “[...] o ambiente constitui expressão de um sistema social, com suas rotinas, relações e ideologias” (p. 91).

Contudo, é importante destacar que, embora a sala dos professores seja um ambiente de integração entre docentes, ela também pode se transformar em um espaço de reprodução de estereótipos e desigualdades. Similar ao estudo de Homrich (2009, p. 92), constatou-se que, frequentemente, os discursos ali produzidos são marcados por uma visão negativa tanto em relação à profissão docente quanto aos próprios alunos. Muitos professores tendem a “[...] reclamar de suas rotinas, dos

alunos que não aprendem, elogiar os que apresentam bons resultados, comparando-os com os “fracassados”. Esses comentários depreciativos atribuem a responsabilidade do fracasso escolar a fatores externos, como a família, a classe social e as condições de vida dos alunos, projetando, assim, uma visão pessimista sobre o futuro desses estudantes e negligenciando o papel da própria escola e dos docentes nesse processo¹.

Durante as observações e análises ao longo da Residência Pedagógica, constatou-se que muitos professores expressam insatisfação recorrente em suas falas. Ouviram-se, por diversas vezes, queixas relacionadas à sobrecarga de trabalho, desvalorização da profissão e falta de incentivo. Esse padrão de descontentamento ressoa com o estudo de Homrich (2009, p. 92), que descreve como os professores “reclamam dos salários, do cansaço, da falta de incentivo”, estabelecendo um discurso predominantemente negativo. Essa constante verbalização de queixas contribui para a criação de um ambiente marcado pela frustração, em que pouco espaço é dado para reflexões críticas sobre a prática docente.

Tais falas fazem o residente refletir sobre o grau de desvalorização e esgotamento no sistema educacional. É evidente que os professores enfrentam uma rotina exaustiva, marcada por sobrecargas, cobranças excessivas e, em muitos casos, falta de apoio adequado. “Essa prática não é originada ao acaso ou unicamente pelos professores, mas imposta a partir da relação da instituição que é perpassada por um sistema político capitalista”, o qual determina o tempo de trabalho e descanso dos docentes, visando aumentar a produtividade (Homrich, 2009, p. 93-94). No entanto, ao serem inseridos nesse contexto como futuros docentes, surge o questionamento: “É isso que nos espera? A experiência docente se resume a essas dificuldades?”

Embora os desafios enfrentados pelos professores sejam legítimos e devam ser reconhecidos, os autores deste artigo acreditam que a educação tem um papel transformador e essencial. Nesse sentido, conforme discutido por Corazza (2005, *apud* Homrich, 2009, p. 96-97), a superação do ambiente marcado por frustrações e queixas constantes exige um processo profundo de questionamento e reflexão. Para que essa mudança ocorra, é necessário revisar criticamente as práticas e discursos que têm sido naturalizados no espaço escolar, possibilitando uma (re)significação tanto das relações quanto dos papéis dos educadores. Assim,

1 Homrich, 2009, p. 92.

a transformação da sala dos professores — e da escola como um todo — depende dessa autocrítica, em que os docentes se percebam não apenas como vítimas de um sistema problemático, mas como potenciais agentes de mudança, capazes de contribuir ativamente para a renovação do espaço educacional.

Do ponto de vista de quem está no processo de formação, escutar tantos discursos preconceituosos e tantas queixas, mesmo que estas tenham razão de existir, funciona como um elemento desmobilizador.

• **Violência Escolar: O Desafio Silencioso da Prática Docente**

É inegável que, conforme discutido anteriormente, a escola pode ser um espaço de reprodução de desigualdades. Esse enfoque se torna ainda mais pertinente quando se considera o marcador de gênero, uma vez que a violência sofrida por mulheres nos ambientes escolares se insere na dinâmica de dominação masculina e nas diversas expressões de violência. Para ilustrar essa realidade, serão abordadas algumas situações observadas pelos residentes.

Assim que chegamos como residentes na escola B, fomos extremamente bem recebidos pela instituição e por todo o corpo docente, porém pensávamos que a sala dos professores e a própria escola seriam locais de convivência harmoniosa e que aprenderíamos a prática docente no dia a dia. Contudo, à primeira vista, assim que chegamos à sala dos professores, foi notório um clima diferente no qual fomos recebidos. Comentários, “*piadinhas*” e falas que geraram desconforto foram comuns no convívio na sala dos professores. Os comentários, em sua maioria proferidos por professores homens, deixam nítida a diferença real entre homens e mulheres nas relações de trabalho. Os comentários violentos, encobertos pelo “tom de piada”, exalavam desconforto em parte de professores e professoras justamente por terem cunho machista, homofóbico, classista, etarista.

Em uma determinada situação, aconteceu de um professor, indignado com a conversa paralela em uma sala de 3º ano do ensino médio, proferir a seguinte frase na sala dos professores: “Eles não querem trabalhar com a força da mente, terão que trabalhar com a força do braço”. A reprodução ecoou na cabeça de todos os residentes que ali estavam e causou uma reflexão sobre como a educação estava sendo apresentada para os estudantes. Uma educação impositiva e segregatória: ou estuda ou

faz trabalho braçal, o que é uma maneira de diminuir completamente o trabalho físico, que também requer ensino, técnica e aprendizagem.

Durante essa mesma situação, alguns poucos professores ficaram em silêncio, visivelmente incomodados com a fala dita pelo colega. A lógica colonial que percorre o cotidiano na sociedade brasileira, ainda pungente, determina relações sociais, trabalhistas e ideológicas. Essa fala, dita em um cenário de educação, sobretudo em uma escola pública, tem um peso não somente social, mas também histórico. O peso e o poder de um passado que ainda rasgam e inserem nas mentes e nos corações a violência e o desdém na alma de jovens cearenses.

De acordo com Rafael Benedito de Souza, professor de sociologia da Universidade da Califórnia (Berkeley):

O poder simbólico para Bourdieu é o poder oculto. Diferente de uma noção de poder que estaria diretamente ligado ao Estado ou a algum aparelho de repressão claramente identificado e reconhecido como tal, o poder simbólico é aquele que não se mostra como um poder, não aparenta ser um meio de coerção, é o poder em que o indivíduo não sabe ou não se apercebe que está sendo dominado (Souza, 2014, p. 139).

Essas relações, impostas por meio do poder simbólico e da dominação, moldaram a perspectiva de alguns colegas residentes que estavam no mesmo grupo da escola B; alguns desiludiram-se com a docência justamente pelo anseio de vivenciar realidades semelhantes a esta, na qual a violência é sentida de maneira direta. Contudo, outros residentes compreendem que essa realidade, por mais triste e desmotivadora que seja, não representa a totalidade, a importância e a força da educação pública.

A violência não foi vista somente entre professores, mas também entre alunos. Uma série de xingamentos desmedidos, ofensas pessoais a colegas e professores, desrespeitos mútuos e desvalorização imensa do papel da educação. Percebe-se, contudo, que essa violência não se instalou recentemente no espaço escolar em questão; ela é o resultado do conjunto de ações sociais sobre as quais os aparelhos ideológicos do Estado atuaram direta e indiretamente na vida desses estudantes e professores. Entretanto, essa violência reproduzida pelos estudantes constitui uma forma de reprodução de estruturas, sem necessariamente haver a percepção direta dessa posição.

De acordo com o professor e pedagogo Ira Shor em seu livro “Medo e Ousadia: O cotidiano do professor”, escrito em conjunto com o patrono da educação Paulo Freire:

O conhecimento já está formado e deve ser manifestado verbalmente para os alunos, uma espécie de repetição verbal de um corpo de conhecimento verbal, ou impresso. Na modalidade tradicional, espera-se que os alunos absorvam as formulações pré-estabelecidas fornecidas pelo professor (Shor, 1986, p. 174).

Dessa maneira, a reflexão sobre a violência posta por Ira Shor e Paulo Freire, que pode ser encaixada nesse contexto relatado, é a de que essas violências são institucionalizadas e, sobretudo, reproduzidas por quem justamente deveria tentar romper com essas lógicas de dominação de corpos, mentes e corações. A reprodução em uma educação tradicional é um mantra e realidade, o que aparenta, para alguns professores na escola em questão, que o que importa na educação não é simplesmente a possibilidade da criação de uma criticidade sobre um sistema ou a condição na qual esses indivíduos se encontram, que muitas vezes é uma situação de vulnerabilidade social, mas sim, a perpetuação de um sistema alienatório. Isso ficou extremamente perceptível na utilização do componente curricular, dos livros didáticos, das metodologias e abordagens que alguns professores aplicavam em sala de aula e, conseqüentemente, despejavam na sala dos professores.

Em contraponto a essa educação tradicional, surge uma alternativa proposta por Paulo Freire, que é a Educação Popular (Freire, 1983). Dentro da lógica da educação popular, a linguagem é posta como marco central de união entre professores e alunos; contudo, essa linguagem é entendida por meio do diálogo entre educador e educando, posta em uma lógica de horizontalidade. Por sua vez, horizontalidade é “processo de ensino-aprendizagem que compreende que tanto o educador quanto o estudante possuem capacidade de ensinar algo e ao mesmo tempo estão em constante movimento de aprendizagem” (Santos, 2022, p. 4).

Dessa forma, percebe-se que a sala de aula também reproduz, de maneira direta, toda a violência institucional observada na sala dos professores. Contudo, essa violência não é oriunda somente da educação, nitidamente a escola é uma reflexão daquilo que existe na sociedade, bem como diversidade, pluralidades, ideologias, gostos, desgostos, vivências

distintas e violência. Logo, esse apontamento não busca culpabilizar totalmente esses agentes educacionais, que, em alguma medida, também são afetados por esse sistema; mas sim demonstrar como a Residência Pedagógica é um programa fundamental para a percepção das diversas violências impostas no cenário escolar e para compreender que existe uma lógica da sociedade e do Estado na implementação dessa cultura. Ademais, o adoecimento desses alunos e professores, provocado pela violência, é uma forma de sofrimento em um barulhento silêncio, principalmente porque quem sai perdendo nesse grande “ringue” é a própria educação – e, sobretudo, a ideia do que talvez devesse ser a Educação.

- **Entre o PIBID e a RP: Caminhos para a Permanência ou Desistência na Docência**

O PIBID e a Residência Pedagógica (RP) podem ser considerados programas valiosos, repletos de oportunidades e experiências enriquecedoras. Como já visto em trabalhos anteriores, esse tipo de programa possibilita ao licenciando “vivenciar a escola em seu cotidiano, isto é, estar presente em suas atividades corriqueiras, assistir às aulas, observar a entrada, saída de alunos, o intervalo; participar das reuniões, dos planejamentos de área e de sua vida social permite ao licenciando compreender a dinâmica social própria da escola e torná-la objeto de investigação, ampliando os estudos na área” (Gonçalves; Lima Filho, 2014, p. 87).

Um dos autores, inclusive, explorou diversas questões relacionadas à prática em sala de aula, condução de aulas, elaboração de planos de aula, entre outros aspectos. Contudo, é importante reconhecer que essa realidade não é a mesma para todos os participantes. Portanto, é pertinente questionar como esses programas contribuem para a tomada de decisão dos “professores em formação” sobre seguir ou não na profissão.

Nesse início de caminhada, segundo Huberman (2000), é comum um entusiasmo diante da docência. Em meio à ansiedade de preparar um plano e ministrar uma boa aula, há também o comprometimento em atender às demandas exigidas e o desejo de promover reflexões e colocar o capital cultural em prática. É isso o que motiva o docente iniciante a estar presente no cenário escolar.

Por outro lado, novamente segundo Huberman (2000), o professor que já cambaleia com anos de carreira, em muitos casos, tem uma visão

diferente. Por exemplo, segundo Souza, Brasil e Nakadaki (2017), o cenário do magistério brasileiro historicamente sofre com a desvalorização de sua mão de obra. O sucateamento do ensino público, os salários baixos e a falta de reconhecimento coletivo dão camadas extras para entendermos a dificuldade em manter o entusiasmo nos anos seguintes. Essas preocupações dos professores há muito tempo estão em ação e acabam respingando nos discentes que chegam aos estágios. Ou seja, para além das dificuldades pedagógicas, existem também as dificuldades políticas. No entanto, a preparação para esse cenário começa antes do seu contato efetivo. Mas onde?

Parte-se do princípio de que as disciplinas de estágio (as Práticas de Trabalho Docente I, II, III e IV) têm grande contribuição para os cursos de licenciatura, levando os docentes em formação a ter contato com a realidade escolar, tanto em teoria quanto em prática, desmistificando preconceitos e romantizações acerca do “chão” das escolas. Mas, sendo apenas um componente curricular, julga-se que o tempo disposto para os estágios é demasiadamente insuficiente para a formação efetiva de um bom profissional. Com programas como o PIBID e a Residência Pedagógica (RP), esse tempo de formação na escola aumenta. O docente em formação passa a ter contato com o dia a dia escolar, com os outros professores, com várias turmas que seu preceptor (a) acompanha, com a gestão e com os estudantes. Mas por que essa jornada é tão importante?

Segundo Huberman (2000), ao longo da trajetória, os professores vivenciam o “ciclo de vida profissional docente”, que são fases que mostram as contradições dos ideais frente à realidade. É verdade que, a depender do tipo de experiência que o professor em formação seja exposto, ele pode acabar se encaixando em três cenários: o primeiro é no qual o docente, ao ter o choque com a realidade escolar e suas adversidades, possa compreender que talvez seguir na docência não seja o adequado para si; o segundo cenário é o caso de a experiência profissional ser positiva e o docente se motivar a enraizar-se nas salas de aula; por fim, o último cenário possível é o do estagiário, que, independente da experiência, com o percurso de formação oferecido pelo programa e com a realidade escolar à sua frente, se motiva e acredita que pode contribuir de alguma forma com a docência. E as maneiras de contribuições são das mais diversas.

Ambos os programas têm a duração de dezoito meses. É nesse período que se vê a tamanha importância para o cenário nacional da educação, levando seus bolsistas às mais diversas escolas, onde acontece o pôr em prática das habilidades acumuladas em toda uma jornada acadêmica. Para além disso, há necessidade de tomar decisões que nenhuma teoria poderia auxiliar. É o contato direto com as relações humanas e suas complexidades que o programa proporciona. O cultivo de contatos profissionais, de amizades e possíveis inimizades. Para mais, o contato com os estudantes coloca à prova a sensibilidade do estagiário em ter que lidar com questões para o qual ele não foi devidamente preparado. Pode-se citar como exemplos: estudantes fazendo saudações nazistas em sala de aula; estudantes negando-se a assistir às aulas de um professor por não concordar com sua suposta ideologia; casos de violência verbal entre professores; o elogio por ter ministrado uma boa aula; o comentário de admiração de um estudante.

O cenário escolar guarda em si diversos desafios, os quais discentes, estagiários, professores em formação só podem ter contato graças ao programa do PIBID e da Residência Pedagógica (RP). Sua eficiência e valor estão nessa possibilidade de colocar a teoria em prática e de lhes preparar para as futuras adversidades, como os casos de violência ou de garantir uma boa transposição didática dos conhecimentos, ou para como lidar com os casos de admiração. Reitera-se a grande contribuição desse programa para o cenário do magistério, mas também para o acadêmico. É um período que garante a desconstrução de preconceitos e romantizações acerca da docência. É nesse período que o estudante universitário também pode enxergar se deseja ser um professor, professor-pesquisador ou se deseja seguir rumo à área exclusiva da pesquisa.

Considerações finais

A partir do que foi exposto, é possível inferir que a sala dos professores se constitui como um espaço contraditório, onde, apesar de se esperar colaboração e apoio, prevalecem discursos que refletem as tensões da profissão docente. A experiência dos residentes evidenciou que esse ambiente pode se transformar em um lugar de frustrações e queixas recorrentes, o que reforça as desigualdades e limita uma reflexão crítica mais ampla. Os comentários depreciativos em relação aos alunos e à profissão não apenas espelham o desgaste cotidiano dos docentes, mas também

se conectam a questões estruturais da sociedade que a escola, como uma instituição social, reproduz.

A violência, por sua vez, permeia o cotidiano escolar, especialmente no que tange às relações de gênero. A predominância de atitudes machistas e excludentes, observadas tanto entre professores quanto entre alunos, é mais um reflexo de uma sociedade pautada por desigualdades. Essas vivências, longe de serem casos isolados, são indicativas de um problema maior que atravessa a prática docente, tornando o ambiente escolar um espaço de reprodução dessas opressões. As experiências relatadas pelos residentes mostram como essa violência simbólica e institucionalizada afeta, de maneira significativa, a permanência ou desistência na carreira docente.

Por fim, os programas PIBID e RP revelam-se como instrumentos de grande relevância, pois aproximam os licenciandos da realidade escolar de forma mais ativa, sendo, ao mesmo tempo, um divisor de águas. Se, por um lado, eles oferecem um campo de aprendizado que permite uma vivência intensa da prática docente, por outro, colocam os futuros professores diante das adversidades que podem levá-los a questionar sua escolha de carreira. Esses programas, portanto, desempenham um papel fundamental na formação docente, ao permitir que os residentes confrontem as tensões e desafios da profissão e reflitam criticamente sobre sua decisão de seguir ou não na área da educação.

Referências

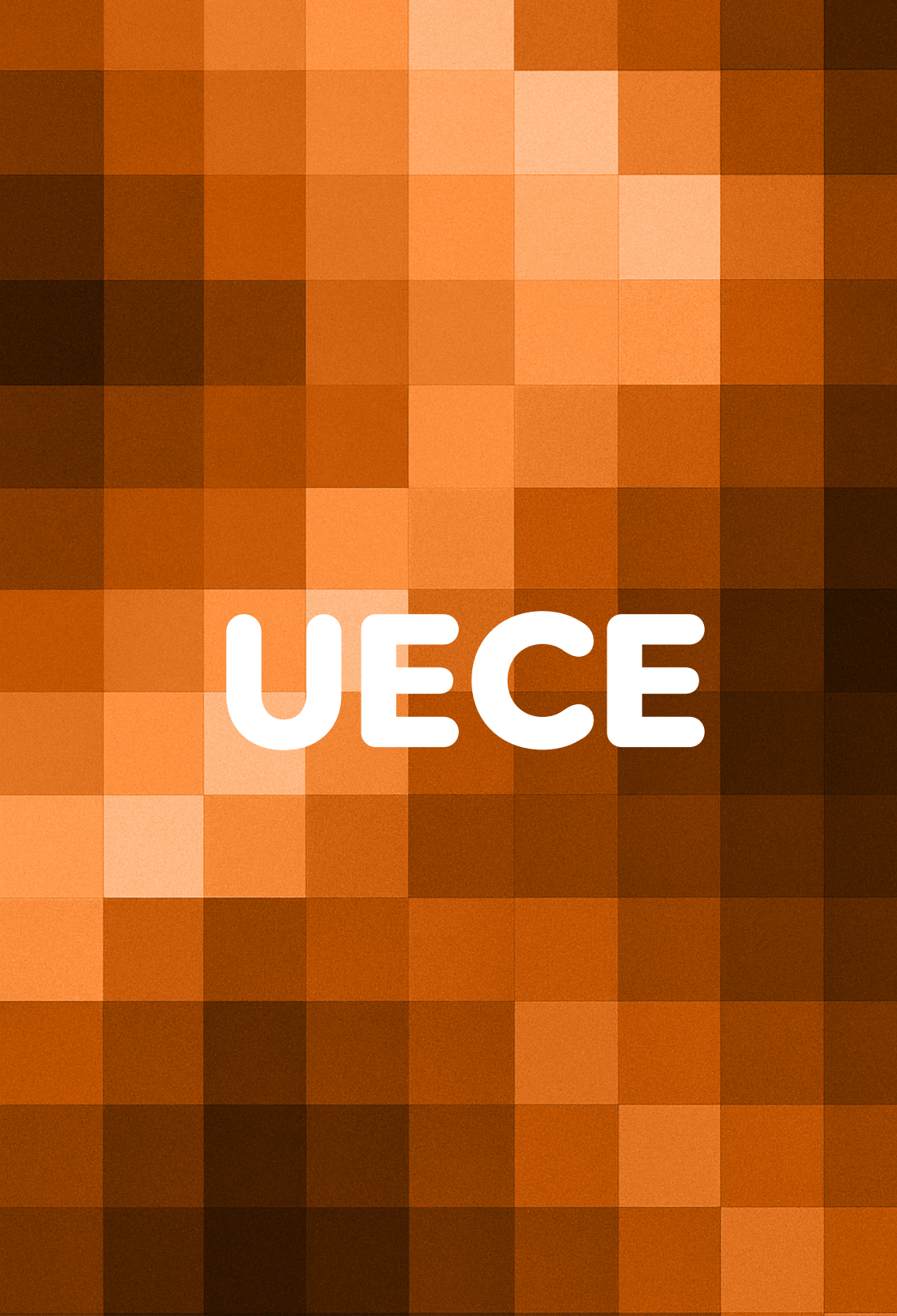
GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o PIBID no processo formativo das licenciaturas em ciências sociais. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 81-100, 2014. DOI: 10.20336/rbs.62. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/91>. Acesso em: 4 out. 2024.

HOMRICH, M. T. Reflexões sobre as relações espaço tempo: a sala dos professores. La Salle – **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 89-98, jul./dez. 2009. DOI <https://doi.org/10.18316/146>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/146>. Acesso em: 28 set. 2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 31-61, 2000.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, J. B. R. de; BRASIL, M. A. de J. S.; NAKADAKI, V. E. P. Desvalorização docente no contexto brasileiro: entre políticas e dilemas sociais. **Ensaaios Pedagógicos**. [S. l.], v. 1, n. 2, p. 59–65, 2018. DOI: 10.14244/enp.v1i2.40. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/40>. Acesso em: 28 set. 2024.



UECE



Práticas pedagógicas de inclusão: reflexões sobre empatia, afeto e jogos didáticos na formação de educadores

Ana Maria Gonçalves de Sousa¹

Carolina Alves do Amaral²

Jéssica Miranda da Costa Ferreira³

Moacir Costa Ferreira⁴

Paula Jéssica Silva de Sousa⁵

Suzany Kethlen Azevedo Paulino⁶

Descobrimo o campo de ensino aprendizagem e suas potencialidades

O objetivo deste artigo é apresentar uma sequência didática de atividades realizadas entre 2022 e 2024 na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria Alves Carioca⁷, durante a parceria com o

1 Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2018). Mestre em Ensino de Sociologia pela mesma universidade (2020). Professora de Sociologia da Rede Estadual do Ceará desde ano 2017 (Seduc-CE). Supervisora do Pibid Ciências Sociais na UECE (2021).

2 Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará e bolsista do PIBID na EEMTI Maria Alves Carioca (2021–2024).

3 Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará e bolsista do PIBID na EEMTI Maria Alves Carioca (2021–2024).

4 Licenciando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará e bolsista do PIBID na EEMTI Maria Alves Carioca (2021–2024).

5 Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará e bolsista do PIBID na EEMTI Maria Alves Carioca (2021–2024).

6 Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará e bolsista do PIBID na EEMTI Maria Alves Carioca (2021–2024).

7 A escola está localizada em Fortaleza–Ceará, no Bairro Granja Lisboa.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE). A referida escola tem por finalidade ofertar o Ensino Médio com o objetivo geral de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, preparação para o trabalho e exercício da cidadania. A escola oferece dois importantes serviços: o NAPE (Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado) e a SRM (Sala de Recursos Multifuncionais), ambos voltados à valorização da diversidade e à inserção de estudantes com dificuldades de aprendizagem, conforme descrito em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Com o ingresso do PIBID de Ciências Sociais da UECE, em 2022, foram realizadas diversas atividades pedagógicas, entre elas ações de enfrentamento ao bullying e ao capacitismo, com o objetivo de promover a empatia e a inclusão. E, ainda, fomentar uma necessidade da escola, uma vez que houve vários conflitos entre os estudantes com relação a essa temática. A ideia das atividades surgiu depois das reuniões de planejamento dos bolsistas do PIBID com sua supervisora, que atuaram na escola de 2022 a 2024. A partir do conhecimento das demandas das temáticas da escola, naquele momento, planejou-se então a realização das dinâmicas e oficinas, culminando numa sequência didática.

Para Zabala (1998, p. 18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Na experiência relatada neste trabalho, as atividades ocorreram ao longo de 18 meses, nas aulas de Sociologia, em diferentes espaços da escola e também em aulas cedidas por outros professores. As atividades foram desenvolvidas com o uso de materiais escolares, vídeos, instrumentos pedagógicos, entre outros recursos, seguindo orientações e metodologias elaboradas em conjunto com a supervisora do PIBID e professora de Sociologia.

Um dos recursos didáticos em destaque foi a aula-oficina, utilizada para promover o diálogo entre os estudantes. Para dinamizá-la, recorreu-se a duas estratégias principais: o mural dialógico e o Dado Sociológico, além da utilização de curtas-metragens. O mural dialógico é uma metodologia na qual os próprios estudantes constroem simultaneamente, a partir de suas interações – como desenhos, frases ou perguntas. O mural deve ficar exposto com caneta ao lado, orientação da atividade

escrita em uma parte do mural e *post-its* colocados no mural; além disso, ele é colado numa estrutura móvel. O Dado Sociológico é um cubo confeccionado de papelão, com seis faces, cada uma ilustrada com uma imagem para promover discussões e reflexões sobre o tema. Ao lançar o dado, os estudantes recebem uma imagem resultante que deve ser relacionada ao tema. Já um curta é uma obra cinematográfica que tenha uma duração inferior a 60 minutos.

Esses recursos foram fundamentais para estimular a interação entre os estudantes. Após essas práticas, observou-se a relevância da realização da oficina intitulada *Acessibilidade Atitudinal*, que se mostrou bastante eficaz na conscientização sobre empatia e inclusão. A proposta foi refletir sobre mudanças de comportamentos e atitudes que possam contribuir para a promoção da participação de pessoas com deficiência na sociedade, em igualdade de condições com os demais.

Dessa forma, compreende-se que a realização dessas atividades é fundamental para a capacitação de professores em formação, ampliando práticas pedagógicas eficazes na formação escolar e na educação básica como um todo.

A realização das sequências didáticas no espaço escolar

As ações foram realizadas durante a Semana da Empatia e Conscientização ao Bullying, em abril de 2023. A atividade de abertura ocorreu no dia 17 de Abril, no pátio interno da escola, em conjunto com professores, estudantes e funcionários da instituição. Exibiu-se o curta-metragem *Ouriço*, promovendo um debate sobre empatia, suas dificuldades e particularidades. Após esse momento, foi feito um mural ainda no pátio da escola com a participação dos estudantes, professores e funcionários. Neste momento, os sujeitos envolvidos escreveram mensagens de apoio e empatia, relatos, pensamentos e produções artísticas para colar no mural.

As atividades desse dia ocorreram na sala de vídeo, dando continuidade às ações iniciadas no dia anterior. Foi exibido o curta “Cuerdas” para a turma do 3ºB e, em seguida, fez-se uso do Dado Sociológico como uma forma de dinamizar a participação e a socialização dos alunos, bem como de fazer com que eles refletissem sobre o tema abordado no curta. Ao final dessa intervenção, os estudantes produziram um esquete teatral com o intuito de consolidar suas reflexões. Nesse

sentido, faz-se necessário apontar que o papel da escola e do(a) educador(a) é atuar nas contradições presentes no meio social para que a construção desses saberes possa alcançar a estrutura da sociedade, rompendo com o atual modelo de individualismo e competição presente na sociedade (Farias, 2014).

A dinâmica do Dado Sociológico constitui uma metodologia de ensino que torna a participação dos estudantes mais descontraída e interativa. Para jogar, cada aluno lança o dado e responde a uma pergunta. A atividade pode ser repetida para que todos os estudantes tenham a oportunidade de responder a mais de uma questão.

A terceira intervenção foi realizada no dia 27 de Abril, na sala de vídeo, com as turmas 1°C, 1°B, 2°C e 3°A, para conversar sobre as questões de inclusão e empatia no convívio social e na rotina escolar, a partir da exibição de um episódio da animação “Irmão do Jorel”. Logo em seguida, ocorreu o debate mediante o uso do Dado Sociológico. Este instrumento continha as imagens da animação para que os estudantes refletissem sobre as questões abordadas pelo audiovisual. Após a dinâmica do Dado Sociológico, foi pedido que fizessem, com base no vídeo, a criação de histórias curtas com a mesma temática.

O Dado Sociológico teve como propósito dinamizar a participação dos estudantes, trazendo seus pensamentos, pontos de vista e vivências acerca dos curtas exibidos. A teoria confirma a positividade do uso deste tipo de metodologia, como aborda Farias (2014), que propõe uma didática progressista metodológica, fundamentada para absorção dos entendimentos dos alunos. Candau (2012) acrescenta a compreensão de uma educação listada na própria pluralidade e nos processos educativos. É assim que se percebem, na intervenção proposta, algumas reflexões interessantes por parte dos estudantes, dentre as quais destacam-se os desenhos, as frases e as sugestões de acolhimento em relação ao bullying.

As atividades foram pautadas pela valorização da pluralidade e da diversidade, visando à promoção de um ambiente escolar saudável e inclusivo. Buscou-se incentivar a todos, independente da aparência, origem étnica, gênero ou habilidades, considerando a importância do respeito e da aceitação em todas as atividades. Considerando a complexidade de promover uma educação fundamentada em diversas concepções pedagógicas, é fundamental desnaturalizar as práticas cotidianas e valorizar a produção de conhecimentos que respeitem a diversidade presente no ambiente escolar.

- **Jogos didáticos no ensino de Sociologia**

O jogo pedagógico, ou didático, é elaborado com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens, diferenciando-se do material pedagógico por conter o aspecto lúdico (Cunha, 1988). O esquete, como jogo teatral, constitui uma metodologia de aprendizagem que transforma ideias em ações, permitindo que os estudantes explorem sua criatividade e colaborem de forma ativa. Ao criar e apresentar esquetes, os estudantes não apenas assimilam conteúdos, mas também desenvolvem habilidades de comunicação, empatia e resolução de problemas, tornando o aprendizado uma experiência dinâmica e envolvente. Entende-se que o teatro é uma linguagem artística que contribui para o desenvolvimento pessoal e estimula a apreensão simbólica da realidade. Ademais, está de acordo com a abordagem da BNCC (Brasil, 2022), que destaca que o fazer teatral possibilita a troca de experiências entre os alunos.

As atividades realizadas pelos bolsistas do PIBID Ciências Sociais/UECE proporcionaram à comunidade escolar da escola EEMTI Maria Alves Carrioca maior socialização, afeto, empatia, inclusão, aprendizado, interesse e motivação para todos. Além disso, deram visibilidade à escola, pois há uma grande divulgação nas redes sociais e trabalhos acadêmicos. Observou-se que, nas aulas em que ocorreram as atividades, os estudantes se mostraram mais participativos e reflexivos, expressando-se melhor sobre os conteúdos aprendidos nas aulas de Sociologia, evidenciando a importância dessa disciplina para a formação de cidadãos conscientes, ativos e críticos. Desta feita, compreende-se que a sociologia pode contribuir para a transformação da escola.

Discutindo afeto como teoria e prática docente dentro da escola

O conceito de afeto abrange uma vasta gama de significados e possibilidades de discussão, especialmente quando articulado com outras dinâmicas sociais. Ao tratar da temática capitalismo e afeto, percebeu-se que este é um tema fundamental para ser discutido dada as diversas atividades e momentos realizados na escola que deixaram nítida a sua importância teórico-metodológica. Por essa razão, decidiu-se utilizá-lo como metodologia pedagógica na Eletiva “Capitalismo e Afeto”, o que nos

possibilitou refletir sobre a relação entre esses dois conceitos de forma transversal e crítica.

Nesse contexto, foi desenvolvida uma dinâmica com “objetos afetivos”, cujo objetivo central foi discutir como o discurso midiático pode reforçar ou gerar preconceitos e discursos de ódio, impactando as relações sociais dentro e fora do ambiente escolar. A atividade também proporcionou um espaço para explorar a complexidade do afeto, indo além de uma mera discussão teórica e abrindo caminho para uma prática reflexiva.

A dinâmica foi estruturada de modo que os estudantes trouxessem para a aula objetos pelos quais nutriam apreço ou afeto. Cada estudante apresentou seu objeto, explicando o significado pessoal atribuído a ele. Durante as apresentações, os demais estudantes foram orientados a refletir e a registrar suas percepções, tanto iniciais quanto posteriores às explicações dos colegas. Esse processo permitiu que os estudantes comparassem suas impressões iniciais com a nova visão construída após ouvirem os significados subjetivos dos objetos, revelando a transformação de suas percepções ao longo da dinâmica.

Esta abordagem demonstrou como os discursos superficiais e imediatos, frequentemente amplificados pelos meios de comunicação, podem gerar preconceitos e promover violência simbólica. No entanto, a atividade também destacou que, ao refletir criticamente sobre as emoções e os significados que atribuímos aos objetos e pessoas, pode-se desconstruir esses padrões. É importante enfatizar que, embora os sentimentos e símbolos atribuídos sejam legítimos e carregados de experiências pessoais, não se pode responsabilizar o outro pelo que se sente. Os significados que dados às coisas são muitas vezes influenciados por construções culturais e sociais, carregadas de estereótipos e preconceitos inconscientes.

Do ponto de vista pedagógico, o afeto não deve ser abordado de forma isolada ou restrita. É essencial que a discussão sobre afeto inclua a reflexão crítica sobre como esse conceito influencia as interações no ambiente escolar e nas relações sociais mais amplas. Assim, atividades pedagógicas que envolvam o afeto, como a referida dinâmica dos objetos, têm o potencial de transformar não apenas o ambiente de aprendizado, mas também as formas como os estudantes se relacionam uns com os outros e com o mundo ao seu redor. Isso reforça a necessidade de uma abordagem metodológica e teórica que integre o afeto ao processo educacional de forma estruturada e intencional.

Portanto, ao integrar afeto e crítica social em práticas pedagógicas, é possível fomentar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e sensível às complexidades emocionais e culturais dos estudantes. Essa integração contribui para o desenvolvimento de senso crítico, permitindo que os estudantes reconheçam as armadilhas dos discursos midiáticos e dos preconceitos sociais, ao mesmo tempo em que promovem uma compreensão mais empática e consciente das diferenças individuais, como apontou Sousa (2022).

Oficina de afeto e inclusão: Cartilha de Acessibilidade Atitudinal

A partir de uma intervenção idealizada a partir das observações feitas pelos bolsistas do PIBID Ciências Sociais, e tendo como eixo central a temática da inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, realizou-se uma oficina utilizando a Cartilha de Acessibilidade Atitudinal. Esta cartilha foi desenvolvida pelo Centro Cultural do Bom Jardim/CCBJ⁸ como principal ferramenta da atividade. Foram também produzidos jogos com materiais recicláveis, com o intuito de promover maior compreensão sobre empatia e inclusão, convidando os estudantes a se envolverem com realidades distintas de suas experiências cotidianas. Foram construídos jogos da memória tátil, dominó de baixo e alto relevo e um quadro para identificação de figuras aos seus respectivos nomes.

Essa abordagem alinha-se à perspectiva de bell hooks em sua obra *Ensinando a Transgredir*, publicada em 1994. Demonstra que os estudantes oferecem contribuições construtivas ao se verem mutuamente responsáveis pelo desenvolvimento de uma comunidade enfatizadora de aprendizados. Buscando esse sentimento, aplicou-se a metodologia com o intuito de promover diálogos, falas e escutas mútuas, em um espaço que promovesse confiança, conforto e afeto entre todos.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da atividade foi qualitativa, com pesquisa bibliográfica e experimental, mediante uma aplicação fomentativa, expressiva e material com os alunos da terceira série do ensino médio. Houve o intuito de compartilhar informações e desmistificar

8 O Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ) é uma política pública que se constitui em centro cultural de base comunitária, vinculado à Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (Secult), gerido pela Organização Social Instituto Dragão do Mar (IDM); tem como diretriz o acesso e a democratização no campo das artes, das culturas e dos Direitos Humanos.

compreensões construídas a partir de preconceitos presentes em nossa sociedade. Neste caso, o capacitismo é uma vertente opressora muito comum e reproduzida de forma banal pelos seres de muitas construções sociais, o que, também, independe da deficiência visualizada, pois a conduta negativa e minimizadora advém de uma construção socialmente limitada.

Dessa forma, as condutas para a compreensão dos termos e as particularidades das deficiências guiaram para o percurso inicial, que exemplificou, desenvolveu diálogos e compreensões. Juntamente, direcionaram ao foco voltado para os três pontos mais necessários ao compreender as questões de preconceito e sua desmistificação: o capacitismo, a passabilidade e a acessibilidade. Apesar de seus significados opostos, constituem importante recurso para a desconstrução de falas e vocabulários preconceituosos.

Diante das exposições supracitadas, a iniciativa dos jogos tocáveis proporcionou um pouco mais de realidade e importância acerca do tema, em que, ao estar aberto para uma experiência corporal/física, a desenvoltura e a vontade são mais estabelecidas. No momento de criação dos materiais, pensou-se em juntar as questões advindas desse processo e também de impor uma conscientização sobre possibilidades e facilidades. Nesse sentido, todos os jogos didáticos foram produzidos com materiais recicláveis, entre eles, os mais comuns, como garrafas pet, tampinhas de plástico, palitos de dente, entre outros. Os jogos propiciam o prazer – que gera o interesse e o esforço espontâneo –, que permite a busca pela resolução dos problemas. Além disso, possibilita o trabalho em equipe, o convívio com o diferente e o desenvolvimento da afetividade. Esses são traços importantes para uma sala de aula com estudantes que precisam de acompanhamento pedagógico especializado (Nunes; Lemos; Mendes, 2006).

Mediante as contribuições partilhadas em sala, identificou-se como as formas de manifestar as discriminações e preconceitos contra pessoas com deficiência estão enraizadas no costume social, fazendo com que haja uma reprodução instantânea destas ações. Foi possível tornar evidente a prática de empatia, por meio dos jogos e atividades vivenciadas, além de realizar a compreensão acerca da importância da Inclusão e Acessibilidade no meio educativo e social e a valorização do território, por ter sido utilizada uma ferramenta produzida pelo bairro da própria escola.

A utilização da Cartilha de Acessibilidade Atitudinal do CCBJ, juntamente com a produção de jogos, assume um papel educativo significativo, cujo intuito foi promover a reflexão e a compreensão acerca da empatia. Em geral, percebeu-se que a Cartilha promove informação para atitudes inclusivas, permitindo que os leitores compreendam a importância da acessibilidade em diferentes contextos. Esse recurso não se limita ao compartilhamento de informações, mas atua como um meio para a formação de habilidades e atitudes voltadas à diversidade, sobretudo no ambiente escolar.

A produção dos jogos com materiais recicláveis, por sua vez, contribuem para uma prática ativa, oferecendo aos estudantes oportunidades de estudar as questões sociais de forma interativa. Intervenções e oficinas relacionadas a essas temáticas permitem que o conteúdo seja estudado com um desenvolvimento ativo, além de explorar a expressão da criatividade, interpretação de texto e pensamento crítico. Esse engajamento não só enriquece o aprendizado, mas também fortalece a compreensão das questões abordadas, promovendo uma participação mais significativa e inclusiva na educação.

Os impactos da sequência didática para os sujeitos escolares e o ensino de Sociologia

A realização desse conjunto de atividades evidencia a importância das ações desenvolvidas, com o apoio do PIBID, na EEMTI Maria Alves Carioca, entre 2022 e 2024, no que se refere à promoção da inclusão e da acessibilidade. A sequência didática elaborada e aplicada não apenas abordou temáticas relevantes, como bullying, empatia e capacitismo, mas também promoveu um ambiente escolar mais empático e acolhedor. O compartilhamento de práticas voltadas à conscientização dessa temática ampliou o entendimento dos estudantes sobre a diversidade, além de incentivar o diálogo aberto sobre questões frequentemente silenciadas no espaço escolar. Esse diálogo é fundamental para a construção de uma cultura escolar que valorize a empatia e a inclusão, transformando a percepção dos estudantes em relação às diferenças.

Com as intervenções realizadas, que incluíram oficinas, dinâmicas e a produção de jogos didáticos, foi percebido que estas foram cruciais para a sensibilização dos estudantes e educadores acerca da importância da

diversidade e da aceitação. O uso de materiais recicláveis nos jogos estimulou a criatividade e proporcionou uma experiência prática que facilitou a reflexão sobre as vivências de pessoas com deficiência, reforçando a necessidade de uma educação inclusiva.

Levar jogos didáticos produzidos permitiu que os alunos se envolvessem ativamente no processo de aprendizado, tornando-se participantes ativos na construção do conhecimento, em vez de meros receptores de informação. Isso é especialmente relevante em um contexto em que o engajamento dos estudantes é vital para o sucesso educacional.

As metodologias adotadas, priorizando o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, foram fundamentais para que os estudantes se reconhecessem como agentes de mudança em suas comunidades. A interação e o trabalho em equipe promovidos pelas atividades foram cruciais para desconstruir preconceitos e fomentar a empatia. A responsabilidade mútua pelo aprendizado é um pilar essencial para a formação de uma comunidade educacional efetiva, seguindo pensamentos sociológicos e pedagógicos que incentivam a escuta ativa e o respeito às vozes dos alunos, os quais não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também cultivam um ambiente em que todos se sentem valorizados e respeitados. Esse aspecto é especialmente importante em contextos escolares nos quais o bullying e o capacitismo podem gerar um ambiente hostil.

Dessa forma, os resultados obtidos revelaram que as ações promovidas contribuíram significativamente para a formação de professores em formação, proporcionando a eles uma compreensão mais profunda sobre práticas pedagógicas inclusivas. A capacitação contínua dos educadores é crucial para que eles possam atuar de forma eficaz diante das diversas realidades que encontram em sala de aula. O desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade e a promoção da acessibilidade são, sem dúvida, competências fundamentais no cenário educacional atual. A reflexão sobre a prática docente, aliada ao conhecimento teórico adquirido, possibilita que esses futuros educadores se tornem defensores de uma educação que respeite e valorize cada estudante, independentemente de suas particularidades.

Considerações finais

Em suma, este trabalho destaca que a implementação de práticas inclusivas, apoiadas por um currículo que valoriza a diversidade e a empatia, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A experiência realizada na Escola Maria Alves Carioca constitui um modelo inspirador para outras instituições que buscam promover a inclusão e a acessibilidade de maneira eficaz e significativa. A continuidade dessas ações e a ampliação de projetos semelhantes são fundamentais para a efetivação de uma educação que respeite e celebre a pluralidade, garantindo que todos os estudantes desenvolvam seu potencial plenamente. A adoção de uma abordagem inclusiva não deve ser encarada como responsabilidade isolada dos educadores, mas como uma missão compartilhada por toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, famílias e a sociedade em geral.

Portanto, o compromisso com a inclusão e a acessibilidade precisa ser um esforço contínuo e colaborativo, em que cada voz seja ouvida e cada história respeitada. Ao adotar práticas que favoreçam a empatia, o respeito e a aceitação, as instituições de ensino podem se tornar verdadeiros agentes de mudança social, contribuindo para a construção de um futuro em que todos tenham voz e vez. A transformação do ambiente escolar em um espaço acolhedor e inclusivo representa um passo fundamental para a formação de cidadãos críticos, conscientes de suas responsabilidades sociais e empenhados na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2022.
- CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos questões pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CCBJ. CENTRO CULTURAL BOM JARDIM. **Cartilha de Acessibilidade Digital**. 2022. Disponível em: <https://ccbj.org.br/wp-content/uploads/2022/04/cartilha-acessibilidade-digital.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- CUNHA, N. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

FARIAS, I. M. S. de *et al.* Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis. *In*: FARIAS, I. M. S. de *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

NUNES, A; LEMOS, H; MENDES, R. O papel do jogo no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: alternativas no cotidiano escolar. **Ponto de Vista**, n. 8, p. 19–30, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1095>. Acesso em: 2 out. 2024.

SOUSA, A. M. G. de. **Sucesso escolar e o ensino de Sociologia**: discursos e práticas numa escola de ensino médio. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



O Confluir de Experiências do PIBID de Ciências Sociais na EEM

Dr. César Cals

Amanda Evelyn Bezerra de Oliveira¹

Ana Flávia Lisboa Januário²

Eryka Braga da Silva³

Flávia Erlany dos Santos Silva⁴

Paulo Gustavo Santos da Costa⁵

Waldiane Sampaio Viana⁶

Introdução

A escola é um espaço de efervescência dos afetos; é lá que professor e estudante se fazem enquanto seres políticos e sociais. Porém, conceber e compreender o espaço escolar não é uma tarefa fácil. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID surge, então, como uma instância formadora e facilitadora dessa compreensão, tendo como

1 Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Bolsista PIBID de Ciências Sociais por duas edições (de 2022 a 2024) e (2024–).

2 Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Bolsista PIBID de Ciências Sociais por duas edições (de 2022 a 2024) e (2024–).

3 Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Bolsista PIBID de Ciências Sociais por duas edições (de 2023 a 2024) e (2024–).

4 Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Bolsista PIBID de Ciências Sociais por duas edições (de 2022 a 2024) e (2024–).

5 Graduando em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Bolsista PIBID de Ciências Sociais por duas edições (de 2022 a 2024) e (2024–).

6 Waldiane Sampaio Viana, Bacharel em Ciências Sociais Universidade Federal do Ceará – UFC (2003– 2007), Mestre em Sociologia pela UFC (2007 – 2009), Licenciada em Ciências pela UFC (2010–2011). Professora de Sociologia da Rede Estadual do Ceará desde 2012 (Seduc-CE). Supervisora do Pibid de Ciências Sociais na UFC (2016 – 2017) Supervisora do Pibid Ciências Sociais na UECE por duas edições (2018–2019) e (2022 –2024). Atualmente Formadora do Programa Foco na Aprendizagem da Seduc-CE, CHSA, atuando na área das Ciências Humanas.

objetivo principal integrar as/os bolsistas em espaços de educação como forma de estabelecer os primeiros contatos com a práxis pedagógica. Possibilita, ainda, dimensionar práticas alternativas e emancipatórias para a formação das juventudes na escola.

As/os Bolsistas do PIBID de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará/UECE foram distribuídas/os em três espaços educacionais localizados em Fortaleza⁷, sendo cada um desses espaços composto por uma equipe de oito estudantes e uma/um professora/or supervisora/or. A EEM Dr. César Cals é uma das instituições que as/os bolsistas ocuparam durante 2022 a 2024. A escola se localiza em uma região central de Fortaleza, especificamente no bairro Farias Brito, e recebe estudantes de várias localidades da cidade, refletindo diferentes dimensões culturais das juventudes que a frequentam.

A presença das/dos bolsistas na escola adveio de duas maneiras: em turmas do 2º ano e em disciplinas eletivas. A equipe se dividiu em duplas para acompanhar as salas de aulas, a partir das orientações da supervisora Waldiane Sampaio. Enfim, a equipe foi composta por estudantes de ciências sociais: Amanda Evelyn Bezerra de Oliveira, Ana Flávia Lisboa Januário, Anayrda Sara Braga Cariolano, Cecília Mota Câmara, Flávia Erlany dos Santos Silva, Eliseu Beco Queiros Neto, Eryka Braga da Silva e Paulo Gustavo Santos da Costa. Esta composição, ao longo do projeto, modificou-se, assumindo um caráter rotativo, tendo em vista as mudanças e necessidades que surgiram entre as/os bolsistas, embora isso não alterasse a construção e a prática das ações de ensino, pesquisa e extensão na escola.

A chegada da equipe na escola efetuou-se de forma partilhada e receptiva com a gestão e a coordenação. Entende-se que parte dessa relação com o PIBID deva ser de confiança e responsabilidade, para que, assim, se possa reivindicar possibilidades no ambiente escolar e aprender diferentes formas do fazer pedagógico, como propor atividades durante o ano escolar que estabeleçam olhares e itinerários mais abertos e conscientes sobre os aspectos diversos na educação.

Ao estreitar laços com este espaço, compreende-se a importância inicial da prática em sala de aula como um processo integrativo que parte

7 Os espaços são: EEM Dr. César Cals, EEMTI CAIC Maria Alves Carioca e EEM Santo Amaro. Este artigo aborda as experiências do PIBID especificamente na escola Dr. César Cals.

do contato com o campo, dimensionando os seus significados e relações com estudantes. A partir do método antropológico, a observação participante se fez presente nas práticas das/dos bolsistas, envolvendo, por exemplo, o uso do diário de campo como técnica de escrita e elaboração constante de significados para as vivências. Este compromisso é evidenciado pela autora Marli André, uma vez que “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André, 1995, p. 24).

Assim, o PIBID viabilizou a observação participante como estratégia para compreender, junto às turmas acompanhadas, aspectos do cotidiano em sala de aula. Nesse sentido, dentre as diversas movimentações da equipe PIBID na escola, destaca-se aqui a presença nas turmas de eletivas, nas quais se formalizou um processo contínuo de relação dialógica com as/os estudantes, como também a dedicação para planejar e executar as chamadas “semanas temáticas”. Estas contavam com ações interdisciplinares envolvendo, sobretudo, as humanidades e objetivando refletir criticamente sobre temas de interesse para a comunidade escolar. As atividades manifestaram um caráter plural, buscando fazer das/dos estudantes protagonistas das ações que passavam por Rodas de Conversas, cine-debates, palestras e manifestações artísticas e sensíveis.

Eletivas

Participar do PIBID é uma oportunidade de praticar a observação participante dentro do espaço escolar. No caso das eletivas, foi uma experiência com uma especificidade enorme, já que, com parte da implementação do Novo Ensino Médio/NEM⁸, e com ele o novo currículo, houve a oportunidade de ver de perto como tudo isso funciona.

8 O Novo Ensino Médio/NEM (Lei 13.415/2017), instituída no Brasil em 2018, conforme seu documento oficial visa uma formação mais flexível e integrada, permitindo que os estudantes personalizem seus trajetos educacionais. Uma das principais inovações desse modelo é a ampliação da oferta de disciplinas eletivas e a instituição de itinerários formativos, que possibilitam, teoricamente, aos alunos escolherem áreas de interesse, como artes, ciências, tecnologia e empreendedorismo. A ideia é promover uma educação mais conectada às realidades e aspirações dos jovens, estimulando o protagonismo estudantil e preparando-os melhor para os desafios do mercado de trabalho e da vida em sociedade. Quanto às eletivas buscam incentivar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de uma identidade mais sólida durante o processo educativo. Na experiência, porém, percebemos grandes distorções didáticas e políticas acerca dessa proposta como também dificuldades estruturais e até mesmo humanas de concretizar os objetivos. Tanto é que em 2023 e 2024 já houve ampla discussão e reivindicações pela revogação do NEM, por parte de entidades de classe, que alcançou, pelo menos, uma revisão com a instituição de nova Lei: 14.945/2024. Para melhor detalhamento, ver: BNCC, BRASIL/MEC, 2018; Novo Ensino Médio, Lei nº13.415, BRASIL, 2017; Revisão do NEM, Lei nº14.945, BRASIL, 2024; esta entrará em vigor em 2025. Sobre críticas e a luta pela revogação do NEM ver: BODART, 2023. Estes documentos estão citados nas referências bibliográficas deste artigo.

Estando dentro dos processos de aplicação, funcionamento e pensamento das atividades produzidas na eletiva, foi possível ver o desafio enfrentado pela Professora Supervisora e todo o movimento da escola para a estruturação da medida dos itinerários formativos que trouxe o novo ensino médio, assim como também foi para nós, bolsistas.

Não se sabia exatamente como planejar ou conduzir as atividades nas eletivas, de modo que foi bastante desafiador pensar as atividades e os planos de aula da eletiva. Porém, foi uma oportunidade que tivemos, dentro do Programa, para pensarmos sobre as diversas implicações que esse modelo de ensino traz. Então, pensamos em conjunto várias atividades, práticas e recursos pedagógicos para executar nas eletivas, buscando a melhor forma de apresentar as aulas e de como atrair a atenção das/os estudantes.

De acordo com o modelo que era seguido na escola, primeiramente utilizou-se um formulário de inscrição para os itinerários, mas o que acontecia era que as/os estudantes optavam por eletivas consideradas mais atrativas do que a ofertada pela Professora Waldiane. A primeira eletiva ofertada foi sobre cultura política, o que percebemos mais na frente que não era chamativa aos estudantes. Já para o segundo semestre optou-se por uma mudança de temática, em que a eletiva ofertada foi: “Desatando Nós: Gênero e Diversidade”.

Os segmentos das eletivas tinham vagas limitadas para as turmas, fazendo com que estudantes participassem de eletivas diferentes das que, outrora, seriam suas escolhas iniciais. Esse processo concluía-se com o remanejamento de várias/os estudantes para as outras eletivas, aquelas que tinham menos inscrições, como foi o cenário encontrado pela proposta da Professora Waldiane. Observamos, portanto, um movimento de rejeição, impasse e resistência, uma vez que, teoricamente, as/os estudantes deveriam ter o poder de escolha quanto à eletiva que desejavam, mas não era o que acontecia.

Por isso, foi bastante difícil conquistar a turma e saber como se trabalhar as temáticas, já que não era disponibilizado o material necessário, dificultando a abordagem do conteúdo. Assim como estes, outros desafios foram encontrados, interferindo em nossa prática. Uma parte de nossa experiência foi traçar estratégias de acordo com o que observávamos em sala de aula; assim, participamos de dois semestres e meio de acompanhamento.

Na primeira turma que acompanhamos, houve bastante resistência das/os estudantes para participarem das aulas, ainda que, eventualmente, tenha se conseguido a adesão. Contudo, na culminância da eletiva, constatamos que o rendimento foi baixo. Já na segunda eletiva, sobre gênero e diversidade, a Professora Waldiane alterou o tema e, com isso, observamos um melhor desempenho. Ainda que muitas/os estudantes tenham participado sem que tenha sido sua escolha original, eles e elas gostaram da temática e nós alcançamos participações mais efetivas. A partir de vários modos de fazer e pensar a educação, realizamos várias atividades pensadas exclusivamente para as eletivas, portanto, considerando que é um modelo de aula não tradicional.

Assim, as eletivas se mostraram fundamentais na nossa prática, possibilitando uma abordagem mais aprofundada de temas relevantes e contemporâneos. Um exemplo disso foi a primeira eletiva que acompanhamos, dedicada à política. Nela, exploramos a história política do Brasil, desde a construção da democracia até o surgimento dos partidos políticos e dos movimentos sociais. Essa eletiva proporcionou aos/aos estudantes uma compreensão crítica dos processos que moldaram o cenário político atual, estimulando o debate e a reflexão sobre a cidadania e o engajamento político.

Ademais, estudantes da eletiva participaram de atividades da Semana da Mulher – a qual abordaremos na seção seguinte –, como a oficina de fanzines, na qual abordamos mulheres invisibilizadas ao longo da história. Como ressalta a historiadora Michelle Perrot (2017), a expressão “excluídos da história” evidencia a escassez de espaço reservado às mulheres na narrativa tradicional, que privilegia a cena pública e os eventos políticos. Essa invisibilidade é reforçada por Simone de Beauvoir (2014), que afirma que “toda a História das mulheres foi escrita pelos homens”. Em nossa atividade, demos especial enfoque a figuras como Olga Benário, ressaltando suas contribuições e lutas em contextos de perseguição política. Essas atividades enriqueceram ainda mais a discussão, promovendo uma consciência crítica sobre a importância da visibilidade das mulheres na história.

Outro destaque foi a eletiva “Desatando Nós: Gênero e Diversidade”, que abordou a importância dos direitos da comunidade LGBTQIA+. Nesta eletiva, discutimos questões essenciais sobre inclusão e

respeito à diversidade. A participação da militante e educadora Netta Honorato⁹ foi enriquecedora, pois ela compartilhou experiências e conhecimentos que ajudaram a desmistificar preconceitos e a apresentar informações precisas e significativas sobre diversidade sexual e de gênero. Esse espaço de diálogo foi crucial para sensibilizar as/os estudantes e promover uma cultura de respeito e empatia.

Além das eletivas, também ministramos oficinas sobre Interseccionalidade, com foco nas intersecções de raça, gênero e sexualidade na comunidade negra. Essas oficinas abordaram questões críticas, como os desafios enfrentados por indivíduos que vivem na interseção dessas identidades. Discutimos como a opressão pode se manifestar de maneiras diferentes e como a compreensão dessas nuances é vital para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Essas experiências não apenas ampliaram o conhecimento das/os estudantes, mas também os encorajaram a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo a inclusão e a equidade. O desenvolvimento do pensamento crítico foi evidente, à medida que aprenderam a analisar e questionar problemas sociais, políticos e culturais de maneira aprofundada. As eletivas também incentivaram a empatia e a sensibilidade, promovendo um ambiente de respeito e acolhimento às diversas identidades e experiências presentes na sala de aula. O processo de autoconhecimento foi enriquecido, permitindo que as/os alunas/os refletissem sobre suas próprias identidades e a dinâmica de poder em suas comunidades. As eletivas não apenas enriqueceram o aprendizado acadêmico, mas também contribuíram para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça social.

As semanas temáticas

As Semanas Temáticas surgiram com o interesse de dinamizar as experiências do PIBID no cerne do espaço escolar, de forma a contemplar o conjunto de discussões e práticas que já se estabeleciam na escola, construindo, assim, projetos que possibilitaram dialogar de forma transdisciplinar com temáticas inerentes, sobretudo, às juventudes. Dessa for-

9 Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará/UECE; Educadora popular e social; escritora; poeta e performer; atua nas áreas de Teatro e Dança; militante e secretária nacional de finanças da União Nacional de Lesbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e da União de Negras e Negros Pela Igualdade; e integrante do Coletivo Paulo Freire de Educação Popular. Para mais informações, ver: https://www.instagram.com/netta_oficial/.

ma, cada semana era pensada sazonalmente, coincidindo com datas e celebrações de caráter sociais relevantes, tais como o Dia Internacional da Mulher, em 8 de março; o Dia do Orgulho LGBTQIA+, em 28 de junho; e o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro. Assim sendo, o projeto foi fabulado como ponto de articulação entre discussões teóricas e saberes emergentes do campo social.

Para tanto, contou-se com um aguerrido planejamento voltado para uma série de atividades, que passam por Rodas de Conversas, cine-debates, oficinas artísticas e palestras. A equipe PIBID coordenava a seleção de atividades realizadas, convidava pessoas Referências para os debates propostos, elaborava artes para divulgação e mais. No entanto, não somente participou da organização; a principal atuação da equipe se dava, claro, em sala de aula. Nesse sentido, elaboraram-se planos de aulas para cada atividade proposta, estabelecendo a manipulação teórica que envolve o momento/aula, bem como materiais que possam ser utilizados e os objetivos estipulados.

Uma vez que o plano de aula é feito, é o momento de dialogar e negociar com a preceptora e a coordenação da escola. Desta feita, é possível enxergar a execução do projeto como também unir forças com outras áreas do conhecimento que possam contribuir para sua realização. As Semanas também têm o objetivo de reorganizar a arquitetura educacional, construindo uma atmosfera de maior participação das/dos estudantes e confluindo para ouvir suas vozes, Referências e conhecimento, permitindo que o ensino-aprendizagem (Freire, 1996) se faça de forma dialógica e comunitária, transpondo as barreiras que impedem a criticidade e a autonomia. A seguir, serão abordadas duas dessas semanas temáticas.

- **A Semana da Mulher**

A primeira semana temática foi pensada de acordo com a data do dia 8 de Março, o Dia Internacional da Mulher. Realizada entre 13 a 17 de março de 2023 e recebendo o título “Mulheres, empoderamento e Resistência”, este evento foi pensado com o objetivo de trazer uma discussão ampla entre áreas de saberes, evidenciando, sobretudo, os diferentes momentos da história em que as mulheres tiveram feitos importantes, mas que, diante de um apagamento estrutural, suas memórias foram negadas e silenciadas. A atuação do PIBID buscou trazer um resgate da

memória destas mulheres a partir das artes, das ciências e na política, estreitando, assim, os laços com estes campos. Salientou-se, nesta prática, que não bastava evidenciar apenas a categoria gênero, haja vista que as representações e vivências das mulheres não são iguais, mas sim plurais. Foi esta perspectiva que a autora Carla Akotirene (2019) evidenciou, em seu livro “Interseccionalidade” (2019), que as matrizes de opressão, sejam elas de gênero, de raça e de classe, se interseccionam, tocando uns aos outros e se reinventando. Sendo assim, não há como discutir uma categoria de opressão sem analisar as outras.

Outrossim, a Semana contou com palestras dialógicas que detinham elementos teóricos acerca da condição feminina, reivindicando o papel político que o movimento feminista alcançou, como as manifestações diversas de mulheridades, haja vista que a expressão e a experiência da mulher ocupa preâmbulos da marginalidade e exclusão através da re-verberação de dispositivos de racialidade, de gênero e classe social. Dessa maneira, nossa prática intentou indicar que estas posições dissidentes ocupam, também, um lugar de resistência com potencial de transformação das estruturas existentes, a partir da reflexão crítica e movimentações políticas (Hooks, 2019). O PIBID procurou, então, dimensionar uma prática pedagógica que se atentou a estas minúcias do saber teórico.

A atuação da equipe, em sala de aula, configurou-se por dois momentos, um de diálogo e outro artístico. Com o diálogo, atentou-se aos debates que atravessaram o tema, tais como a disparidade salarial entre homens e mulheres, o machismo estrutural e sobre a violência de gênero. A ideia era, após a discussão, cultivar com as/os estudantes um modo sociológico de pensar, por meio da autonomia e da sensibilidade artística, que tensionasse essas confabulações e encontrasse caminhos transformadores para as problemáticas destacadas. Com o fazer artístico, construiu-se, com as turmas presentes, uma oficina de Fanzines. É nesse lugar de criatividade e imaginação que a autora e intelectual bell hooks traz, em seu livro “Ensinando Pensamento Crítico” (2022), a necessidade de tornar a sala de aula mais atrativa e divertida, haja vista que, nas culturas de educação colonizadora, ensinar é um fardo de dificuldades e objetividades. Nesse sentido, a intelectual resgata o ânimo como parte inerente do processo ensino-aprendizagem na sala de aula.

No momento de realização da oficina de arte fanzine, reivindicou-se o caráter de movimentação em que as ciências sociais e as

artes configuraram manifestar os saberes que partem das experiências e vivências destas juventudes, utilizando a prática artesanal e sensível de suas Referências como escritas, recortes e pinturas para fabulações acerca das dimensões discutidas. A metodologia se concentra enquanto uma arte insurgente e resistente por vir do imaginário destas juventudes, logo, estes conhecimentos transpõem as noções normativas e tradicionais do ensino que ainda hierarquizam a relação educadora/or e discente. Dessa forma o autor Henrique Magalhães (2012) indica que os zines têm esse caráter de marginalidade e influência por vir das camadas populares e por não ter um teor comercial. Assim sendo, as ciências humanas e as artes podem aproximar as interfaces transdisciplinares com a educação, trazendo o conhecimento popular para o cerne das discussões, haja vista o elitismo e o machismo intelectual proveniente das correntes das ciências.

Enfim entende-se que a construção desses olhares poéticos e críticos são fundamentais para a maturação da imaginação sociológica que permeia não somente a sala de aulas, mas também o projeto de educação das escolas.

• A Semana do Pensamento Negro

A segunda semana temática, a qual lançaremos olhar, será a “Semana do Pensamento Negro”, realizada entre 23 a 27 de outubro de 2023, fazendo alusão ao Dia da Consciência Negra, em 20 de Novembro. Uma proximidade maior das datas apenas não foi possível por questões logísticas da escola. O título recebido por este evento foi “De Zumbi à Marielles: Brasil e os vinte anos de Consciência Negra nas Escolas”. A relevância de pautar o antirracismo por meio de um evento como este é inestimável, pois trata-se de direcionar atenção a práticas pedagógicas que buscam dismantelar, como possível, as lógicas da violência racial no âmbito escolar. Contradições ainda existem; podemos destacar, por exemplo, a concentração de interesse por esse evento na área de humanas, o que gera uma sobrecarga, sobretudo para a Sociologia, mas parte dos anseios do evento é justamente desafiar essas contradições.

Para Chimamanda Ngozi Adichie (2019), em sua palestra no TED talk – posteriormente adaptada em livro –, as histórias que ouvimos, lemos e contamos, para além de símbolos e significados, representam estruturas de poder. Segundo a autora, há um risco quando observamos, interpretamos e nos relacionamos com o mundo somente pela perspectiva

hegemônica, isto é, a perspectiva branca, europeia, masculina e cis-heteronormativa. É preciso, então, movimentar-se em sentido contrário a estas noções singulares do mundo e alcançar práticas que enfatizem as múltiplas vivências. Acreditamos que este desejo por histórias e perspectivas plurais permeou a Semana do Pensamento Negro, uma vez que buscamos negar a “história única” e voltamos nossos olhares para as perspectivas, noções e epistemologias da população preta. Essa movimentação, ao que nos parece, dimensiona possibilidades para não mais evidenciar histórias que caluniam, expropriam e dominam, mas, sim, para construir narrativas que empoderam as diferentes formas de ser e viver neste mundo (Adichie, 2019).

Um único evento não mudará toda a lógica já estabelecida, nem fará com que novas práticas educativas surjam instantaneamente; aqui não há esperanças ingênuas. Mas criar espaços para cultivar esperanças e possibilidades é fundamental. Em cada palestra, roda de conversa, cine-debate ou oficinas realizadas, emanaram-se desejos por estas novas formas de viver, existir e interpretar o mundo. A Sociologia, portanto, se dimensionou neste evento como uma prática para o encantamento do mundo (Rufino, 2019), que busca pensar e pautar as questões raciais por diferentes vias e que, enfim, alcancem transformações. Vale ressaltar, no entanto, que não pudemos nos esquivar de questões sensíveis e delicadas sobre o tema, tais como violência urbana, segregação e as diferentes formas em que o racismo opera. Não tratar sobre estas questões seria, inclusive, irresponsável. A prática à qual fomos convidadas/os nesta Semana Temática dimensionou o caráter ético necessário para o fazer-educação e nos fez pensar a educação como um

[...] fenômeno humano, implicado entre vida, arte e conhecimento [...] um fenômeno que, além de tão diverso quanto às formas de ser e praticar o mundo, por ser demasiadamente humano, está implicado a uma dimensão ética de responsividade/responsabilidade com o outro (Rufino, 2019, p. 74. grifo presente no original).

Por fim, acreditamos ter alcançado as dimensões aqui destacadas, pois durante esta Semana Temática não apenas abordamos a violência, as dores e as cicatrizes – temas importantes para ressaltar as denúncias históricas da população preta – como também celebramos a memória, a festa e a resistência e de celebração (Rufino, 2021).

Considerações finais

A prática escolar, discutida no âmbito do PIBID, como visto, envolve reflexões sobre currículo e metodologias, como adaptar o currículo às realidades locais e às diversidades culturais das/os estudantes; sobre a importância de uma avaliação formativa que respeite as individualidades e potencialidades de cada estudante; inclusão e diversidade, como garantir uma educação inclusiva, que considere as diferentes formas de aprender e se expressar. São vários os âmbitos pensados pela oportunidade que o Programa concede dentro dos seus objetivos e ações desenvolvidas com e para as/os bolsistas.

Portanto, considera-se que a formação de educadores configura-se como um processo contínuo que transcende a graduação. Teorias como a de John Dewey, que enfatiza a aprendizagem pela experiência, e a de Paulo Freire, que defende uma educação crítica e dialógica, são fundamentais nesse contexto. Dewey (1938) propõe que a educação deve ser centrada na experiência do aluno, enquanto Freire (1970) enfatiza a conscientização e a transformação social como objetivos da educação.

Sendo assim, o PIBID representa uma importante estratégia para a formação de educadores, ao fomentar a reflexão crítica e a articulação entre teoria e prática. Ao valorizar a experiência prática e promover um diálogo constante com a realidade escolar, o Programa contribui significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e contextualizada. A importância do PIBID está voltada para a formação de educadoras/es, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de experimentar e explorar práticas que dimensionam nossas trajetórias acadêmicas e profissionais, tais como as Eletivas e as Semanas Temáticas aqui destacadas.

Por fim, considera-se que as práticas ressaltadas, neste artigo, foram de extrema importância para o desenvolvimento e a maturação de uma personalidade docente assertiva, responsável e ética, que nos direciona a caminhos cada vez mais amplos e transformadores em nossa atuação.

Referências

- ADICHIE, C. N. **O Perigo de Uma História Única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus Editora, 1995.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

BODART, C. das N. Motivos para revogar a Reforma do Ensino Médio. **Blog Café com Sociologia**. abr. 2023. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/10-motivos-pararevogar-a-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, Abr. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº13.415**. Presidência da República. Brasília, 17 fev. 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº14.945**. Presidência da República, 31 de julho de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Kappa Delta Pi, 1938.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

HOOKS, B. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. Tradução: Reiner Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

MAGALHÃES, H. Fanzine: comunicação popular e resistência cultural. **Visualidades**. Goiânia, v. 7, n. 1, 2012. <https://doi.org/10.5216/vis.v7i1.18121>.

PERROT, M. **Os excluídos da história: Os Operários, Mulheres e Prisioneiros**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RUFINO, L. A **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, L. **Vence-demanda: Educação e Descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.



A experiência do PIBID na EEM Santo Amaro: contribuições para a formação docente

Jonas Santos Cruz¹

Ana Rute Lima De Oliveira²

Francisca Girlene De Sousa Silva³

Jacqueline Kelly dos Santos Coelho⁴

Thaynara Chagas Vieira⁵

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Escola de Ensino Médio Santo Amaro, localizada no bairro Bom Jardim, em Fortaleza-CE. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas bolsistas, em especial as atividades da Semana do Enem e do Cine Debate.

1 Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2015), Mestre em Sociologia pela UFC (2017), Professor de Sociologia da Rede Estadual do Ceará (Seduc-CE), Supervisor do Pibid de Ciências Sociais na UECE (2022 –2024).

2 Graduanda em licenciatura em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).Bolsista do Pibid de Ciências Sociais na UECE (2022 –2024).

3 Graduanda em licenciatura em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).Bolsista do Pibid de Ciências Sociais na UECE (2022 –2024).

4 Graduanda em licenciatura em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).Bolsista do Pibid de Ciências Sociais na UECE (2022 –2024).

5 Graduanda em licenciatura em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).Bolsista do Pibid de Ciências Sociais na UECE (2022 –2024).

A EEM Santo Amaro está situada no bairro Bom Jardim, frequentemente estigmatizado como “área de risco” ou “favela”, um território que sofre cotidianamente com a associação à violência urbana. Conforme apontam Passos e Carvalho (2015), essa estigmatização resulta na desqualificação tanto dos moradores quanto do território. A expressão popular “vixe”, comumente utilizada para se referir ao bairro, evidencia a percepção de medo e insegurança por parte daqueles que não residem na localidade.

Essa percepção de violência permeia o cotidiano dos estudantes do bairro, que frequentemente vivenciam uma realidade socioeconômica vulnerável. A necessidade de conciliar estudos e trabalho, ou até mesmo de abandonar os estudos para ingressar no mercado de trabalho informal, é uma realidade para muitos desses jovens.

A EEM Santo Amaro está inserida em um contexto social marcado por vulnerabilidade, com alta taxa de evasão escolar e baixo desempenho em avaliações externas. Diante desse cenário, as atividades do PIBID foram planejadas com o objetivo de aproximar os estudantes da vida universitária, buscando despertar o interesse pela educação superior e fomentar a discussão de temas relevantes para a compreensão do mundo social.

A Semana do Enem, realizada mensalmente, tinha como objetivo principal orientar os estudantes sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, desmistificando o processo seletivo e apresentando as diversas possibilidades de ingresso no ensino superior. Além disso, as atividades propostas buscavam fortalecer a autoestima dos alunos e estimular o desenvolvimento de habilidades, como a leitura, a escrita e a interpretação de textos, tendo em vista que muitos estudantes possuíam dificuldades com essas habilidades.

O Cine Debate, por sua vez, utilizava o cinema como ferramenta pedagógica para abordar temas contemporâneos e relevantes para a vida dos estudantes, como diversidade, gênero, violência e cidadania. A escolha dos filmes e a mediação das discussões foram realizadas de forma a promover a reflexão crítica e a construção de conhecimentos significativos.

Para a produção deste trabalho, não serão mencionadas mesas-redondas, palestras, apresentações de trabalhos acadêmicos, diálogos com outras escolas em que o Programa estava atuando, participação em eventos e outras experiências que a equipe de bolsistas e supervisores vivenciou. O foco será, principalmente, as duas experiências que tiveram

continuidade e maior relevância durante a vigência da bolsa, assim como uma série de situações compartilhadas pelas bolsistas acerca das relações com o ambiente escolar.

Metodologia

Com o objetivo de compreender as dinâmicas sociais e as problemáticas presentes no ambiente escolar, optou-se pela metodologia da observação participante (Mónico, 2017). Essa abordagem permitiu uma imersão profunda no cotidiano escolar, possibilitando a apreensão das representações sociais, históricas e culturais dos sujeitos envolvidos.

As atividades de pesquisa foram realizadas entre os anos de 2022 e 2023, no âmbito do PIBID, do curso de ciências sociais da UECE. Reuniões semanais foram realizadas para o planejamento e avaliação das ações. Foram destinados oito bolsistas para atuarem na escola; houve alguns que saíram por motivos pessoais e, logo em seguida, foram substituídos. Levou-se em consideração a experiência de quatro dos oito bolsistas que encerraram o Projeto, devido à disponibilidade para participação.

Para essas bolsistas do PIBID, com idades entre 20 e 26 anos, que cursaram o ensino médio já com a disciplina de Sociologia em sua grade curricular, a licenciatura em sociologia aparece como uma possibilidade de formação para alcançar uma melhor remuneração para estudantes de baixa renda. É muito presente a afirmação do senso comum que desvaloriza profissionais da educação diante de outras profissões, mas, nos relatos das bolsistas do PIBID, essa profissão possuía um prestígio anterior, seja por conta do incentivo familiar ou pela admiração por professoras/es do ensino médio ou superior.

Esse desejo pela profissão tem relação com o processo de regulamentação do trabalho dos professores que ocorreu no Brasil durante o século XX e que se estende pelo século XXI, seguindo o que ocorreu em outros países. De acordo com Oliveira e Barbosa (2013), tal transformação está relacionada com a necessidade de o Estado ter maior controle sobre a escolarização dos indivíduos frente às transformações da sociedade brasileira, que passava por um processo de “modernização”.

A sociologia, especificamente, passou por um processo de exclusão do currículo escolar e, conseqüentemente, do seu ensino. E, conforme esses

autores, somente em 2008, com a inclusão da sociologia e da filosofia no currículo do ensino médio como disciplinas obrigatórias, a presença da sociologia no Plano Nacional do Livro Didático e a existência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID se destacam como os grandes avanços para a sociologia no contexto escolar.

Além do desejo de se tornar professor já desde o ensino médio, que estava presente em alguns, o aspecto da remuneração, por conta da bolsa que o PIBID fornece, é algo de suma importância, devido a algumas bolsistas não residirem em Fortaleza ou já terem experimentado outras experiências profissionais. Assim, o PIBID surge como uma oportunidade para se dedicarem à licenciatura sem ter que dividir seu tempo com outras formas de trabalho.

Para essas bolsistas, a licenciatura em Ciências Sociais não surge como a primeira experiência no ensino superior, mas como a experiência seguinte após terem experimentado outro curso superior ou técnico. Isso significa que, para um grupo de estudantes, tornar-se professora de Sociologia é algo que possui maior prestígio do que outras formações.

O ingresso no Programa também é entendido como uma forma de aquisição de elementos importantes para a vida acadêmica, como Referências bibliográficas, participação em eventos, conhecimento de espaços e equipamentos públicos voltados para a educação, além de instituições públicas e da sociedade civil que trabalham com jovens. Ou seja, um repertório para o/a bolsista que faz com que sua formação possa promover um futuro ingresso na vida docente com um repertório que possibilite construir formas diversificadas de ensino.

Resultados e discussões

As primeiras experiências em sala de aula levaram as bolsistas a perceber que já não ocupavam aquele espaço como alunas. Conversas e “brincadeiras” já causavam incômodo e as levavam a questionar qual deveria ser a postura ideal para se tornarem professoras. Oliveira e Barbosa (2013) reconhecem que atividades de iniciação à docência, como o PIBID e o estágio da prática docente, possuem o mérito de inserir o estudante de licenciatura na prática escolar, permitindo-lhe compreender seu funcionamento e as dinâmicas das relações, com foco maior na relação entre docente e discente.

A experiência vivenciada pelas bolsistas do PIBID produziu uma maior compreensão da dinâmica das relações na escola e foi relatada uma mudança na forma de perceber como essas relações ocorrem. Houve uma transição de olhar nas bolsistas que, até então, percebiam a escola a partir de sua experiência enquanto estudantes do ensino médio. Ao ingressarem no Programa e acompanharem o planejamento das aulas, reuniões com professores, eventos escolares e no relacionamento com funcionários, alunos e gestão escolar, as bolsistas passaram a ocupar outro lugar na escola, agora como docentes em formação.

Outra mudança ocorre no aspecto geracional, pois antes, enquanto estudantes menores de idade, elas eram o principal sujeito de cuidado na escola. Agora, enquanto adultas, passam a ter responsabilidade sobre aquele espaço e são vistas como “tias”. Embora a proximidade de idade com os estudantes do ensino médio cause uma confusão sobre quem são, ora são vistas como alunas, ora como professoras, ou seja, ocupam um lugar de fronteira naquele espaço.

Essa presença de bolsistas do PIBID na escola foi percebida pelas pesquisas realizadas por Gonçalves e Lima Filho (2014), pois, diante da atuação diária dos bolsistas no ambiente escolar, foi produzido um “lugar” para esses “pibidianos”, tanto por parte dos alunos quanto de professores e da gestão escolar, que, inclusive, solicita atividades específicas para esses bolsistas. Isso ocorre, tendo em vista que a escola recebe inúmeras demandas internas e externas, carecendo de profissionais que possam contribuir para abordar algumas problemáticas.

A inserção na escola permitiu que as bolsistas percebessem elementos além dos estudantes e professores, como a importância da gestão escolar, das jornadas pedagógicas, dos planejamentos e de outras ações realizadas no espaço escolar. Conforme Oliveira e Barbosa (2013), durante a iniciação à docência, diversos aspectos precisam ser considerados. Além do momento da aula em si, a concepção da aula, a partir do planejamento realizado pelo professor, e as reflexões coletivas do grupo de professores da escola são cruciais. É importante perceber as distâncias e aproximações entre o planejamento e a execução da aula, pois diversos fatores influenciam a dinâmica em sala de aula.

Apesar da dificuldade inicial em compreender todas essas relações, as bolsistas foram se integrando e se tornando parte da escola. Nos dias em que estavam ausentes, era comum estudantes e professores

perguntarem o motivo de sua ausência e demonstrarem interesse pelo funcionamento do PIBID.

O vínculo com o professor supervisor se desenvolveu em uma relação de identificação, ao se colocarem na posição do docente em sala de aula. Essa identificação ocorreu a partir das justificativas do docente para as práticas realizadas, o que permitiu às bolsistas compreenderem a motivação por trás de diversas ações em sala de aula, que frequentemente estão sujeitas a situações desafiadoras e que precisam de adaptação a cada turma.

A situação de iniciação à docência promove uma intensa relação entre estagiário e professor supervisor, pois, a partir de suas experiências distintas e perspectivas sobre a educação, pode haver um mútuo aprendizado. De acordo com Oliveira e Barbosa (2013), muitas vezes, o professor de Sociologia é o único daquela disciplina na escola, e o encontro com outro profissional que passou pela mesma formação possibilita uma experiência produtiva acerca do contexto escolar.

Sendo um trabalho realizado em grupo, outro elemento de aprendizado no PIBID é o desenvolvimento de atividades coletivas, que apresentam desafios, como a divisão de tarefas e a gestão de opiniões divergentes no ambiente escolar. A proposta do Programa é que os bolsistas sejam sujeitos ativos no ambiente escolar, participando ativamente das atividades. Por meio de um planejamento prévio com o professor, as bolsistas foram incentivadas a apresentar suas sugestões e a agir de forma autônoma.

Em atividades como a Semana do Enem, realizadas em uma escola da periferia de Fortaleza com baixos índices de aprovação em vestibulares, as bolsistas perceberam a necessidade de uma abordagem diferenciada para o ingresso no ensino superior. Enquanto em escolas com maior histórico de aprovação o foco está na resolução de questões, nessa realidade, era fundamental que os estudantes compreendessem a universidade, suas possibilidades e a relação com seu cotidiano. A proposta era aproximar a universidade dos estudantes antes de iniciar uma abordagem mais convencional.

A Semana do Enem foi uma atividade que já era realizada na escola, em que uma vez ao mês os conteúdos que os professores ministravam para os estudantes eram voltados para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Com a chegada do PIBID de Sociologia, a cada mês era planejada uma forma de abordar a preparação para o Enem. Alguns dos temas dessa atividade foram: apresentação das universidades (públicas,

particulares, instituto federal), apresentação de centros e cursos das universidades, apresentação de meios para entrar na universidade (vestibulares, seleções, Enem e Sisú), apresentação de repertórios socioculturais etc.

A decisão por realizar uma apresentação sobre as instituições de ensino superior resultou da análise de que muitos estudantes não desejavam ingressar no ensino superior. Percebeu-se que o desinteresse também estava associado ao desconhecimento acerca dessa forma de ensino; grande parte desses estudantes não conhecia alguém na família que tinha cursado e nem sabia onde se localizavam na cidade as instituições de ensino superior.

Somente após essa contextualização espacial sobre a universidade e a existência de bolsas que contribuiriam para a continuidade deles naquele espaço, foram apresentadas as formas de ingresso, os cursos e as profissões que poderiam ser exercidas. Foi realizada uma enquete com os estudantes para saber que profissões eles desejariam exercer. Além daquelas mais mencionadas, como médico e advogado, profissões como cabeleireira, designer de sobrancelhas, manicure e pedreiro foram enumeradas. Após essa constatação, acrescentaram-se algumas instituições que ministravam cursos técnicos que se aproximavam de algumas dessas profissões mencionadas.

Outra atividade realizada foi sobre repertórios socioculturais que poderiam ser utilizados na produção de uma redação, seja estilo Enem ou de outros vestibulares. Essa ação foi realizada tendo consciência de que na escola eles também tinham aulas de redação, portanto, o foco estava voltado para que conhecessem alguns temas, dados e autores. Após a exposição desses temas, foi realizado um jogo da memória relacionado a possíveis temas de redação. A atividade consistia em relacionar os papéis que continham o tema da redação com os que continham os repertórios.

Os encontros da Semana do Enem, por exemplo, proporcionaram aos estudantes uma visão mais ampla do ensino superior, incentivando-os a buscar informações sobre cursos, formas de ingresso e oportunidades de permanência. As atividades realizadas durante esses encontros contribuíram para o desenvolvimento de um olhar mais crítico e reflexivo sobre a própria realidade.

Outra atividade fixa foi o Cine Debate, que também já ocorria mensalmente na escola pelos professores da área de Ciências Humanas, mas que ganhou outros aspectos com a atuação do PIBID. A atividade consistiu na

exibição de filmes ou séries, previamente escolhidos nos planejamentos semanais da equipe, a partir de temas sugeridos pelo professor.

Após a exibição do filme, série ou curta-metragem, eram realizadas rodas de conversa para que os alunos expressassem o que chamava a sua atenção na obra, ou se havia alguma identificação entre eles e o que foi exibido. Apesar de muitas vezes os alunos serem bastante tímidos, após um começar a se expressar, outros interagiam sobre o assunto abordado.

O Cine Debate contou também com a participação de convidados que fazem parte de organizações da sociedade civil que atuam no bairro, como no caso dos integrantes do JAP (Jovens Agentes da Paz), uma organização de jovens que integra a ONG Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS), que atua há mais de trinta anos na região. Os membros do JAP trouxeram o documentário sobre a chacina do Curió (bairro localizado na periferia de Fortaleza) e, ao final, foi desenvolvida uma oficina de fanzine a partir do debate gerado pelo documentário.

A chamada chacina do Curió ocorreu nos dias 11 e 12 de novembro de 2015, em que onze jovens foram assassinados e sete ficaram feridos. Os crimes ocorreram na região que envolve a Grande Messejana – Curió, São Miguel e Lagoa Redonda. Foi a partir de toda a mobilização por justiça que se decidiu por exibir o documentário “Onze – Chacina do Curió”.

Em outro momento, foi convidada a artista Stefany Mendes, que atua em outra organização chamada Polo Trans, voltada para a luta pelos direitos da população transgênero. Nesse encontro, foi apresentado um documentário que abordava a relação de uma mulher transgênero com seu corpo. Ao final, foi realizada a construção de um corpo com desenhos que cada um fez para poder discutir a “normalidade” das formas dos corpos existentes. Também foi produzido um mural sobre o que cada uma e cada um sentiram durante aquela atividade.

O Cine Debate, por sua vez, demonstrou a importância do cinema como ferramenta pedagógica para abordar temas relevantes e promover a discussão entre os alunos. Ao utilizar o audiovisual, é possível conectar os conteúdos escolares com as experiências de vida dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo.

Um dos aspectos mais relevantes alcançados com o PIBID foi a percepção, durante a formação docente, de que o profissional da educação precisa estar atento à realidade da escola e dos estudantes para adaptar sua prática pedagógica. O PIBID demonstra a importância de adaptar a

linguagem acadêmica ao contexto escolar, utilizando metodologias e temáticas mais próximas dos estudantes, a fim de evitar o ensino bancário, criticado por Paulo Freire.

O medo de errar era comum, mas o processo contínuo de planejamento e avaliação contribuiu para a construção da confiança das bolsistas. Para Gonçalves e Lima Filho (2014), é comum que estudantes de licenciatura se sintam inseguros e desestimulados a seguir a carreira docente. As bolsistas perceberam que, ao planejar e executar as atividades, desenvolveram sua autonomia na prática docente. Após cada atividade, realizavam uma avaliação coletiva para identificar os pontos fortes e as melhorias necessárias, acumulando conhecimento sobre como realizar práticas pedagógicas eficazes.

A prática docente é um aprendizado constante. Como afirma Leite (2008), teoria e prática são indissociáveis, e a reflexão sobre a ação docente, fundamentada em referenciais teóricos, permite um aprimoramento contínuo. Essa colaboração em equipe ampliou o conhecimento profissional sobre a docência, consolidando reflexões contínuas e instigando processos de mudança.

Mesmo ingressando em uma instituição de ensino superior pública, os estudantes carregam incertezas sobre o futuro profissional. O PIBID proporcionou às bolsistas a oportunidade de vivenciar a prática docente, conhecendo seus desafios e fortalecendo sua identidade profissional. Além disso, o Programa ofereceu reconhecimento para as famílias, que percebem seus filhos se aproximando de sua futura profissão.

Considerações finais

Os resultados obtidos com a implementação dessas atividades indicam que o PIBID desempenhou um papel fundamental na formação dos futuros professores. A experiência proporcionada aos bolsistas permitiu o desenvolvimento de competências, como o planejamento de aulas, a execução de metodologias ativas e a avaliação da aprendizagem. Além disso, as atividades realizadas contribuíram para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante, favorecendo a aprendizagem dos estudantes.

A universidade precisa estar em contato com a sociedade, como afirma Sandra de Deus (2020, p. 23): “extensão é o lugar da ‘alteridade’, onde a universidade realiza o conhecimento da diversidade (...)”

e o estabelecimento dos compromissos necessários à leitura do mundo”. O PIBID, nesse sentido, além do ensino e da pesquisa presentes em suas ações pedagógicas, funciona como uma extensão universitária, proporcionando aos futuros professores a oportunidade de vivenciar a realidade escolar e desenvolver uma compreensão mais profunda da docência.

A experiência no PIBID demonstra que o conhecimento adquirido na universidade precisa ser aplicado na prática. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 32), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A atuação em sala de aula possibilita que os futuros professores desenvolvam um olhar mais crítico e sensível às necessidades dos alunos, construindo uma identidade profissional mais sólida.

O PIBID oferece aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a docência de forma mais completa, conciliando teoria e prática. Por meio das atividades realizadas, os bolsistas aprendem a lidar com a diversidade, a planejar aulas e a avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- DEUS, S. de. **Extensão universitária**: trajetórias e desafios. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, D.; LIMA FILHO, I. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o PIBID no processo formativo das licenciaturas em ciências sociais. **Revista Brasileira De Sociologia**, [s. l.], v. 02, n. 1, ed. 03, p. 81-99, Janeiro/Junho 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.62>. Acesso em: 10 set. 2023.
- LEITE, Y. U. F.; GHENDI, E.; ALMEIDA, M. I. de. **Formação de Professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- MÓNICO, L. *et al.* A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. CIAIQ 2017, v. 3, 2017.
- 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**, [S. l.], v. 1, n. 13, p. 140-162, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169>. Acesso em: 13 out. 2024.
- PASSOS, L. M.; CARVALHO, A. M. P. de. Medo e insegurança nas margens urbanas: uma interpretação do “viver acuado” em territórios estigmatizados do Grande Bom Jardim. **O público e o privado**, v. 26, p. [233-259], jul./dez. 2015.



O debate racial no ensino de Sociologia e nos programas de iniciação à docência: um relato de experiência a partir da Residência Pedagógica

Lilian Maria da Silva Melo¹

Josiara Gurgel Tavares²

Michely Peres de Andrade³

Introdução

A Residência Pedagógica do curso de Ciências Sociais, da Universidade Estadual do Ceará, compreendeu a educação antirracista como um dos seus pilares, responsável por conduzir as atividades desenvolvidas durante todas as etapas do subprojeto. Por educação antirracista, entendemos um conjunto de ações que envolvem desde o debate sobre a descolonização do currículo até a adoção de metodologias de ensino que reforcem valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros no ambiente escolar.

O debate sobre a descolonização curricular no Brasil tornou-se premente com as leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabeleceram a obriga-

1 Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e ex-bolsista da Residência Pedagógica. Mestranda do Programa Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

2 Mestra em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Professora de Sociologia da SEDUC-CE.

3 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

toriedade do ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena nas escolas públicas e privadas. É fundamental lembrarmos que a questão racial esteve presente na formação do campo das Ciências Sociais no Brasil, por meio das obras de Virgínia Bicudo, Oracy Nogueira, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, entre outros. Com exceção de Florestan Fernandes, as obras desses/as intelectuais passaram por um apagamento histórico, fruto do racismo epistêmico e de um longo processo de colonialidade. Como nos lembra Bernardino-Costa (2018), o racismo também é um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não podem; daqueles que serão incluídos no currículo e daqueles que serão colocados à margem dos cânones.

Nas escolas de ensino fundamental e médio, ainda prevalece o conteúdo eurocentrado nas aulas de Ciências, História, Filosofia, Sociologia e Literatura. Desse modo, buscando romper com essa lógica, defende-se a presença do debate racial e dos referenciais afro-indígenas nos programas de formação docente, enquanto compromisso ético e epistemológico. Nas linhas a seguir, tece-se um relato de experiência a partir das regências realizadas no componente eletivo “Racismo e Relações Étnico-Raciais”, durante o segundo semestre de 2023. O relato tem como objetivo analisar os impactos da eletiva entre as/os estudantes da escola-campo e refletir sobre os aprendizados que a educação antirracista proporciona a todos os sujeitos envolvidos na prática docente.

A Eletiva “Racismo e Relações Étnico-Raciais”: princípios, objetivos e metodologia

Em 2022, com a Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº13.415/2017), surge como componente integrante da parte diversificada do currículo a implantação das Eletivas, disciplinas optativas que passam a compor essa etapa da educação básica. Considerando a importância de tratar a dimensão afirmada pelas leis nº10.639/03 e nº11.645/08, foi apresentada, em uma escola pública de Fortaleza-CE, a ementa de uma disciplina voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais, denominada “Racismo e Relações Étnico-Raciais”.

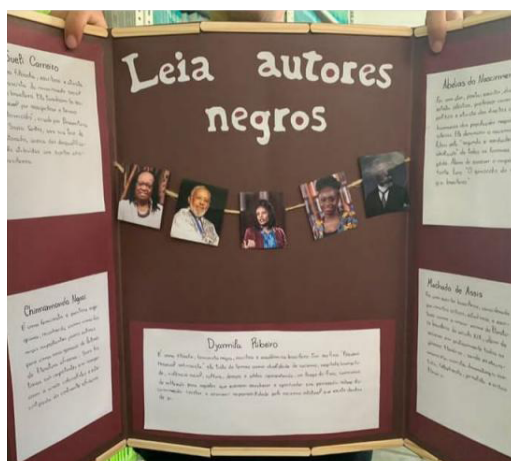
A justificativa do referido componente curricular baseou-se principalmente nos seguintes pontos: 1) Embora tenha se tornado obrigatório (conforme leis mencionadas), nos currículos escolares o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena é uma temática pouco presente na maioria das escolas brasileiras; 2) Os currículos das escolas brasileiras são predominantemente marcados pela presença de uma visão eurocêntrica do mundo; 3) Estudar a História e a Cultura Africana e as Relações Étnico-Raciais diz respeito ao direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os brasileiros, valorizando a sua identidade étnica e cultural.

Sobre os objetivos do componente curricular apresentado, destacam-se: 1) Criar um espaço de debate, reflexão e aprendizagem sobre a História e Cultura Africana e as Relações Étnico-Raciais no Brasil; 2) Estudar as relações étnico-raciais no Brasil, fundamentando-se nas abordagens histórica, sociológica e literária; e 3) Estimular a reflexão acerca das violências geradas pelo racismo decorrente das relações étnico-raciais.

No que concerne aos objetos do conhecimento, considerou-se importante partir da contextualização histórica que fundamentou as desigualdades raciais e as relações étnicas no Brasil, seguindo pelo papel das instituições na construção dessas relações e do racismo e a importância dos movimentos sociais na luta contra a opressão e pela valorização das culturas africanas e indígenas. Como metodologias, foram selecionadas: debate, seminário, estudo de texto (história em quadrinhos, poesia, música), observação de vídeo/documentário/filme/episódio de série/curta-metragem, aula expositiva, roda de conversa, aula de campo e sarau.

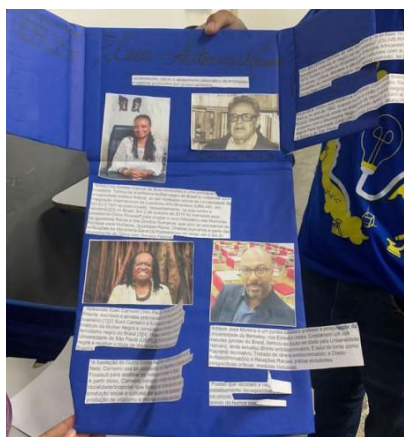
A Eletiva foi conduzida pela professora de Sociologia da escola e, mais tarde, também por dois bolsistas do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Ciências Sociais, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. A participação dos residentes contribuiu para potencializar o alcance da disciplina, no que concerne ao planejamento, construção de materiais pedagógicos, dinamização das aulas e relações afetivas construídas durante o percurso.

Figura 3 – Lapbook produzido pelo grupo O1



Fonte: Imagem autoral (2023).

Figura 4 – Lapbook produzido pelo grupo O2



Fonte: Imagem autoral (2023).

Entre as atividades produzidas pela disciplina, destaca-se a realização de um Sarau como culminância. Os/as estudantes, individualmente ou em equipe, apresentaram produções autorais em formato de poesia, batalha de rima, esquete teatral, música, dança e paródia, a partir de temáticas ligadas às relações étnico-raciais. As produções exploraram

temas como desigualdade racial, violências objetivadas no racismo de todos os dias, representatividade e importância da luta antirracista contra o sistema racial.

A experiência do Sarau contribuiu para reforçar a potência da arte e de artistas negros no processo de letramento e de constituição da identidade racial de jovens negros, tão afetada pela permanência de um currículo eurocêntrico. Como afirma Lélia Gonzalez (2020), na escola as crianças são induzidas a acreditar que ser homem branco e burguês constitui o grande ideal a ser conquistado e destaca a importância de se considerar os efeitos da rejeição, da vergonha, da perda de identidade que o racismo promove.

Gomes (2011) defende que se faz necessária uma mudança nas práticas e políticas educacionais, porém não apenas nestes campos, mas também no imaginário pedagógico e em sua relação com as instituições sociais. Nesse sentido, destaca-se a experiência da Eletiva como componente pedagógico importante para a educação das relações étnico-raciais, para provocação de questionamentos e desconstrução de mitos de superioridade e inferioridade entre culturas e grupos humanos criados e ensinados pela cultura racista, reproduzidos, sobretudo, pelos meios de comunicação e pela instituição escolar.

Ensino de Sociologia e educação antirracista: descolonizando o currículo e os afetos

As atividades da eletiva foram desenvolvidas em uma escola pública reconhecida pelo alto índice de aprovação no Enem e nos vestibulares. Para analisar os impactos do componente eletivo na subjetividade e na formação dos/das jovens, foram utilizados relatos produzidos ao final do semestre letivo. Os relatos comprovam que a discussão étnico-racial nas escolas é crucial para desnaturalizar idealizações preconceituosas, questionar estigmas impostos aos corpos negros e combater o racismo.

Práticas pedagógicas, que visam superar as desigualdades raciais, exigem não apenas uma visão crítica, mas também uma ação transformadora. De acordo com Gomes (2012), é nesse sentido que a descolonização dos currículos pressupõe a promoção de uma educação que enfrente as injustiças raciais e fomente a equidade. Isso reitera a necessidade de uma educação que não apenas reconheça as desigualdades

raciais, mas também atue ativamente no enfrentamento dessas injustiças e, ao fazê-lo, forje uma rota em direção a maiores níveis de equidade e justiça social (Gillborn, 2008).

Durante o desenvolvimento da eletiva, explorou-se o contexto histórico brasileiro e as questões de desigualdade racial, incentivando uma análise crítica dos estereótipos sobre a população negra. Abordagens criativas foram utilizadas como estratégia pedagógica, estimulando a imaginação sociológica dos/das estudantes (Mills, 1982).

No decorrer das atividades de regência, foi possível observar como a disciplina eletiva desempenha um papel central na promoção da luta antirracista no ambiente escolar. Com o intuito de captar as percepções das/dos estudantes acerca da experiência em sala de aula, orientou-se registrar, em papel, comentários sobre o momento mais marcante do semestre e sobre a atuação da docente e da residente. Além disso, solicitou-se que avaliassem a disciplina utilizando as categorias “bom”, “legal” ou “mais ou menos”, e, por fim, expressassem simbolicamente, por meio de um desenho, a conclusão daquele ciclo de aprendizagem. Para a realização dos registros, optou-se pela não identificação das/dos estudantes, a fim de lhes garantir o anonimato e um maior nível de conforto para compartilhar suas opiniões. A experiência foi marcada por trocas afetivas significativas entre estudantes, preceptora e residente, reafirmando o lugar da amorosidade e do entusiasmo na sala de aula, tal como lembra bell hooks, uma vez que é igualmente importante que entremos na sala de aula “inteiras”, e não como “espíritos desencarnados” (Hooks, 2017, p. 255).

Figura 5 - Estudante da turma X

Ami muito, não me arrependo
nada de ter escolhido, pois
eu bem sabia que a que eu
mais gostei, não deixava por
nada uma aula. Você (líbia) é
pessoa como todos humanos
deixam as coisas, porque
aqueles que não são normais
é anormal, é totalmente incrível,
extraordinário, você conseguem
mudar a forma, pelo qual
as pessoas pensam, você não des
alça, você brilha, e não
somos, na vida sim, mais
mostram que é escondido pela
sociedade, as coisas não são
tão simples quanto

Figura 6 - Estudante da turma Y

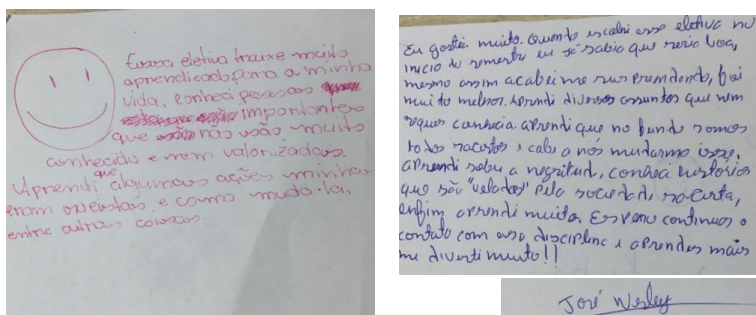
Não prometeram nada e entregaram
tudo. Referências no CC, a eletiva
foi linda do começo ao fim, entrei
sem saber nem o significado da pala
vra negritude (algo tão fácil), então
né?! Aprendi muita coisa, me senti
no céu, as pessoas nunca vão saber
o mínimo sobre o racismo se um
dia não entrarem nessa eletiva, e
quem não conhece, desejo que um
dia tenha uma das duas pelo menos
uma vez na vida. Jasy você é incrí
vel, como pessoa e como professora.
Lian você sempre vai ser uma re
ferência p mim, você é linda, tudo,
principalmente sua cor e seu sorriso.
você são melhores pessoas que
2023 me trouxe. Pssss

Fonte: Imagem autoral (2023).

Fonte: Imagem autoral (2023).

As experiências acumuladas e compartilhadas durante as atividades da Residência Pedagógica favoreceram a formação de vínculos afetivos significativos com os/as estudantes. Entende-se que a construção desses vínculos não compromete a aprendizagem, pelo contrário, contribui positivamente para o desenvolvimento integral dos/das estudantes sendo fundamentais para mobilizar os saberes práticos docentes (Tardif, 2002). Descolonizar o currículo, nesse sentido, também diz respeito à descolonização dos afetos e das relações entre educador/a e educando/a. Além disso, é importante lembrar que a educação emancipatória e antirracista manifesta-se nas ações de toda a comunidade escolar, com engajamento afetivo e crítico.

Figura 7 – Estudante da Turma Z



Fonte: Imagem autoral (2023).

Um primeiro aspecto a ser observado nos registros consiste no fato de que as/os estudantes da escola-campo compreendem a proposta pedagógica da eletiva como necessária. Há o desejo e o entusiasmo em cursar a disciplina e debater sobre as relações étnico-raciais no Brasil, uma vez que a “propaganda direta” havia sido realizada pelos estudantes que a cursaram em semestres anteriores. Além disso, foi possível observar que os componentes eletivos proporcionam um tempo de qualidade para o desenvolvimento da prática docente, que nem sempre se torna possível com os 50 minutos semanais reservados às aulas regulares de Sociologia.

A valorização da diversidade étnico-racial e de diferentes pontos de vista em sala de aula permitiu a criação de um ambiente de apren-

dizagem transformador e inclusivo, que contribui para o questionamento de estruturas racistas e para a capacitação dos/das estudantes como agentes de mudança. Segundo Freire (1996), é essencial que professores/as assumam o papel ativo na construção de uma educação democrática. A história não é um processo linear e determinista, mas suscetível de transformação contínua no qual os sujeitos podem intervir para mudar a sua realidade.

Considerações finais

A construção de práticas pedagógicas antirracistas exige intervenções coletivas sistemáticas. Promover a educação emancipatória contra o racismo envolve delinear diversas frentes de atuação e engajar-se ativamente no rompimento de padrões historicamente arraigados de opressão racial (Hooks, 2021). Portanto, a escola, assim como as universidades, possui a responsabilidade político-pedagógica na mudança desses padrões, contribuindo no combate à discriminação étnico-racial e às diversas expressões da colonialidade.

A descolonização do currículo e das práticas de ensino consiste no primeiro passo em direção a uma educação antirracista e emancipadora. Os programas de iniciação à docência, nesse sentido, são laboratórios indispensáveis para o desenvolvimento e promoção de práticas de ensino inovadoras, pautadas na luta antirracista e na inclusão escolar.

Ao longo do semestre, conceitos, temas e teorias foram articulados nas regências de modo a propiciar um debate qualificado sobre questões indispensáveis no combate ao racismo no ambiente escolar, tais como: branquitude, colorismo, racismo recreativo, entre outros. Com isso, chegou-se à conclusão de que o debate racial nos cursos de formação de professores/as e nas escolas vai muito além da exclusão/inclusão de autores negros e indígenas no currículo. Ele diz respeito à forma como se dialoga com as culturas juvenis, sobretudo as negras e periféricas, com a corporeidade, as artes e a oralidade na sociedade.

A experiência da eletiva Racismo e Relações Étnico-Raciais, em parceria com a Residência Pedagógica, ensinou a repensar as práticas,

metodologias e afetos em sala de aula. Falar em educação antirracista e relações étnico-raciais consiste, ainda, em questionar o sistema de avaliação excludente que contribui para a perpetuação das desigualdades raciais e educacionais no Brasil. São desafios e aprendizados que mobilizam a continuidade no campo da docência e das políticas educacionais.

Referências

- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15–24, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso em: 09 set. 2024.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- GILLBORN, D. **Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?** London: Routledge, 2008.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, B. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MOURA, C. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



Pedagogia das Diferenças: transgredindo conhecimentos para a construção do dia da diversidade na EEM José Milton de Vasconcelos Dias

Aline Cristina Damasceno Duarte¹

Josileine Araújo de Abreu²

Larissa Januário de Castro³

Maria Eduarda de Sousa Alves⁴

Thais Gabrielly Fernandes Pontê⁵

Introdução

O Dia da Diversidade na Escola de Ensino Médio José Milton de Vasconcelos Dias nasceu apoiado na perspectiva de uma Pedagogia das Diferenças. O evento, organizado em parceria com a Residência Pedagógica e a Universidade Estadual do Ceará, foi idealizado desde o início para simbolizar e demonstrar acolhimento aos estudantes, com a expectativa de causar um impacto permanente na escola, no núcleo de residentes

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ex-bolsista da Residência Pedagógica.

2 Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Sociologia (SEDUC-CE).

3 Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ex-bolsista da Residência Pedagógica.

4 Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ex-bolsista da Residência Pedagógica.

5 Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ex-bolsista da Residência Pedagógica.

que organizou o evento e em todos os participantes, mas, sobretudo, nos estudantes daquela instituição escolar.

A escola-campo está localizada no bairro Acaracuzinho, no município de Maracanaú, uma cidade que se destaca pelo seu potencial industrial dentro do estado e por um fator alarmante dentro da estatística brasileira. Maracanaú apareceu no Atlas da Violência de 2022 como a cidade com a maior taxa de homicídios da lista. Trata-se, portanto, de uma área periférica inserida em um contexto de múltiplas vulnerabilidades sociais, o que demanda práticas pedagógicas não hegemônicas, que dialoguem com as realidades socioculturais dos estudantes.

Segundo Mantoan (2003), para que a pedagogia das diferenças seja exercida nas escolas, “ela deverá acolher a diferença de todos os alunos como próprias da natureza multiplicativa, que se reproduzem, não se repetem, se ampliam, e não se reduzem ao idêntico e ao existente”. Os objetivos do evento, no contexto escolar, estavam diretamente alinhados a essa perspectiva da autora. A construção, que culminou em um evento grandioso e que marcou o núcleo de Sociologia da Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Ceará, reforça a importância do registro desse momento, assim como a reflexão sobre a necessidade de iniciativas como essa.

A educadora Marli André traz, em seus trabalhos de pesquisa, a ideia da Pedagogia das Diferenças (1999), perspectiva que privilegia os diversos interesses e pontos de vista dos estudantes em sala de aula. Com isso, professores/as e agentes escolares podem repensar suas práticas com a intenção de favorecer a permanência estudantil de maneira mais plena e satisfatória. Seguindo essa linha, o Dia da Diversidade foi realizado atendendo aos interesses dos/das estudantes, mas também contemplando demandas institucionais, como é o caso da Semana Janaína Dutra, promovida anualmente pela Secretaria de Educação do Ceará, baseada na Lei nº 16.481/2017, que estabelece a promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero no estado. A partir disso, reflete-se sobre o acolhimento da escola em relação à Pedagogia das Diferenças e as múltiplas formas de constituição das juventudes presentes nesse espaço, o que pode exercer um papel decisivo na permanência ou evasão dos estudantes.

Ao considerar essa multiplicidade da condição juvenil (Dayrell, 2007), percebe-se o quanto ela se materializa nas práticas escolares. O cotidiano hierárquico da política educacional/escolar, sem a devida contextualização

sobre a vida desses jovens fora da escola, pode causar graves danos ao desenvolvimento pessoal, sociocultural e cidadão dessas juventudes.

Diante disso, o relato de experiência tem como objetivo refletir sobre o Dia da Diversidade enquanto um empreendimento coletivo, pensado e construído em sintonia com os desejos dos/das estudantes e os princípios da Residência Pedagógica. Serão abordados no texto o processo de construção coletiva, os sujeitos envolvidos e o conjunto de ações realizadas. O evento exigiu grande mobilização dos/das residentes e dos parceiros que colaboraram na mediação das atividades, propondo situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras (André, 1999), com base nas diferenças culturais e pessoais inerentes a toda e qualquer comunidade escolar.

Sentir a escola e projetar para o coletivo: caminhos metodológicos para a realização do Dia da Diversidade

O programa Residência Pedagógica elaborou, ao longo dos 18 meses, na EEM José Milton de Vasconcelos Dias, um conjunto de atividades pensadas e planejadas a partir da mediação entre as demandas programadas do projeto, alinhadas com os anseios das/dos estudantes. Escolheu-se trazer para o centro desse relato de experiência a construção do Dia da Diversidade, que ocorreu no dia 19 de maio de 2023.

A elaboração dessa ação foi norteadada pelo desejo de levar para os estudantes debates e discussões capazes de auxiliar na construção de um espaço escolar plural, desenvolvendo as habilidades críticas dos alunos. Os temas debatidos no Dia da Diversidade foram escolhidos com base em uma pesquisa realizada pelos residentes, com os estudantes de 2º e 3º anos, na qual se questionou quais assuntos eles gostariam de ver nas aulas de Sociologia. Os temas mais sugeridos foram diversidade de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

O evento aqui descrito foi organizado em torno dos temas: gênero, raça, sexualidade, inclusão, juventudes, mercado de trabalho, produção cultural nas periferias e bibliotecas como espaços de resistência. Observa-se que se tratou de um roteiro diversificado para despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes. Ao todo, foram 13 atividades de caráter formativo, com duração de duas horas-aula (1h e 40 minutos), nos turnos manhã e tarde, atendendo a aproximadamente um público de 480 estudantes no total.

Quadro 1 – Programação temática do Dia da Diversidade

Título	Formato	Formadores
Cine Debate: Expressões de gênero e sexualidade	Cine debate	Thais Fernandes, Eduarda Sousa, Amanda Evelyn
Transgredindo Conhecimento: Diálogos sobre gênero e sexualidade na escola.	Roda de conversa	Lara Lima e Christian Albuquerque
Oficina sobre produtividade cíclica.	Oficina	Flora Amaral
Gênero, raça e educação: entendendo a sociedade diversa.	Roda de conversa	Netta Honorato
Masculinidades juvenis: um diálogo também com os garotos.	Roda de conversa	Homero Henrique
Educação inclusiva.	Roda de conversa	Marina Costa, Aline Damasceno
Ser negra/o e ser branca/o no Brasil: os dois lados de uma mesma moeda.	Roda de conversa	Anderson Oliveira
Dialogando sobre as diferenças no espaço escolar.	Roda de conversa	Fernanda Moraes
A biblioteca como espaço de resistência cultural.	Oficina	Ayla Nobre, Thalles Azigon
Favela na tela da sua escola.	Roda de conversa	Gabriela Gondim, Nathan Sampaio
Histórias de vida e relações étnico-raciais	Roda de conversa	Eduarda Sousa
Trajetórias: os desafios do estudante trabalhador.	Roda de conversa	Larissa Januário
Literatura e educação: a busca por uma formação antirracista.	Roda de conversa	Lilian Mello

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2024).

O processo de construção do Dia da Diversidade exigiu da equipe de organização um formato plural, tendo em vista as temáticas que seriam trabalhadas, como também o perfil dos formadores/mediadores que aceitaram o convite. O grupo foi formado por professores/as universitários/as, estudantes do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará, representantes de grupos de pesquisa e produção audiovisual, professores/as da rede pública estadual, pesquisadores/as e integrantes de movimentos sociais. A pluralidade metodológica pode ser vista na proposição das atividades, que seguiram três formatos: cine debate, roda de conversa e oficina, servindo de ferramentas facilitadoras para a condução dos diálogos e trocas de experiências. Essa pluralidade potencializou a criação de momentos de diálogo com intensas trocas simbólicas e construção de novos sentidos sobre as temáticas discutidas.

O Dia da Diversidade e o projeto "Transgredindo conhecimentos"

A elaboração do evento Dia da Diversidade foi realizada a muitas mãos. Os cinco residentes, juntamente com a preceptora e a coordenadora do programa, buscaram imprimir nessa ação pedagógica vivências de diálogos e aprendizagens que pudessem romper com o tradicionalismo da sala de aula, onde, na maior parte do tempo, os estudantes permanecem sentados "recebendo" conteúdos. Bell hooks (2013) propõe uma estratégia pedagógica que visa aprimorar a experiência docente, ao conectar o conhecimento com as vivências pessoais dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Fortemente influenciada por Paulo Freire, ela destaca o diálogo como um ato de escuta coletiva, no qual valoriza e apoia a singularidade de cada voz, contribuindo para a construção de uma consciência comunitária da diversidade de nossas experiências.

Para o desenvolvimento do relato de experiência, dá-se ênfase à oficina intitulada "Transgredindo conhecimentos", mediada por bolsistas da Residência Pedagógica e do PIBID do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará. A escolha ocorreu devido ao destaque e à adesão que a atividade teve entre os estudantes da escola-campo. Soma-se a isso a proposta metodológica da oficina, que permitiu a integração da partilha e dos relatos pessoais em sala de aula, aprofundando a discussão e promovendo um aprendizado inclusivo.

Idealizado em parceria com estudantes da disciplina extensionista “Seminários de Docência”, Transgredindo Conhecimentos consistiu em um projeto cujo principal objetivo foi combater violências de gênero e sexualidade, possibilitando um espaço seguro dentro da escola, a partir de atividades com diferentes metodologias, com o intuito também de conhecer de forma mais próxima a realidade dos estudantes.

Este projeto foi pensado a partir da obra “Pedagogia das diferenças em sala de aula” (1999), da autora Marli André, que defende a importância da escola ser um espaço onde as identidades das/dos estudantes sejam valorizadas, incluindo suas histórias de vida e culturas. O projeto foi sistematizado em cinco encontros, em que os dois primeiros foram focados na observação do espaço e dinâmica escolar, enquanto os outros três encontros tiveram um teor formativo com diferentes abordagens:

1º e 2º encontro – Visita das/dos estudantes da disciplina Seminário de Docência para conhecer a gestão, espaços, dinâmicas da escola e análise do questionário, com mediação dos/das residentes. Destacou-se a importância do saber etnográfico, sendo dedicadas duas visitas à escola para conhecer e sentir o espaço escolar. Apesar de um tempo consideravelmente curto para uma análise etnográfica aprofundada, neste período foi possível compreender um pouco sobre o funcionamento do corpo gestor e sistematizar quais atividades poderiam ser elaboradas em diálogo com a dinâmica da escola.

3º encontro – Realização do grupo de discussão na quadra da escola. Wivian Weller afirma que a prática do grupo de discussão como metodologia de pesquisa qualitativa pode trazer grandes vantagens para a coleta de dados. Desse modo, ao reunir jovens com a mesma faixa etária e que compartilham o mesmo espaço durante o dia, pode-se observar mais detalhes do seu convívio social. Considerando a rotina de sala de aula e entendendo que a presença de pesquisadores/as modifica o ambiente do grupo de discussão, optou-se por levá-los para um local que os deixassem mais confortáveis e tirasse o enquadramento e o controle que a sala de aula tradicional impõe. Assim, a quadra da escola foi o local escolhido para que os estudantes se reunissem, reforçando a horizontalidade das relações. Por ser um espaço utilizado para o lazer, o sentimento de pertencimento os ajudou a manter o diálogo pulsante e atrativo. Para guiar a discussão, utilizaram-se perguntas norteadoras, que serviram como incentivo para que todos os estudantes participas-

sem e, ao final da partilha, foi possível definir o tema central da atividade ministrada no Dia da Diversidade.

4º encontro – Oficina/Cine Debate no Dia da Diversidade. A oficina foi pensada a partir dos resultados do grupo de discussão, cujo tema “expressões de gênero” foi escolhido por ter sido o que gerou mais dúvidas e discussões. Para a oficina, utilizou-se a metodologia de cine debate com trechos de documentários que abordam as vivências de pessoas trans em diferentes espaços, além de contar com a participação de uma bolsista do PIBID do curso que compartilhou sobre suas vivências enquanto uma mulher trans.

5º encontro – Oficina de cartazes e encerramento do projeto. Para o último encontro, foi reservado o momento para uma oficina de cartazes, cujo objetivo foi garantir a expressão artística dos/das estudantes da Escola José Milton de Vasconcelos Dias sobre os aprendizados e afetos compartilhados durante o Dia da Diversidade. Também se utilizou deste espaço para um momento de escuta ativa, troca de experiências sobre as semanas em que decorreu o projeto, principalmente sobre como eles e elas passaram a enxergar os espaços da escola e quais os aprendizados e conhecimentos gerados.

Gênero e sexualidade: um debate necessário no ambiente escolar

O referencial teórico utilizado para guiar a discussão ao longo do projeto foi a obra “Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade” (1990), da filósofa Judith Butler, na qual a autora argumenta que gênero e sexualidade não partem de uma essência, mas de uma construção social performativa, através de práticas e ações. Para exercitarmos a imaginação sociológica⁶ das/dos estudantes e incentivar o debate, utilizamos trechos dos documentários “Divinas Divas” (2016) e “Desyrrê” (2018), que mostram as diferentes vivências de mulheres travestis nos anos 1960 e na atualidade. Os documentários auxiliam a trazer a discussão sobre performances de gênero e como elas subvertem a ordem social imposta, pois performam, de maneira ativa, outras possibilidades

6 A “imaginação sociológica” é um conceito desenvolvido por C. Wright Mills, um sociólogo americano, em seu livro *Imaginação Sociológica*, publicado em 1959. Esse conceito refere-se à capacidade de conectar experiências individuais com as estruturas sociais mais amplas e históricas.

identitárias que fogem da ideologia de gênero imutável, associada a papéis sociais delimitados pelo sexo biológico.

Por outro lado, como afirma a doutora em educação Guacira Lopes Louro em sua obra “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista” (2003), essas performances são atravessadas pela cultura, classe e raça do indivíduo, assim como o lugar que ocupam na sociedade. Tal debate pode ser observado no documentário, que expõe a hierarquia binária e normativa, responsável pela marginalização de pessoas trans, por mais que elas consigam criar práticas de resistência.

Na obra “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática” (2009), bell hooks expõe a importância de engajar os estudantes além do superficial, criando um clima ideal para que todos se sintam confortáveis em participar. Além disso, essa participação não deve ser unilateral. Como educadores e educadoras, também propomos assumir a nossa vulnerabilidade, colocando-nos junto aos/as estudantes nas situações propostas. Pensando nisso e em diálogo com a pedagogia engajada, trouxemos nossos relatos pessoais, enquanto residentes e pessoas LGBTQIA+, cujo objetivo foi construir uma ponte afetiva com eles e elas, imprescindível na construção de um projeto de aprendizagem significativa.

A partir da relação estabelecida, as/os estudantes demonstraram entusiasmo e muita curiosidade no que diz respeito a conceitos e questões relativas ao tema gênero e sexualidade. Avançamos no intenso debate sobre os papéis de gênero na nossa sociedade e, principalmente, sobre os direitos das pessoas LGBTQIA+ nos espaços públicos. A discussão foi alavancada a partir das falas dos próprios estudantes sobre situações vividas dentro e fora do ambiente escolar. Relatos sobre o uso do banheiro, reivindicações e desrespeitos aos seus pronomes e nomes sociais foram expostos, o que demonstra a urgência desse debate na escola.

Considerações finais

Destacamos a atuação da Residência Pedagógica do curso de Ciências Sociais da UECE na EEM José Milton de Vasconcelos Dias em seus amplos aspectos. Os residentes buscaram alcançar os objetivos institucionais do programa aliados às demandas dos estudantes da escola e assumindo o compromisso com a pedagogia das diferenças (1999). Entendemos o Transgredindo Conhecimentos e o Dia da Diversidade como

facilitadores no debate sobre Gênero e sexualidade, atuando no combate à discriminação e aos preconceitos.

No decorrer do projeto, foi realizada uma pesquisa de opinião, a fim de avaliar os impactos da Residência Pedagógica e do Dia da Diversidade entre as/os estudantes⁷, e uma das questões perguntava sobre a temática abordada no evento que eles e elas mais gostaram. Gênero e Sexualidade se sobressaíram com 63,5%. Dessa forma, o evento promoveu momentos de discussões para estes estudantes, fazendo-os perceber a escola como ambiente de representatividade, protagonismo e acolhimento. São perceptíveis, portanto, as demandas destes estudantes por temáticas que não estão presentes no cotidiano de sala de aula. Compreendemos o Dia da Diversidade e o Transgredindo Conhecimentos como experiências promotoras de inclusão e valorização das diferenças no ambiente escolar. Com isso, fundamenta-se que o “tornar-se aluno” já não significa tanto a submissão a modelos prévios, ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a esse trabalho (Dubet, 2006).

Referências

- ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das Diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CEARÁ (Estado). Lei nº16.481, de 19 de dezembro de 2017. Cria a Semana Janaína Dutra de promoção do respeito à diversidade sexual de gênero no Estado do Ceará. **Diário Oficial do Estado**. Fortaleza, 26 dez. 2017.
- DAYRELL, J. A Escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- DUBET, F. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.
- HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática libertadora. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013a.

7 A pesquisa foi realizada através da plataforma Google Formulários e respondida por estudantes das turmas de 1º, 2º e 3º anos que foram contempladas pelo Dia da Diversidade.

HOOKS, B. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013b.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa qualitativa: fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200007>.



“Minicurso Papo Reto”: a sociologia (en)cena abordagens e desafios para a disciplina no contexto escolar

Manuel Naiury Guedes de Sousa¹

Thomas Ravelly dos Santos Silva²

Wes Martins Moreira³

Introdução

O relato de experiência tem como objetivo lançar reflexões em relação à metodologia utilizada durante o minicurso “Papo Reto”, atividade desenvolvida pela Residência Pedagógica do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará. O minicurso foi destinado à ampliação do repertório sociocultural dos/das estudantes do ensino médio de uma escola pública situada na cidade de Fortaleza. Diante disso, averiguamos, de forma inicial, as percepções e aprendizagens geradas a partir dessa atividade.

No passo metodológico, destacamos uma observação sobre a interdisciplinaridade na educação básica, utilizando como aporte teórico Rocha (2020) e Paulo Freire (1987). Para pensarmos em estimular

1 Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ex-bolsista da Residência Pedagógica.

2 Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ex-bolsista da Residência Pedagógica.

3 Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ex-bolsista da Residência Pedagógica.

a criticidade dos/das aprendizes, apresentamos uma breve discussão sobre as mídias, tais como vídeos e filmes, como ferramentas pedagógicas e de aproximação dos conhecimentos estudados.

Nos resultados e discussões, demonstramos as aprendizagens significativas a partir dessa experiência pedagógica. Serão apresentadas as etapas do estudo, o percurso para a coleta e análise dos dados, bem como as principais descobertas que resultaram da metodologia selecionada. Nas considerações finais, discutiremos as contribuições deste trabalho para a área de estudo Ensino em Ciências Sociais, bem como as pistas oferecidas para a eventual continuidade dessa pesquisa.

Dessa forma, pretendemos destacar a importância de uma abordagem metodológica reflexiva que esteja em diálogo com as vivências e percepções dos/das estudantes. Como aponta Freire (2014), a comunicação na educação é atravessada pelo objeto estudado, no ato de ensinar e aprender, a linguagem deve ser comum para ambos. Nesse sentido, a comunicação deve ser pensada como um método, ou seja, para sua efetivação, o comunicador deve buscar conexões e símbolos que sejam comuns a todos/as.

Percursos metodológicos

O minicurso realizado nos faz refletir sobre duas possibilidades metodológicas de intervenção pedagógica: o uso do audiovisual em sala de aula e a importância da interdisciplinaridade na educação básica. O audiovisual é um recurso didático poderoso, que aguça o diálogo e a imaginação sociológica dos estudantes. Como afirma Fernanda Rocha (2020), o audiovisual, como o cinema, relaciona-se com o imaginário e diz respeito a representações subjetivas e se constitui como artefato de compreensão e figuração de práticas socioculturais.

O cinema possibilita processos de “projeção-identificação” e “participação afetiva”. Dessa forma, na medida em que nos apropriamos das tecnologias, esses dois processos se tornam ainda mais intensos, como os efeitos de luz, o escuro das salas de cinema, a mobilidade das câmeras, a aceleração ou a lentidão de cenas, música e ângulos de tomadas. Tudo isso estimula e potencializa a participação afetiva do espectador (Morin apud Rocha, 2020).

Desse modo, o cinema tem sido um grande aliado do ensino de Sociologia nas escolas, estimulando também o processo de articulação entre os temas, teorias e conceitos trabalhados em sala de aula. Avaliamos a utilização de um recurso midiático nas aulas ministradas como positiva, uma vez que os estudantes demonstraram interesse pela temática durante os encontros e conseguiram fazer problematizações a partir do recurso audiovisual utilizado.

Outra possibilidade de intervenção pedagógica é pensar o ensino de Sociologia a partir da interdisciplinaridade e do papel que ela desempenha na formação dos estudantes da educação básica. A interdisciplinaridade é condição necessária para o estudo dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e científicos atuais, reais e complexos por natureza. Ela deve emergir da realidade, associada aos problemas cotidianos e atuais, que podem ser de âmbito geral ou fazer parte do universo particular de uma escola, região ou comunidade (Brasil, 2002, p. 25).

A proposta metodológica do minicurso foi estabelecer uma conexão entre as problematizações sociológicas e o texto dissertativo-argumentativo que é cobrado no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), possibilitando, assim, uma conexão entre a Sociologia e a Redação. Para Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura.

Descrição do panorama institucional

O contexto da gênese do projeto do referido minicurso está aliado ao desempenho notável da escola no campo de aprovações de seus terceiranistas em vestibulares, especialmente no Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem. A EEM Dr. César Cals, em seu Projeto Pedagógico, traz a forte presença do ideal de formação dos seus alunos para o ingresso ao ensino superior, com a premissa de “sucesso”⁴.

O número de aprovações dos/das estudantes é traduzido pelo reconhecimento das atividades extracurriculares ofertadas na escola, que são muito cobiçadas pelo corpo discente. Tendo em vista a preparação para

4 A escola passou a utilizar como slogan, “Uma escola de sucesso”, ganhando reconhecimento e destaque pelo quantitativo de estudantes aprovados no Enem e vestibulares. O Projeto político pedagógico que deu origem ao slogan foi desenvolvido sob a gestão do ex-diretor da escola, Eliseu Paiva, que faleceu em 2021, vítima da Covid-19.

o Enem no ano de 2023, especialmente para a prova de redação, a coordenação responsável pelo 3º ano convocou a colaboração do núcleo RP de Sociologia – UECE da escola para realizar um minicurso voltado a agregar ao repertório sociocultural de estudantes terceiranistas e instigar as discussões e observações de temas para além das perspectivas iniciais trabalhadas nas aulas regulares.

Durante o início do mês de agosto, realizamos encontros para debater as melhores estratégias metodológicas a serem usadas, levando em consideração o espaço disponibilizado pela escola, a carga horária disponível e o provável número de alunos. Apesar do número significativo de atividades extracurriculares planejadas e executadas pela escola, boa parte dos alunos reside em bairros mais afastados, e o uso do horário contra-turno de aulas acaba sendo pouco utilizado pela constante de evasão, por diversos fatores, o que finda por nos fazer planejar poucos encontros que sejam bem aproveitados e que levem os alunos também a “levar” algo do minicurso com eles, como forma de anotação, estudo ou estímulo – daí a ideia de se produzir um material escrito.

O material escrito foi pensado de forma a: apresentar o recurso audiovisual, com ficha técnica e breve resumo; explanar críticas sociais ou contextos presentes na obra; associar às problemáticas levantadas pela obra com teorias e ideias da sociologia; apresentar um (ou mais) autores/as que abordam as ideias apresentadas; finalizar com uma sugestão de atividade que reflita o que foi discutido durante o encontro. Um obstáculo encontrado foi a impossibilidade de adicionar sugestões de leitura, pois acrescentar textos diretamente ao material ficaria extenso, e anexar hiperlinks exigiria disponibilizar o material de forma eletrônica, o que perderia a praticidade do material impresso. Chegamos ao uso de QR Codes, gerados e anexados no final do material como uma lista com sugestões de leitura, a exemplo de artigos de jornal, reportagens, vídeos etc.

Planejamento dos encontros e autonomia docente

Ao refletirmos sobre o roteiro a ser seguido durante os encontros nos deparamos com a dificuldade de não termos algo que servisse de referência, isso porque não é comum que a Sociologia esteja presente na construção de textos dissertativo-argumentativos na educação básica, pelo menos não de forma institucionalizada. Pelo caráter pioneiro do

minicurso na escola, não havia em documentos nem em livros didáticos caminhos a serem seguidos de forma que conseguíssemos alcançar o objetivo dos encontros, que era dialogar as epistemologias das ciências sociais com problemáticas contemporâneas, de forma que os/as estudantes pudessem fazer uma associação na escrita de seus textos.

Durante o planejamento dos encontros, buscamos sempre partir de um autor consolidado nas ciências sociais para refletir seu aporte teórico em diálogo com o conteúdo audiovisual. Essa busca nos coloca, enquanto estudantes de ciências sociais, em total lugar de autonomia docente. Apesar de estarmos inseridos/as na escola enquanto bolsistas do programa Residência Pedagógica, nós tivemos total liberdade para planejar e produzir os encontros. Partindo da abordagem Freireana, buscamos não só a autonomia docente, mas também a discente, uma vez que o diálogo da teoria com as problemáticas sociais contemporâneas conduz o educando a interagir com o universo à sua volta, com liberdade e confiança, pilares para elaboração de seus próprios preceitos e concepções, que fortalecerão seu propósito de vida. A autonomia é a condição humana do indivíduo que se reconhece como ser histórico e que é capaz de compreender e transformar a sua realidade (Freire, 1996).

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (Freire, 1996, p. 46).

Os encontros tiveram caráter expositivo/dialógico e por meio dos recursos expostos aos estudantes, nós estabelecemos uma relação com os problemas sociológicos e as temáticas abordadas em cada aula, dando ênfase à produção dissertativo-argumentativa. Iniciamos com a exposição do recurso audiovisual, de forma a captar determinado recorte do material para discutir com os/as estudantes. Sendo assim, a utilização desses recursos buscou auxiliar a vida e o aprendizado do/da estudante, sempre levando em consideração o uso adequado e crítico das ferramentas. De acordo com Ilda e Sérgio,

A linguagem audiovisual é uma condição social que envolve o conceito de atender aos sentidos – audição, visão e a interação, considerados como sendo capacidades básicas para a aprendizagem e a comunicação e que se encontram estreitamente relacionadas com os modos de aprender (2006, p. 61).

Posteriormente, direcionamo-nos ao aporte teórico, de forma a conectar o recurso audiovisual com o tema da aula. No encontro que abordou a temática ambiental, por exemplo, utilizamos a animação “The Lórax” (1972), e, a partir dela, discutimos temas como consumismo e produção em massa, tendo como cerne a causa ambiental e a importância de um olhar mais afetuoso com a natureza, dialogando com a produção do ambientalista Ailton Krenak.

Além da questão ambiental, foram abordados os seguintes eixos temáticos: Educação e Trabalho, em que utilizamos como bibliografia de apoio as obras de Paulo Freire e Karl Marx, além do filme “Que Horas Ela Volta?” (2016), de Anna Muylaert; Violências, usando como recurso a música “O Homem na Estrada”, de Racionais MCs, do álbum “Raio X Brasil”, de 1993, e como referencial teórico abordamos a obra do sociólogo Émile Durkheim e o conceito de Anomia Social.

Houve um retorno excelente das/dos participantes. A voz ativa destes durante as discussões foi essencial para tornar a metodologia abordada viva e frutífera, essencial para a expansão do repertório cultural que estes/as já possuíam. Posteriormente, uma participante do minicurso afirmou para os residentes que os encontros colaboraram para o desenvolvimento da sua argumentação na prova de redação do Enem 2023, cujo tema foi “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”. Tal fato demonstrou o aproveitamento de nossos esforços no planejamento e na execução do referido minicurso.

Descobertas: O que aprendemos com essa prática

Miguel Arroyo (2014) destaca que o currículo escolar é como um campo minado, é um “território de disputas”, de flexão e inflexão dos arranjos políticos e socioculturais. Partindo dessa perspectiva, encaramos essa experiência como uma oportunidade de repensar as práticas pedagógicas e de gestão curricular. A metodologia do minicurso “Papo Reto”

nos permitiu explorar novas formas de engajamento com os estudantes, utilizando as mídias como ferramentas para abordar as linguagens de maneira mais significativa.

A partir das discussões e atividades propostas, ficou evidente que a incorporação de elementos da cultura, do cinema e das mídias digitais no ambiente escolar pode fomentar um aprendizado mais dinâmico e conectado. Essa abordagem não apenas soma ao conteúdo curricular, mas também promove a construção de um espaço em que o docente em formação e o professor em contínua formação experimentem outras maneiras de ensinar.

As transformações socioculturais deste século, embora desafiadoras para a sala de aula, podem fomentar a criatividade e inovação no ensino. Ao explorar e experimentar novas formas, as instituições de ensino promovem um ambiente de aprendizado mais dinâmico quando se pensa na possibilidade de conjugar outros saberes sobre as práticas pedagógicas. Isso não apenas estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas, mas também auxilia os estudantes a se desenvolverem como sujeitos atuantes na instituição escolar e fora dela. Isso porque a Sociologia pode oferecer uma capacidade reflexiva para além das habilidades e competências exigidas na burocracia curricular. Então, por meio de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e do uso de tecnologias, é possível criar experiências educacionais que proporcionam curiosidade, formando indivíduos capazes de atuar nas suas comunidades e contribuir para a sociedade por meio da produção de conhecimentos (Singer, 2015).

Considerações finais

O minicurso “Papo Reto” surge como intervenção focada no desenvolvimento de um repertório sociocultural para auxiliar no processo de argumentação do/da estudante na prova de redação, como uma bagagem de conhecimentos “curinga”, colaborando para a criticidade do/da educando/a.

O uso do audiovisual, na sua comunicação e diálogo eficazes com o cotidiano da/do estudante, foi a base do minicurso, com a elaboração de um trabalho dirigido que traz considerações sobre o audiovisual e as teorias que podem ser aplicadas. A utilização desse material, somada à

compreensão e participação ativa dos/das estudantes, demonstrou um aproveitamento positivo da atividade realizada.

Quando utilizamos a ferramenta audiovisual em sala de aula, incitamos também a imaginação sociológica (Mills, 1959) dos/dos estudantes, ao aproximar a temática a um recurso de fácil identificação. Ao utilizar um recurso, como um filme, as possibilidades de se observar diferentes problemáticas num mesmo material faz com que, durante as indagações dos/das estudantes, outros componentes diversos e não previstos sejam trazidos para discussão, estimulando que o discente seja capaz não somente de ter uma visão crítica sobre tais conteúdos midiáticos, mas que se sinta instigado a produzir suas próprias mídias, compreendidas como formas de expressão, ou seja, como linguagem” (Odinino, 2014, p. 79).

Tal aproximação pode ser mais bem compreendida a partir do que Freire (2014) propunha sobre o processo de aprendizagem, que tem o discente não como objeto, mas como sujeito na construção do conhecimento. Ou seja, trazer a perspectiva de problematizar as relações humanas com o mundo e suas vivências – e torna-se essencial trazer para além dos recursos audiovisuais, situações ou observações que possam fazer parte do cotidiano dos discentes – desde cenários hipotéticos até notícias, fofocas ou memes – ou seja, aproximar o que parece abstrato a algo já vivenciado. Nesse sentido, a atividade planejada e desenvolvida pelos/as residentes cumpriu seu papel dialógico.

Referências

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2014.
- BASSO, I.; AMARAL, S. F. do. Competências e habilidades no uso da linguagem audiovisual interativa sob enfoque educacional. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 8, n. 1, p. 49-71, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2002.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ODININO, J. Q. Sociologia no Ensino Médio, Culturas Juvenis e Cinema: possibilidades de Ensino e Pesquisa. **Revista Café Com Sociologia**, v. 3, n. 1, p. 77–90, 2014. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/185>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ROCHA, F. L. **A Sociologia vai ao cinema**: o uso de audiovisual como recurso didático na aula de Sociologia. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SINGER, H. **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015.



A aula de campo como potência pedagógica: uma visita à exposição “Festa, Baia, Gira, Cura” e ao Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura

Christian Cavalcante Albuquerque¹

Natália de Cássia da Silva Ribeiro²

Marina da Costa Lopes³

Introdução

A escola tornou-se um ambiente de socialização vital para as juventudes. Com a expansão da rede pública de ensino e mudanças significativas na cultura de massa, refletir sobre o uso de metodologias e recursos didáticos mais atrativos tem sido um exercício indispensável para a prática docente. Nesse debate, cabe ressaltar a importância da ampliação dos espaços educativos para além da sala de aula. Faz-se referência a locais públicos da cidade, tais como equipamentos culturais, praças, bibliotecas, entre outros, que podem ser aliados no ensino de Sociologia e Referências potentes para tornar a aprendizagem das/dos jovens mais significativa.

1 Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ex-bolsista da Residência Pedagógica.

2 Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestranda do PROFSOCIO/UFC. Professora de Sociologia da SEDUC-CE.

3 Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ex-bolsista da Residência Pedagógica.

Embora seja reconhecida a importância da aula de campo para a formação dos/das estudantes, são poucos os incentivos das secretarias de educação para a realização desse tipo de atividade. Consultar as instâncias gestoras para a realização de aulas fora do espaço escolar tem sido um dos grandes desafios no planejamento das atividades, o que leva a refletir sobre a falta de estímulo dos docentes em experimentar, com seus estudantes, toda a riqueza metodológica que a aula de campo proporciona.

Desse modo, o relato de experiência tem como objetivo desenvolver reflexões acerca de diversos saberes e recursos explorados durante uma aula de campo realizada com turmas mistas do ensino médio no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, especialmente na exposição “Festa, Baía, Gira, Cura”. A atividade teve como proposta pedagógica articular conceitos trabalhados em sala de aula sobre o tema “movimentos sociais”, com ênfase nas relações étnico-raciais no Brasil e no Ceará. Além de apresentar o espaço pouco conhecido pela maioria dos/das estudantes, realizou-se um momento formativo com os residentes e a professora que acompanhou as turmas, abordando a história do local e a importância dos equipamentos culturais da cidade.

A partir dessa experiência, evidenciou-se que o planejamento pedagógico, para além da sala de aula, requer a visualização de elementos potenciais a serem trabalhados, que não apenas ultrapassem as paredes brancas da escola, mas também façam sentido e conexão com o conteúdo da disciplina Sociologia. Defende-se, portanto, que a aula de campo faz valer o direito das juventudes periféricas à cidadania, ao ocupar os espaços públicos e os equipamentos culturais da cidade.

Para o desenvolvimento do relato de experiência, serão utilizadas as reflexões de Walter Lowande sobre educação patrimonial (2023) e a “Pedagogia das encruzilhadas”, de Luiz Rufino (2017), que ajudará a compreender os saberes e as “encruzas” identificadas nos encontros entre a escola e a rua. Atrelado a esses conceitos, pode-se pensar a potencialidade da aula de campo e a formação socio-histórica-cidadã dos/das estudantes, unindo a Sociologia e a Educação Patrimonial, com o uso de metodologias ativas em espaços potenciais de memória e luta para os grupos historicamente subalternizados.

O ensino de Sociologia e a aula de campo como potência pedagógica

As regências de Sociologia ocorridas no 4º bimestre de 2023 na escola-campo foram bastante diversificadas, sobretudo no que diz respeito às metodologias aplicadas. Foram elas: rodas de conversa, cinedebates, aulas expositivas e confecção de cartazes. Em uma colaboração com outros/as professores/as de Sociologia da escola, trabalhamos movimentos sociais e relações étnico-raciais com as turmas do 1º e 2º anos, respectivamente.

O planejamento das atividades nos levou a pensar a possibilidade de uma aula de campo para um suporte histórico e material dos conteúdos. Em novembro, mês de alusão à Consciência Negra, foi planejada uma visita ao Museu Senzala Negro Liberto, localizado no município de Redenção. A escolha do museu é justificada tanto pela importância do contato com a memória do local, onde podemos relacionar ao conteúdo interdisciplinar, quanto pela historicidade notória do município de Redenção, sendo a primeira cidade brasileira a libertar seus escravos em 25 de março de 1884 (Data Magna), quatro anos antes da assinatura da Lei Áurea (1888). O pioneirismo histórico de Redenção também conta com a implementação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), criada em 20 de julho de 2010 pela Lei Federal nº 12.289.

Por problemas logísticos e institucionais com a Secretaria de Educação (SEDUC-CE), que não autorizou o ônibus para a realização da atividade, tivemos que repensar o local da aula de campo. A cidade de Fortaleza é referência em equipamentos culturais que remontam a histórias que resistem ao tempo. No entanto, esses equipamentos estão concentrados principalmente na parte histórico-colonial da cidade: “do Centro ao mar”. Enquanto referência turística internacional, os espaços consagrados do circuito cultural da cidade de Fortaleza tornam-se pouco acessíveis a sua comunidade.

Com essa provocação, foi pensada a nossa ida ao Centro Cultural Dragão do Mar, como proposta pedagógica interdisciplinar e complementar. No contexto do segundo semestre de 2023, o Museu da Cultura Cearense (MCC), salão que compõe o Centro, recebeu uma mostra de impacto que gerou debates políticos intensos na cidade. “Festa, Baía, Gira, Cura”, exposição com rico acervo, é fruto de 20 anos de estudo do antropólogo,

fotógrafo e macumbeiro fortalezense Jean Souza dos Anjos. A exposição não só contemplou o salão principal, como diversas partes do Centro Cultural, onde até hoje, mesmo após o encerramento da mostra, ainda resiste a instalação artística “EXU TE AMA” (ver Figura 8).

Figura 8 - Instalação artística “EXU TE AMA”



Fonte: Autoria própria.

Com uma proposta imersiva, a mostra nos convida a ter um olhar sociológico ativo. Fotografias e demais materialidades espalhadas pelo salão principal contam histórias e gestos por meio das festividades registradas, revelando a cultura do terreiro de umbanda e candomblé Cabana do Preto Velho, localizada no bairro Bom Jardim, com 40 anos de atuação. Subvertendo a invisibilização de epistemologias de populações afro-indígenas locais, Anjos retrata a resistência ao racismo religioso, em seu pleno estado de culto na festa da *Rainha Pombagira Sete Encruzilhadas e Exu*.

Fotógrafo deixando escapar segredos sagrados, gestos sutis. Mas quem olha, às vezes, não vê. É preciso treinar o olhar de pesquisador. Nem tudo é dito. E nem tudo é possível de se dizer. Rabelo (2015) em seu artigo *Aprender a ver no Candomblé* diz que o “iaô treina a atenção para ver o que não está diretamente acessível ao seu olhar”. O antropólogo-fotógrafo também treina. É o olhar de soslaio, “uma visão de relance, discreta e rápida”. Treina o olhar para o invisível presente no visível. Apreende a lidar com as respostas de silêncios. Os desejos, as vontades, as disputas, as entrelinhas... O que o mundo invisível pode nos desvelar por meio das imagens? A força da mulher das encruzilhadas (Anjos, 2021, p. 2).

Com a nossa chegada ao Centro Cultural Dragão do Mar, no dia 30 de novembro de 2023, realizamos uma mediação ao ar livre com os/as estudantes do primeiro ano (turma mista), iniciando com uma reflexão a respeito da história do bairro e do seu entorno, além da importância dos equipamentos culturais na manutenção da história e das lutas de movimentos sociais por cidadania e amparo político e institucional. A discussão sobre o acesso e o direito à cidade foi rapidamente compreendida pelos/as estudantes, quando parte deles/as revelaram nunca ter visitado o centro cultural em questão. Alguns relataram a distância e problemas de mobilidade urbana, enquanto outros reforçaram a falta de incentivos públicos dos mais diversos.

Logo após a mediação feita por residentes e pela professora de Sociologia, instruímos os/as estudantes ao uso do diário de campo como metodologia ativa. De uso individual, pedimos para que as/os estudantes fizessem anotações, registrando momentos da aula e do espaço.

Educação patrimonial e espaços de reexistências na cidade

A Educação Patrimonial faz sentido em sua aplicação e torna-se uma potência pedagógica quando incorporada ao ensino de Sociologia e demais disciplinas das Humanidades, principalmente por seu caráter desmistificador. Porém, conceber a ideia do museu e dos equipamentos culturais, delimitando-os apenas à manutenção de memórias e visando apenas a dimensão econômica advinda do turismo, esquia-se de seu valor social na interlocução das memórias e afetividades preservadas na luta histórica e ancestral ali consolidadas. Como consequência, em uma sociedade de desigualdades ainda latentes, esses espaços são raramente ocupados pelas juventudes periféricas e comunidades adjacentes.

Lowande (2023) discute a necessidade de uma iniciativa contracolonial quando fala dos museus, recusando o termo “educação patrimonial” por seu compromisso colonial de temporalidade. Apresentando o projeto colaborativo e ecológico *Museus das Reexistências* para reimaginar esses espaços e práticas com o objetivo de desacelerar as consequências climáticas advindas do colonialismo, o autor fala do seu lugar como aliado, defendendo uma prática protagonista de comunidades e epistemologias advindas delas: “Uma prática patrimonial e museal que se pretenda contracolonial precisa, portanto, ser protagonizada por pessoas e comunidades que vivenciam esse tipo de luta, com suas próprias concepções de tempo e território” (Lowande, 2023, p. 158).

Quando adentramos a exposição, guiados pela mediadora educadora responsável, participamos de uma festividade silenciosa que se traduz pelos elementos dispostos. É conversando com a mediadora que os/as estudantes se deparam com o termo racismo religioso. Como bem nos lembra Costa Neto (2023):

[...] definimos o racismo religioso pela prática intencional, voluntária, deliberada e consciente de impedir, obstar, rechaçar, contestar, vedar, proibir e ofender mediante o discurso racista. Para sua consecução utiliza-se do racismo institucional, individual e cultural, com o inabalável propósito de promover a exclusão, a intolerância, a extinção e a discriminação para tolher à religiosidade (Costa Neto, 2023, p. 04).

Figura 9 - Festa da Rainha Pombagira Sete Encruzilhadas e Exu, no terreiro de Umbanda e Candomblé Cabana do Preto Velho, no bairro Bom Jardim



Fonte: Fotografias do acervo de Jean dos Anjos.

A aula de campo suscitou diversas indagações. Podemos afirmar que a turma exercitou a imaginação sociológica e um olhar antropológico curioso sobre toda a experiência de campo. Foi estimulada a autonomia dos/das estudantes em suas colocações e questionamentos, muitos deles arraigados em concepções religiosas que reproduzem o racismo religioso. Durante a mediação, essas concepções eram imediatamente percebidas e desmistificadas nas discussões, de forma articulada ao conteúdo previamente trabalhado em sala de aula.

A presença dos/das estudantes naquele espaço e a qualidade do debate ali proporcionado nos faz acreditar que os equipamentos culturais são espaços educativos por excelência. Pensar o acesso, a produção, a

inclusão, a acessibilidade e a contracolonialidade é trazer para o centro do debate o protagonismo de comunidades e histórias que fazem parte do nosso contexto. A retórica racista e classista de nossa sociedade se sustenta pela lógica capitalista de reprodução das desigualdades, do extermínio e do apagamento. O museu, na sua lógica excludente (colonial), deixa de cumprir sua função social e institucionaliza, por meio material, registros de carnificinas.

Figura 10 – Carrossel de registros da atividade em momento da mediação, e permanência dos/das estudantes na exposição “Festa, Baia, Gira, Cura”



Fonte: Autoria própria.

O contato com as epistemologias afro-indígenas, e vê-las ganhando espaço nos equipamentos culturais, é a potência contracolonial que Rufino (2017) propõe em *Exu e a pedagogia das encruzilhadas*: “[...] não é meramente um trabalho sobre Exu ou sobre as formas de ritualizá-lo, mas sim uma resposta responsável que invoca e se permite arrebatado por esse poder para se transformar em um projeto poético-político, um ebô cívico e epistemológico a ser arriado nas esquinas do tempo” (Rufino, 2017, p. 16).

Considerações finais

A escola deve ser pensada como um espaço viável de protagonismo e produção de conhecimento, mas não o único. O estímulo à aula de

campo tem sido cada vez mais valorizado nas escolas públicas de ensino regular, que concentram estudantes da periferia que não acessam esses locais de potência pedagógica desmistificadora.

É nessa virada que podemos ler o museu como instituição potente de universalização e visibilização na produção de saberes, literaturas, epistemologias e cidadania, sendo o acesso a ele fundamental não só como complemento pedagógico, mas também como um direito à cidade para as juventudes e comunidades locais.

Pensar não apenas o museu como espaço pedagógico, mas também outros espaços onde as diferenças interagem, sendo nessa preocupação que se coloca a aula de campo como recurso pedagógico complementar. É nosso papel como cientistas sociais e educadores/as formar cidadãos que percebam fenômenos e problemas sociais que o circundam em suas realidades, em seus bairros, suas praças, escolas e demais campos de produção e confluência de saberes.

Referências

ANJOS, J. S. dos. A gira que eu faço é firme! O gesto da rainha. **GIS - Gesto, Imagem E Som - Revista De Antropologia**, v. 6, n. 1, São Paulo, e-174197, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-3123.gis.2021.174197>. Acesso em: 10 jan. 2024.

COSTA NETO, A. G. Racismo religioso: diálogos de um conceito. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 7, p. 5323-5342, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.7-009. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/835>. Acesso em: 15 mar. 2024.

LOWANDE, W. F. F. Museus contracoloniais e patrimônios cosmológicos no Antropoceno. *In*: **Revista Memória em Rede**, v. 15, n. 29. Memórias Adormecidas: Traumas, Silêncios e Apagamentos. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rmr.v15i29.24887>. Acesso em: 12 fev. 2024.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

The image features a background composed of a grid of squares in various shades of brown, ranging from dark chocolate to light tan, creating a pixelated or mosaic effect. Centered in the middle of the image is the text "URCA" in a bold, white, sans-serif font. The letters are thick and have a slightly rounded, modern feel. The white text stands out prominently against the darker brown squares of the background.

URCA



O programa de residência pedagógica da URCA: experiências formativas, práticas educativas, ensino de sociologia e educação antirracista

Adriana Maria Simião da Silva¹

Isabelle de Luna Alencar Noronha²

Maria Paula Jacinto Cordeiro³

Introdução

Educação é a palavra de abertura do presente artigo, que pretende refletir sobre a experiência do Programa de Residência Pedagógica (PRP), especificamente no seu Subprojeto de Sociologia, da Universidade Regional do Cariri (URCA). Para tanto, será feito um relato de experiência, refletindo a partir da pesquisa-formação que perpassou o vivido no cotidiano pedagógico, em diferentes escolas e ambientes educativos, sentido e ancorado na perspectiva da abordagem biográfica, e experiencial de formação (Josso, 2010); da pedagogia freiriana focada na educação como prática da liberdade, a partir da dialogicidade e problematização da realidade; da didática sensível, voltada para o acolhimento, ludicidade e criatividade nos processos formativos (D'Ávila, 2022), nos estudos

1 Doutora em Educação pela FAGED/UFC. É professora Associada do Departamento de Ciências Sociais da URCA. E-mail: adriana.simião@urca.br.

2 Doutora em Educação pela UFPB. É professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação PMPEDU/URCA. E-mail: isabelle.luna@urca.br.

3 Doutora em Sociologia pela UFC, possui Pós-doutorado em Educação pela FAGED/UFC. É professora Associada do Departamento de Ciências Sociais da URCA. E-mail: paula.cordeiro@urca.br.

e práticas educativas multiculturais (Candau, 2012) e na pedagogia engajada de bell hooks, que adverte que ensinar “de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (2017, p. 25).

Esses também foram os referenciais epistemológicos e metodológicos que nortearam as ações do programa em busca de uma formação docente ampla e integrativa, pautada na compreensão que o ato educativo é uma via de mudança social e que, por isso, coloca os sujeitos aprendentes no centro do processo formativo, como protagonistas e corresponsáveis por sua trajetória docente. Ademais, procurou-se desenvolver ações educativas que evidenciassem o respeito às diferenças, à multiculturalidade e à inclusão.

O presente texto abre o conjunto de relatos de experiências do Subprojeto de Sociologia do PRP-URCA, constituído por mais três produções que contemplam reflexões e análises elaborados a partir das experiências registradas nos relatórios e artigos científicos, assim como nas observações registradas nos diários formativos e nas fichas de acompanhamento das atividades, articuladas aos produtos didáticos desenvolvidos ao longo do programa por residentes, preceptores, docentes orientadores(as) e coordenação institucional.

Refletir e analisar esse conjunto de produções possibilita um olhar panorâmico sobre o trabalho pedagógico e formativo realizado, como também oportuniza ressignificar práticas docentes a partir da construção de novos sentidos atribuídos à práxis educativa transformadora de realidades, ou seja, procurando “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (Hooks, 2017, p. 26).

O programa de residência pedagógica da URCA

O programa citado, cuja existência foi breve no campo educacional, com apenas três edições – 2018-2020, 2020-2022, 2022-2024 –, deixou importantes aprendizados no campo da formação/atuação docente. O PRP estabeleceu-se em âmbito nacional e suas edições se efetivaram por meio de editais emanados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A Universidade Regional do Cariri (URCA) logrou êxito em todos os editais, envolvendo entre 11 e 12 de seus

cursos de licenciatura neste programa, a cada edição. Dentre os cursos de licenciatura envolvidos no PRP da URCA estiveram: História, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Pedagogia, Biologia, Matemática, Física, Educação Física, Artes Visuais, Teatro e Sociologia.

O *corpus* do projeto institucional em todas as edições defendeu uma concepção freiriana de educação, ou seja, uma “educação como prática da liberdade”, uma educação “impregnada de sentidos de vida”, em que os processos formativos se constituíssem, ao passo em que se cumpriam as determinações legais da CAPES, em diálogos fecundos com os desafios contemporâneos no que tange ao funcionamento de uma escola, uma sala de aula real, com componentes curriculares, horários determinados, rituais avaliativos, jogos, tudo edificado por gente, o que implica em construção de relacionamentos saudáveis cuja base é o respeito.

A experiência educativa escolar é de uma enorme complexidade e exige, portanto, daqueles que a conduzem, além da competência técnica para lidar com tais desafios, também a competência humana e política. Implantar o PRP, no âmbito da URCA, foi uma decisão política, pois tal programa, em sua origem, estava impregnado de uma ideologia neoliberal e, assim, seria um instrumento para a disseminação e o fortalecimento de outras políticas em âmbito escolar, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O primeiro edital do PRP já prescrevia que o projeto deveria estar de acordo com os princípios da BNCC. Em âmbito interno, os embates se estabeleceram em relação aos estágios curriculares obrigatórios de cada licenciatura, sem bolsa, para que todos os alunos se tornassem “residentes”. Alguns continuariam em seus estágios sem um “preceptor” que lhes conduzisse com maior e melhor afinco, posto que o PRP também não ofertou bolsas para todos os professores das escolas de Educação Básica.

Em âmbito mais amplo, o embate se deu a partir da perspectiva que o PRP emergiu como programa que visava a destronar e invisibilizar o sucesso do PIBID como programa que foi gestado e iniciado durante os dois mandatos iniciais de Lula, na primeira década dos anos 2000. Entende-se que a BNCC é lei, deve ser conduzida da melhor forma, com cuidado para que a educação não se torne um instrumento de reprodução social, e, quanto aos estágios, negar a importância do PRP, num contexto político adverso, seria negar a oportunidade de um maior envolvimento entre a

universidade e a escola, impedindo parte de nossos alunos e docentes da Educação Básica de um processo significativo de união entre a formação inicial e continuada. Assim, ficar ausente de tal programa não seria a melhor opção.

A decisão humana, entendendo que educação é gente, parafraseando Freire, para quem “a escola é gente que trabalha, que estuda, que ama” e, entendendo que o fator humano tem o poder “limitado, mas real” de intervenção social, de realização de sonhos e projetos, foi desse modo que a URCA encampou o PRP. Assim, ao conduzir em diálogo, por meio do PRP, os alunos (residentes) foram à escola para serem acompanhados por professores (preceptores) que os ensinariam a ensinar na prática, entendendo que esta prática ou é iluminada por teorias discutidas e refletidas em diálogo, ou ela é mais uma atividade vazia no campo da formação docente. Essa talvez tenha sido a grande primeira lição do PRP, acreditar no poder da educação de se reinventar, de fazer acontecer e de resistir.

Quanto aos estágios obrigatórios e regulares de cada licenciatura, é importante dizer que houve o fortalecimento das ações, pelas quais o PRP conseguiu incorporá-los às discussões teóricas e às atividades globais que foram acontecendo ao longo do processo. Aqui se encontra um outro aprendizado, as relações interdisciplinares, as atividades globais foram propostas pelo projeto institucional e abrigaram todas as licenciaturas; os diálogos propostos tratavam de temáticas comuns à formação/atuação docente.

Importante salientar que os subprojetos, presentes em uma mesma escola de Educação Básica, também implementaram ações comuns, experiências formativas cujos saberes serão replicados e reinventados ao longo das carreiras docentes dos que as vivenciaram e as refletiram à luz de teorias educacionais. Indo além, trazemos à cena os estudantes da Educação Básica, que, como agentes, também ensinaram aos professores (residentes) em formação e aos preceptores, como uma grande corrente de trocas educacionais, uma grande comunidade de ensinantes e aprendentes. Percebeu-se que, uma vez introduzidos os processos educativos, estes podem alcançar lugares inimagináveis. Como um recorte desse cenário, a experiência da Residência Pedagógica em Sociologia da URCA foi, em todos os aspectos, exitosa.

O ensino de sociologia e a educação antirracista no contexto formativo da residência pedagógica

O Subprojeto de Sociologia da Residência Pedagógica URCA foi constituído, em sua última edição, por 15 estudantes bolsistas, uma docente orientadora com bolsa, uma docente orientadora voluntária e três preceptores, desenvolvido em três escolas-campo: uma no município de Juazeiro do Norte, a EEM Governador Adauto Bezerra, sob a preceptoría do professor Michael Marques; e duas escolas na cidade de Crato, a EEMTI Prefeito Raimundo Coelho Bezerra de Farias, que teve como preceptora a professora Erika Barros, e a EEMTI Teodorico Teles de Quental, que inicialmente contou com o professor Stefeson da Silva e, posteriormente, com a professora Ruth Rodrigues.

A Residência Pedagógica em Sociologia teve como objetivo promover a formação dos residentes para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica: ambientação, imersão na prática docente e produção de materiais didáticos a partir da temática norteadora de suas ações que enfocou o ensino de sociologia e a educação antirracista. O projeto foi organizado em três módulos, com duração de seis meses cada, com carga horária de 138 horas, sendo 24 horas mensais e 6 horas semanais, módulos que contemplaram atividades formativas na universidade e intervenções pedagógicas nas escolas-campo de forma vivencial e engajada.

O módulo I foi dedicado à fase de ambientação na escola e de preparação dos residentes e preceptores a partir de encontros formativos interdisciplinares, abordando conteúdos sobre a formação de professores, a pesquisa-formação no contexto escolar, quando discutimos a escola como objeto de estudo, e as diretrizes para o diagnóstico escolar. Para tanto, realizamos pesquisas em colaboração com os atores escolares e fizemos análise da documentação institucional, observação da cultura escolar, da sala de aula e da prática docente do preceptor. Realizamos entrevistas com estudantes e professores, o que nos possibilitou uma visão ampla do ambiente educativo, favorecendo as propostas que elaboramos para as intervenções pedagógicas que foram realizadas posteriormente.

Trabalhamos, ainda, com estudos dirigidos envolvendo a discussão sobre a importância do estágio supervisionado para a formação docente, mediados pelo olhar sociológico da escola (Canário, 2005). Também organizamos a *Oficina Pedagógica: a escola que temos e a escola que queremos*, realizada na universidade e replicada pelos residentes nas

escolas-campo. Essa intervenção pedagógica nos surpreendeu, pois não imaginávamos que promover um debate sobre a percepção dos estudantes acerca da escola que vivenciam seria tão envolvente e gerasse tantas falas dos participantes. Nesse sentido, Mostrou-se positiva e apontou caminhos para pensarmos em planos de intervenções pedagógicas interativas e que abordassem temas de interesse dos estudantes.

O módulo II contemplou a fase de imersão na prática educativa. Por isso, prosseguimos com a pesquisa-formação, dando ênfase à etnografia do processo de ensino, a partir da observação do trabalho docente, planejamento de aulas, realização de regências e ações socioeducativas na disciplina de sociologia e em outras disciplinas ministradas pelos(as) docentes preceptor(as), envolvendo a área de sociologia (Formação Cidadã, NTPPS, Eletivas de Educação Antirracista e Direitos Humanos), assim como em Clubes de Estudos e realização de intervenções pedagógicas (oficinas para a construção de Murais Sociológicos, Sessões de Cine Sociológico, Rodas de Conversa, Minicursos, entre outros).

O processo formativo dessa fase foi dedicado à prática de ensino e mediações pedagógicas, focadas no estudo acerca do ensino de sociologia na Educação Básica, discutidos em consonância com os conteúdos didáticos envolvendo planejamento de ensino, recursos didáticos e mediação pedagógica. Além disso, consideramos de fundamental importância discutir os processos de ensino e aprendizagem, articulados à reflexão sobre a Base Comum Curricular e o Novo Ensino Médio, a profissão docente, as tendências pedagógicas e as metodologias de ensino no contexto das Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais para a sociologia na Educação Básica (Brasil, 2006). abordamos também as dimensões da sala de aula e a inteligência emocional no contexto da convivência escolar, assim como o papel do educador como mediador de temáticas sociológicas.

No módulo III, aprofundaram-se as regências e as participações em eventos acadêmicos, cursos formativos e congressos, assim como as atividades de avaliação e socialização de resultados. Damos atenção especial à construção de produtos didático-educativos, como o *Instagram* de cada núcleo da residência pedagógica nas escolas-campo, que se constituíram em espaços de divulgação das ações realizadas em cada escola, assim como uma via de comunicação e informação de conteúdos

envolvendo a temática do Subprojeto de Sociologia PRP-URCA. As postagens foram elaboradas e mantidas de forma coletiva e articuladas pelos bolsistas residentes.

Também foram construídos murais socioeducativos com temas do ensino de sociologia e da educação antirracista a partir de oficinas pedagógicas envolvendo professores, residentes e estudantes do Ensino Médio. Esse material era exposto no espaço da escola e também compôs a exposição de materiais didáticos, realizada no Encontro de Socialização do PRP-URCA em março de 2024.

As produções textuais desenvolvidas foram apresentadas em eventos acadêmicos, sendo que, dentre estes, destacamos: I Semana de Ciências Sociais; IV Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) do Nordeste (CO-PENE); XXVI Semana de Iniciação Científica da URCA; I Encontro Cearense de Formação de Professores de Sociologia; III Encontro do Programa de Residência Pedagógica da URCA.

além desses eventos, também participamos de vivências educativas e visitas pedagógicas com integração à natureza, como: Visita ao Projeto Socioambiental no Mirante do Caldas; Ateliê de Pintura: Processos Educativos e a Percepção de Si no Centro de Artes da URCA; Vivência Ecoeducativa realizada no Espaço Ananda em Crato, e visita à Comunidade Indígena de Umari, Poço Dantas, Distrito do Crato.

Para a socialização e o acompanhamento de ações vivenciadas nas escolas-campo, realizamos encontros mensais com os docentes-orientadores dos subprojetos e encontros formativos e de avaliação e socialização das experiências. Essas atividades buscaram enfatizar o compromisso dos sujeitos com a demanda de um conjunto de exigências legais e formais, que implicaram a responsabilidade dos sujeitos envolvidos no cumprimento da carga horária estabelecida, com a obrigatoriedade de registro das atividades práticas por intermédio da produção de planos e relatórios de experiências num processo de ação-reflexão-ação e sistematização escrita de práticas.

A proposta de formação docente do Subprojeto de Sociologia adotou a abordagem de ensino e aprendizagem centrada no aluno, pois partiu do princípio de que o estudante residente é sujeito ativo de seu processo

formativo, portanto, protagonista do seu percurso de aprendizagem da prática docente. Para tanto, procuramos desenvolver competências que levassem à produção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que favorecessem uma educação integral, atentando para as dimensões intelectual, socioafetiva, ética, moral e simbólica, a partir de um olhar inovador e inclusivo de processos educativos. Para que isso se cumprisse, trabalhamos com a perspectiva da pedagogia crítica, engajada, sensível e multicultural, articulada aos princípios epistemológicos e metodológicos do ensino de Sociologia, focado no estranhamento e desnaturalização da realidade a partir da construção da imaginação sociológica como ferramenta para a leitura do mundo (Brasil, 2006).

Isso exigiu dos estudantes e dos docentes envolvidos na experiência da Residência Pedagógica uma atuação engajada e (auto)responsável, assim como compromisso, iniciativa, criatividade, autonomia, interatividade e colaboração, que resultaram numa vivência educativa inovadora e inclusiva, que mobilizou as experiências práticas nas escolas-campo, permitindo uma formação docente inicial ancorada no cotidiano do chão da escola, sintonizada com as demandas reais de estudantes e professores sujeitos ativos desse processo.

Demos ênfase no processo formativo à experiência vivida e refletida, pois entendemos que esse percurso é (auto)formativo. Desse modo, utilizamos instrumentais autobiográficos para o registro das atividades, como o diário formativo, as rodas dialógicas para partilhas de experiências e para vivências de integração e significação dos aprendizados construídos. Como subsídio teórico-metodológico e formativo, utilizamos como referencial o paradigma educacional ecossistêmico (Moraes, 2021), associado às concepções pedagógica crítico-reflexiva, a abordagem de histórias de vida e formação (Josso, 2010; Delory-Momberger, 2008) e a perspectiva da educação integral (Yus, 2002), que promovem autonomia e autogestão das aprendizagens empreendidas, ao mesmo tempo que favorecem uma reflexão crítica do que é vivenciado a partir do aporte da potência das narrativas da experiência formativa, vivida, refletida e ressignificada pela conjugação da intrínseca e entrelaçada relação entre teoria e prática (Pimenta; Lima, 2012) e que, por sua vez, incidem na construção de conhecimentos e saberes da docência mobilizados na dinâmica de ensinar e aprender.

Considerações finais

O Programa de Residência Pedagógica teve um papel formativo não só para os residentes. Assim como tem sido no PIBID, os programas de formação de professores oferecem um espaço para as possibilidades de realização que apresentam. Permitem ações criativas, intervenções inovadoras e concretização de experiências vivas e potentes, capazes não só de renovar a disposição para manter a educação de uma forma positiva no centro de nossas existências como docentes. Ao sair dos condicionamentos e automatismos, habitando o chão da escola na ressignificação permanente do fazer docente, reaprende-se não só sobre ser professores, mas também sobre a condição humana profunda que a entrelaça.

Considera-se, portanto, que o Programa de Residência Pedagógica representa um avanço importante na formação de professores de Sociologia no Brasil em todos os níveis, proporcionando uma experiência prática e reflexiva que complementa a formação teórica. Ao inserir os futuros docentes diretamente no cotidiano escolar, o PRP não só contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas, como também para o fortalecimento da capacidade de pensar criticamente sobre os desafios da sociedade contemporânea e o papel da educação na transformação social. O programa, assim, configura-se como uma ferramenta indispensável para a formação de professores comprometidos com uma educação inclusiva e multicultural.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias** (Ocem). Brasília: MEC; SEB, 2006.
- CANÁRIO, R. **O que é a Escola?** Um olhar sociológico. Porto/Portugal: Porto Editora, 2005.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- D'ÁVILA, C. **Didática Sensível: contribuição para a didática na educação superior**. Coordenação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2022 (Coleção Docência em Formação: Ensino Superior).
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2010.

MORAES, M. C. **Paradigma educacional ecossistêmico**: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

YUS, R. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.



Experiências formativas e a efetivação da Lei 10.639/03 na EEM Governador Adauto Bezerra/ Ceará

Michael Medeiros Marques¹

Cícera Vitória Almeida da Costa²

Francisca Kaysa da Silva Ferreira³

João Antônio de Melo Pereira⁴

Lucas Frota Oliveira Leite Alves Machado⁵

Valéria Soares da Silva⁶

Introdução

A proposta deste trabalho surge como um esforço de reflexão sobre as atividades desenvolvidas na EEM Governador Adauto Bezerra, em Juazeiro do Norte – CE, durante os anos de 2022–2024, por meio de sua participação no Subprojeto de Sociologia do Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Regional do Cariri (URCA), em torno da temática da Educação Antirracista articulada ao ensino de Sociologia na Educação Básica. A proposta tomou por base a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos da Educação Básica, no Brasil (Brasil, 2023), ao mesmo

1 Professor da Rede de Ensino Estadual. E-mail: michael.marques@prof.ce.gov.br.

2 Residente do Subprojeto de Sociologia do PRP URCA. E-mail: cicervitoria.almeida@urca.br.

3 Residente do Subprojeto de Sociologia do PRP URCA. E-mail: kaysa.ferreira@urca.br.

4 Residente do Subprojeto de Sociologia do PRP URCA. E-mail: joao.melo@urca.br.

5 Residente do Subprojeto de Sociologia do PRP URCA. E-mail: lucas.frota@urca.br.

6 Residente do Subprojeto de Sociologia do PRP URCA. E-mail: valeria.soares@urca.br.

tempo em que evocou as experiências anteriores em outros editais do PRP e do PIBID em torno do tema do racismo nas escolas.

A EEM Governador Adauto Bezerra, localizada no Centro de Juazeiro do Norte, cidade localizada na Região Metropolitana do Cariri, no Sul do Ceará, é a maior escola estadual de Ensino Médio do Cariri e é uma das únicas instituições que ainda funcionam de forma regular. Essa característica atrai um perfil de estudantes que a escola recebe, ou seja, um número significativo de estudantes trabalha no contraturno, visto que constituem famílias ou são responsáveis pelo trabalho de reprodução social em suas casas. Esses fatores contribuem para que o público de alunos seja bem heterogêneo, mas a maioria provém de classe baixa e trabalhadora. Ao todo são 1816 alunos, distribuídos em 48 turmas, 64 professores efetivos e 26 temporários.

Para este texto, utilizaram-se os dados produzidos nas atividades de pesquisa e de prática de ensino experienciados na escola-campo, com ênfase no relato de experiência das intervenções pedagógicas realizadas na disciplina eletiva de Educação Antirracista pela equipe da Residência Pedagógica em Sociologia da URCA que foi acolhida na escola, por meio da exposição do racismo enquanto uma construção histórico-política-cultural.

Inicialmente, a pesquisa configurou-se como qualitativa do tipo descritiva-explicativa, a partir de fontes bibliográficas acerca da literatura voltada para a fundamentação teórica da educação antirracista. A fonte documental esteve focada nos documentos oficiais da escola (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, 2019) e material produzido na pesquisa participante e na etnografia da experiência vivenciada no ambiente escolar. Para tal, utilizaram-se os registros do diário de campo, construídos a partir das observações realizadas na sala de aula e nos espaços de convivência da escola, assim como dados do diagnóstico escolar, que teve como objetivo conhecer o perfil organizativo, educativo, cultural e social da escola-campo.

Para a ampliação das ações educativas antirracistas na escola-campo, foram utilizadas bases teóricas de autores que se expressam sob lentes ancoradas na Lei 10.639/03 e no seu potencial libertador. Com o autor Adilson Moreira (2019), trabalhou-se o conceito de Racismo Recreativo; bell hooks (2017) incitou a desenvolver uma Pedagogia Engajada; Bárbara Carine Soares (2023) inspirou com sua discussão de como ser um educador antirracista; Djamila Ribeiro (2019), em seu livro *Pequeno manual*

antirracista, apresentou ferramentas de combate ao racismo; Silvio Almeida (2019) consolidou as reflexões sobre os tipos de racismo: individual, institucional e estrutural; Kabengele Munanga (2008) trouxe importantes contribuições para a construção de uma identidade negra positiva.

Para as práticas pedagógicas, foram utilizados os seguintes recursos didáticos em sala de aula: manchetes de jornais, charges, músicas, filmes de curta-metragem, documentários, colagens e a participação nas aulas de um convidado, o Pai de Santo Felipe Oliveira, egresso da escola, para falar de suas práticas religiosas, costumes, rituais, músicas e culinária. Além disso, ele ministrou uma oficina sobre o uso do turbante e sua importância dentro da religião. Essas atividades foram a base para o trabalho da Residência Pedagógica em Sociologia da URCA na escola-campo.

A educação antirracista no contexto escolar

A importância da promulgação da Lei 10.639/2003 reside no impacto que ela provoca ao ser implementada no ambiente escolar. Não se trata apenas da inclusão de histórias e culturas negras e indígenas, mas, principalmente, do questionamento sobre o papel político e social da escola, entendendo que não existe neutralidade em nenhum elemento do processo pedagógico.

A partir de discussões e reuniões de planejamento entre preceptor e residentes, decidiu-se utilizar o livro *Racismo estrutural*, de Silvio Almeida (2019), para exemplificar o racismo em várias esferas sociais, permitindo identificar sua construção como um processo histórico, político, econômico e cultural. Refletimos com os estudantes sobre os seguintes questionamentos: ao dizermos que a sociedade é racista, mas não nos consideramos como tal, onde está o racismo? Quem o pratica? A partir disso, produziu-se uma problematização inicial, estimulando a desnaturalização de visões de mundo interiorizadas ao longo da vida.

Durante as discussões sobre racismo, foi comum surgirem relatos de estudantes da escola sobre violências que presenciaram ou sofreram e de como isso afetava a saúde mental e a autoestima. Por isso, as atividades desenvolvidas foram ancoradas nas lentes sociológicas do estranhamento e da desnaturalização como princípios epistemológicos dos seus conteúdos (Moraes; Guimarães, 2010). Deu-se um foco importante para identificar e nomear as opressões racistas em suas diversas formas,

problematizando as imagens sociais que retratam o sujeito negro(a) de maneira negativa e refletindo sobre como isso afeta a autoestima e gera um apagamento de si, conforme discutido pela autora Djamila Ribeiro (2019), em seu livro *Pequeno manual antirracista*.

A ideia era aprofundar a autopercepção e a percepção da diversidade a partir de experiências individuais e coletivas, compreendendo que todas as pessoas possuem responsabilidade na luta antirracista, pois, como afirmou Hooks (2017, p. 86), “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim”.

Kabengele Munanga, na obra *Superando o racismo na escola*, traz contribuições fundamentais para ressignificar a construção da identidade negra positiva na educação, além de abordar questões relacionadas à negritude, racismo, identidade e etnia, fornecendo uma base teórica sólida para repensar as práticas educativas. Com esse intuito, recorreu-se a ele quando foram enfocadas as religiões de matrizes africanas, com a finalidade de não apenas falar das dores do racismo, mas também trazer as belezas e riquezas do povo negro, como apontado por Munanga (2008):

Abandonada a assimilação, a libertação o negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma. O esforço para alcançar o branco exigia total auto rejeição; negar o europeu será o prelúdio indispensável para a retomada. É preciso desembaraçar-se dessa imagem acusatória e destruidora, atacar de frente a opressão, já que é impossível contorná-la (Munanga, 2008, p. 32).

A partir da observação, reflexão e diálogo, ampliaram-se os conteúdos da disciplina eletiva. Optou-se por usar recursos audiovisuais que criassem proximidade com o cotidiano dos estudantes, como as manchetes com casos de racismo com o jogador Vini Júnior (2023) e outros casos que repercutiram na mídia. Nesse mote, fez-se o uso das músicas “Cota não é esmola”, da Bia Ferreira, e “Racismo é burrice”, do Gabriel Pensador. Exibiu-se, também, o documentário “Kbela” (2015), que trabalha com um olhar sensível sobre o racismo cotidiano sofrido principalmente por mulheres negras por causa de seus cabelos afros, e uma a dinâmica dos privilégios, com o intuito de sensibilizar quanto ao local social que ocupamos e as desigualdades e vantagens sociais existentes. Essa atividade gerou uma discussão muito relevante sobre privilégios e gênero.

Nesse sentido, o grupo ousou na estratégia de construir, junto aos estudantes, outras lentes sobre a representação do negro(a) na sociedade, cinema, escola, trabalho, estética, arte e nas esferas sociais de um modo geral. Assim, entrelaçaram-se com as suas vivências diárias os conteúdos discutidos, demonstrando na prática como o racismo se apresenta de forma multifacetada na sociedade brasileira. Para tanto, destacou-se o que bell hooks aborda em seu texto *Alisando o nosso cabelo* (2005), sobre como os meios de comunicação exercem pressões incessantes, profundamente enraizadas em racismo e sexismo, transmitindo mensagens que levam a pensar que a beleza e a aceitação estão condicionadas a alterações na aparência, especialmente em relação ao cabelo.

Essas práticas educativas, articuladas ao recurso audiovisual, permitiram que os estudantes desenvolvessem um olhar crítico e contra-hegemonico para os efeitos violentos que o racismo produz. Sobre isso, Bárbara Carine (2023) argumenta que: “[...] para você compreender que o Ocidente produz um modo de produção e reprodução da existência que não é o único possível no mundo; existem outros modos de ser, estar e se relacionar” (Pinheiro, 2023, p. 96). Isso é importante também porque se vive numa sociedade atravessada e alicerçada por uma estrutura que legitima, ao mesmo tempo em que dissimula as relações pautadas nos atos de racismo e sexismo.

Portanto, a didática precisou ser fundamentada a partir da problematização dos estereótipos, preconceitos e os impactos dos padrões eurocêtricos naturalizados e internalizados. Além disso, foi um momento para alertar sobre os riscos e as consequências de se basear em narrativas únicas ou simplificadas sobre indivíduos, culturas e lugares. Sobre isso, Chimamanda Adichie destaca:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2009, p. 16).

Portanto, com essas experiências, percebeu-se que o processo de descolonização, em níveis teóricos e práticos de seus processos educativos, acontece de forma lenta e gradual, exigindo um comprometimento por parte dos educadores e instituições escolares. Uma outra

situação percebida é que a sala de aula é um espaço propenso para o levantamento de novas questões, visões ou ressignificações dos sentidos e atravessamentos escolares, construídos sobre a educação antirracista no ambiente escolar. Assim, Kabengele Munanga fala sobre esse imaginário e sobre a nossa responsabilidade enquanto educadores de encontrar maneiras de modificá-lo, mas que somente esses meios não são suficientes, como menciona a seguir:

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações (Munanga, 2005, p. 21).

Dessa forma, compreende-se que apenas ofertar uma educação libertadora acaba sendo insuficiente para os muitos preconceitos e discriminações assistidos. É necessário ensinar a transgredir, pensar a educação como prática da realidade, tendo como ideia mestra a construção de comunidades pedagógicas, que tenham como princípio uma pedagogia engajada. É necessário transformar a estrutura, abalar as certezas e os pactos da branquitude. Assim, como diz bell hooks: “A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidade” (Hooks, 2017, p. 273).

Para tanto, é preciso pensar a pedagogia engajada que propõe bell hooks (2017), preocupando-se com o bem-estar de todos e todas que participam do processo de ensino e aprendizagem. Cabe reconhecer que cada estudante é singular e, por isso, a necessidade de cultivar uma relação de reconhecimento e conhecimento de cada um(a) como sujeito(a). Com isso, busca-se transformar visões de mundo e gerar novas possibilidades de entendimentos e narrativas, promovendo aquilo que é conhecido como descolonização ou, até mesmo, evitando os riscos de “uma história única”.

Considerações finais

O projeto de educação antirracista na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra (EEMGAB) consistiu em inserir o conceito de letramento racial, que abrange o conjunto de estratégias pedagógicas no sentido de formar cidadãos conscientes da sua realidade social marcada pelo racismo, pelo preconceito e pela discriminação, para que, uma vez conscientes, tais indivíduos possam ter um repertório social e ferramentas intelectuais para identificar e assumir uma postura antirracista, seja na escola, na família ou em qualquer outro espaço.

A proposta foi trabalhar conceitos, de forma que se pudesse abranger e fomentar a percepção dos indivíduos a respeito da necessidade do letramento racial na escola, visto que práticas racistas, que estão no dia a dia, podem ser questionadas e reconfiguradas a partir da perspectiva antirracista. Para atuar na sociedade desconstruindo práticas racistas, é fundamental que essas situações sejam discutidas, repensadas e eliminadas da sociedade brasileira.

Importante dizer que ainda há muitas práticas racistas e muita invisibilidade sobre o tema e, por isso, a necessidade de professores, funcionários e estudantes realizarem, o tempo todo, a formação continuada, ou seja, deve implicar todo o corpo escolar, promovendo conhecimento e reconhecimento de novas leituras, novos estudos étnico-raciais.

Assim sendo, a educação antirracista é aquela que ativamente combate toda e qualquer expressão de racismo na escola e os vários atravessamentos que lhe são atribuídos. Trata-se de reconhecer e valorizar as várias contribuições passadas e atuais, em todas as áreas do conhecimento humano, de africanos, afro-brasileiros e indígenas. São estratégias para que todas as pessoas, no ambiente escolar, tenham uma aprendizagem digna, igualitária e equânime.

Dessa maneira, é essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e menos violenta, bem como para combater a exclusão escolar, garantir o direito à educação e o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse foi o percurso socioeducativo da Residência Pedagógica em Sociologia no ambiente escolar, que construiu uma educação antirracista capaz de delinear novas formas de saberes, sentidos e narrativas, possibilitando a integração e inovação à ação formativa de professores, residentes e pela construção de um currículo diverso e inclusivo.

Referências

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 21 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: SEB, MEC, 2006, v. 3.
- CARINE, B. **Como ser um educador antirracista**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2023.
- HOOKS, B. Alisando nossos cabelos. **Revista Gazeta de Cuba**. União de Escritores e Artistas de Cuba, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em: 23 out. 2024.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. da F. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.
- PROJETO Político Pedagógico. Escola Governador Adauto Bezerra, 2019.
- RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



Relato de experiência da práxis antirracista na eletiva “negritude cinema e educação” na escola caririense EEMTI Prefeito Raimundo Coelho Bezerra de Farias

*Francisca Érika Barros Gonçalves de Souza*¹

*Carla Zvertlana Sampaio*²

*Claudianne de Oliveira Freitas de Lima*³

*Erisvania de Sousa Santos*⁴

*Júlia Karen Almeida Simão*⁵

*Sebastião Lucio de Alencar Neto*⁶

Introdução

Diante do novo modelo educacional brasileiro de ensino em tempo integral, surge a necessidade de planejar abordagens mais eficazes, considerando a educação como um processo de transformação social. O desafio reside em superar os limites da educação tradicional, que muitas vezes impõe normas sem promover uma compreensão crítica das situações de desigualdades sociais e étnico-raciais que perpassa a

1 Professora da Rede Estadual do Ceará. E-mail: prof.erikabarros@gmail.com.

2 Residente do Subprojeto de Sociologia do PRP URCA. E-mail: carla.zvertlana@urca.br.

3 Residente do Subprojeto de Sociologia do PRP URCA. E-mail: claudianne.oli@urca.br.

4 Residente do Subprojeto de Sociologia do PRP URCA. E-mail: erisvania.sousasantos@urca.br.

5 Residente do Subprojeto de Sociologia do PRP URCA. E-mail: julia.simao@urca.br.

6 Residente do Subprojeto de Sociologia do PRP URCA. E-mail: sebastiao.lucio@urca.br.

sociedade, além disso, desconsidera o contexto local e as subjetividades dos(as) estudantes.

Nesse sentido, este texto propõe uma análise da relevância do cinema negro como ferramenta pedagógica no contexto do ensino antirracista, a partir da experiência do Subprojeto de Sociologia do Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Regional do Cariri (URCA), vivenciada na EEMTI Prefeito Raimundo C. B. de Farias, situada no município de Crato, Ceará.

Será apresentado um relato das experiências das práticas pedagógicas antirracistas implementadas na escola-campo a partir da disciplina eletiva⁷, intitulada “Negritude, Cinema e Educação”, que fez uso do Cinema Negro como recurso didático. A reflexão sobre o ensino antirracista destaca a importância de abordar ativamente a desigualdade racial nas instituições educacionais. A inserção do Cinema Negro é apresentada como uma alternativa que transcende a observância superficial da legislação no Dia da Consciência Negra, permitindo sua efetivação como uma prática cotidiana nas escolas de ensino básico.

A educação no Brasil é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº9.394/96, que estabelece, como o nome já diz, as diretrizes e bases da educação nacional. Com o passar dos anos, a LDB foi modificada para atualizar a compreensão da educação e suas atuações em todos os níveis de ensino. Uma dessas modificações ocorreu com a Lei nº10.639, de 3 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos do Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2003). Posteriormente, a Lei nº11.465, de 10 de março de 2008, ampliou essa obrigatoriedade para incluir também o ensino da história e cultura indígena nas escolas (Brasil, 2008).

Conforme a legislação, com a implementação de ambas as leis, os conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira devem ser integrados de forma transversal nas escolas, ou seja, devem ser incorporados ao ensino das disciplinas já existentes no currículo. Nesse contexto, faz-se necessária a implementação de metodologias, didáticas e conteúdos que concretizem a lei na prática.

7 São componentes curriculares não obrigatório, mas complementar a formação do estudante, que fazem parte da organização do novo Ensino Médio. São oferecidos pelas escolas dentro dos itinerários formativos.

A educação não é um campo neutro e tampouco dá lugar apenas à ciência, sendo também um espaço de violência estruturada a partir de fenômenos históricos e sociais (Kilomba, 2019). Há, assim, a necessidade de uma educação que valorize as massas sociais do país, a população negra e indígena, que reconheça a importância dessas populações para a formação do país e suas contribuições científicas em todas as áreas do conhecimento.

A práxis antirracista na disciplina eletiva "negritude, cinema e educação"

As atividades na escola-campo foram realizadas conforme as diretrizes do Subprojeto de Sociologia⁸, que direcionou suas atividades para o ensino de sociologia e a educação antirracista, respeitando os parâmetros e recursos disponíveis na instituição escolar. As atividades foram executadas dentro dos três módulos do programa, os quais enfocaram a ambientação escolar, a prática docente e a produção de produtos educativos.

A Residência Pedagógica em Sociologia também contou com formações abordando a temática antirracista, o ensino de sociologia e práticas pedagógicas. Participamos de eventos dentro e fora da universidade que proporcionaram não só a apresentação e a publicação de textos, mas também oportunizaram expandir os conhecimentos e conhecer outras dinâmicas de ensino-aprendizagem.

Durante a execução do programa na escola, percebemos a necessidade de consolidar o ensino antirracista no ambiente educativo. Nossa intenção foi integrar questões étnico-raciais ao cotidiano dos estudantes e apresentar novas perspectivas com o intuito de romper a bolha da heteronormatividade, na qual o homem branco é visto como detentor de todo o poder social e sua imagem prevalece como uma falsa representação hegemônica.

A partir do diagnóstico da escola, realizado no início da Residência Pedagógica no período de ambientação, observamos que a maioria dos estudantes eram negros(as) e pardos(as), o que nos levou a refletir sobre a falta de representação desses corpos, não apenas, mas principalmente

8 Coordenadas pela docente orientadora Adriana Simião e acompanhadas pela preceptora Érika Barros.

na educação brasileira, pois o racismo continua a se difundir entre jovens e adolescentes no Ensino Médio de forma naturalizada. Segundo a autora Bárbara Carine,

A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação dos espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de positivação; fomentar a leitura de literatura negra e indígena nas proposições didáticas escolares; organizar na escola programas de formação de professores/as a partir da óptica do letramento racial; apresentar intelectuais e personalidades negras e indígenas aos/às estudantes, objetivando ressignificar a noção de humanidade e inteligência ainda hoje (Pinheiro, 2023, p. 102).

Com essa perspectiva em mente, as ações educativas na escola visavam desnaturalizar e problematizar a ausência de corpos negros nos locais de poder e ressaltar a importância da presença destes no espaço escolar. Para efetivar essa perspectiva, consideramos que seria fundamental refletirmos sobre as consequências das ações de indivíduos brancos e seu impacto na população negra. No contexto escolar, essa reflexão se torna ainda mais urgente, uma vez que a educação desempenha um papel crucial na formação de identidades e na construção de relações sociais. A prática de uma educação antirracista não se limita a reconhecer as desigualdades, mas propõe uma transformação ativa das estruturas que perpetuam o racismo.

A teoria da educação antirracista, conforme defendida por autores como bell hooks (2017) e Pinheiro (2023), enfatiza a importância de se desconstruir narrativas históricas que marginalizam as contribuições da população negra. Ao dar espaço e apresentar figuras negras relevantes em diversas áreas do conhecimento, não apenas garantimos a representatividade, mas também oferecemos aos alunos modelos de sucesso que desafiam estereótipos raciais. Ao interagir com figuras negras significativas, nossos(as) alunos(as) não apenas expandem seu conhecimento, mas também aprendem a valorizar e respeitar a diversidade, contribuindo para um futuro mais justo e igualitário.

Nessa perspectiva, é crucial que a educação antirracista esteja no centro da prática pedagógica e que as instituições educacionais promovam um currículo que integre a história e a cultura africana e afro-brasileira, como preconiza a Lei 10.639/2003. Essa lei não apenas reconhece a importância do estudo da história da população negra, mas também busca valorizar a diversidade cultural e combater preconceitos.

Portanto, ancorados na perspectiva antirracista de ensino e aprendizagem, procuramos, no decorrer das intervenções pedagógicas realizadas na escola-campo, refletir sobre os atos de pessoas brancas e suas repercussões, ao mesmo tempo em que íamos apresentando figuras negras importantes nas áreas do conhecimento, do esporte, da música, da literatura, entre outras.

Para nosso planejamento, consideramos imprescindível proporcionar um ambiente educacional problematizador e dialógico, em que as personalidades negras fossem vistas e valorizadas. O ensino antirracista é crucial para combater o racismo na educação e na sociedade, pois desconstrói estereótipos étnico-raciais e valoriza as contribuições das pessoas negras, contribuindo, assim, para a formação de uma consciência crítica nos estudantes. Essa consciência é essencial para que os estudantes compreendam as injustiças sociais e se tornem agentes de mudança em suas comunidades.

Adotar uma abordagem antirracista na educação permite criar um ambiente escolar mais inclusivo, equitativo e acolhedor para todos os estudantes. Segundo bell hooks (2013, p. 25), “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo”.

No início do terceiro bimestre de 2023, tivemos a oportunidade de ofertar a disciplina eletiva “Negritude, Cinema e Educação”, colocando assim os debates antirracistas em prática no cotidiano da escola, com o amparo de obras do audiovisual. As aulas aconteciam uma vez por semana, às terças-feiras, nas duas últimas aulas do dia, totalizando 1 hora e 40 minutos. Vale ressaltar que a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará, em seu catálogo de disciplinas eletivas, pontua o objetivo da disciplina, que é “despertar o interesse teórico, questionamentos sociopolíticos e enriquecimento cultural por meio do cinema” (Ceará, 2023). Entretanto, acordamos que o enfoque estabelecido no catálogo não seria suficiente

para o que almejávamos abordar no ensino antirracista. Assim, adaptamos a proposta, principalmente em relação à escolha dos filmes.

O planejamento das aulas foi baseado nos filmes a serem exibidos. Ao final de cada sessão, era aberto um espaço para discussão e reflexão sobre os temas abordados na obra apresentada e exibida. Posteriormente, eram realizadas atividades visando estimular a criatividade e a reflexão dos alunos sobre os filmes, momento em que também aproveitávamos para explicar mais detalhadamente conceitos fundamentais para a compreensão da luta antirracista, como as distinções entre racismo estrutural, racismo institucional e racismo individual (Almeida, 2019).

Dentre essas intervenções pedagógicas, destacamos a oficina pedagógica “Kbela Autoestima e Estética Afro”, que foi realizada na escola-campo no mês dedicado à consciência negra. A estrutura da oficina incluiu a exibição do curta-metragem “Kbela”, seguido de discussões guiadas sobre temas relacionados à identidade, autoestima e estética, com perguntas norteadoras, slides com citações de autoras negras e imagens de pessoas negras que compõem a mídia brasileira. Além disso, foram realizadas atividades práticas, como exercícios de reflexão e expressão criativa a partir da elaboração de fanzines, que aplicamos com o intuito de estimular o compartilhamento de experiências. Também utilizamos músicas para proporcionar um ambiente leve, confortável e estimulante durante a oficina. Os resultados dessa oficina pedagógica demonstraram a importância da abordagem sobre autoestima e confiança para os estudantes, conforme evidenciado por suas reflexões escritas nos fanzines e depoimentos verbais.

O cinema é uma ferramenta importante na produção e preservação de memórias, indo ao encontro com as emoções e sentimentos do público, funcionando como um poderoso artifício para “manipular fatos, informações e imagens que frequentemente afetam as percepções, crenças e atitudes mentais direcionadas ao tema representado” (Coleman, 2019, p. 22). Os filmes são potentes instrumentos de aula expositiva, que colocam o espectador em contato com narrativas, estéticas e culturas de diversas comunidades. O seu uso facilita uma educação multicultural e auxilia o público na compreensão da sociedade em que vivemos e na produção de significados sociais.

Muitas vezes, as pessoas negras são historicamente mal representadas nas produções audiovisuais. A imagem dessas pessoas é frequentemente

associada a quem serve, quem ameaça ou quem é “exótico” (Sousa; Ramos, 2020). O uso da palavra “negro”, no audiovisual, ocorre com frequência em títulos de longas, principalmente de terror, empregada no contexto do que é sombrio ou maligno (Kilomba, 2019).

Se o cinema é criado a partir da realidade, uma sociedade enraizada em um imaginário racista tende a refletir isso em suas produções audiovisuais. A produção cinematográfica ocidental é marcada pela presença negra de maneira desqualificada e negativa. O cinema negro surge, assim, como uma experiência cinematográfica que reconhece as subjetividades negras e desmonta todo tipo de estereótipo construído sobre as populações negras no ocidente (Benatti; Teruya, 2022).

Isso coloca em evidência a cultura de uma população que sofreu um apagamento estrutural de sua memória. De fato, abarca a pluralidade, a diferença em seus conjuntos étnicos e sociais. Trata-se de um ato político, por ser protagonizado por pessoas negras e por criticar diretamente o racismo (Correa, 2018). É articulado por pessoas negras nas artes e também instrumento de aquilombamento e retomada de narrativas (Costa, 2020).

O cinema negro possibilita a transformação de uma realidade audiovisual impregnada de estereótipos sociais e falta de protagonismo negro nas telas. Tem a capacidade de ampliar a empatia entre diferentes grupos raciais e oferecer modelos inspiradores, tanto para jovens e crianças, quanto para os adultos que estão vendo, depois de muito tempo, presenças de grande importância nas narrativas cinematográficas.

Considerações finais

Acerca dessa experiência formativa, tecem-se algumas considerações. Primeiramente, destacou-se que a abordagem antirracista na escola foi um sucesso em termos de participação ativa dos(as) estudantes nas discussões, principalmente em relação à sensibilização e à conscientização em torno da temática estudada. Em seguida, ressaltou-se a importância de que os(as) professores(as) e a escola se responsabilizem pela prática do ensino antirracista, evitando restringir a abordagem sobre questões étnico-raciais apenas ao Dia da Consciência Negra.

Compreende-se que a educação antirracista é um processo em construção dentro da sociedade, e as práticas pedagógicas citadas

representam um avanço, no qual os(as) estudantes podem ter contato com conteúdos produzidos e interpretados por pessoas negras, fortalecendo as identidades afro-brasileira, africana e indígena em sala de aula, seguindo, assim, as orientações de bell hooks (2013), que enfatiza o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos.

Esse foi o caminho metodológico percorrido durante a Residência Pedagógica em Sociologia na escola-campo, uma experiência de formação inicial de professores(as) que promoveu o aprofundamento do processo formativo da Licenciatura em Ciências Sociais da URCA, especialmente no que se refere às práticas educativas antirracistas, especialmente no que se refere às práticas educativas antirracistas.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Editora Jandaíra, 2019.

BENATTI, L. M.; TERUYA, T. K. Saberes estético-corpóreos em “Alma no Olho” de Zózimo Bulbul: possibilidades para uma educação antirracista. **Perspectiva**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 1-19, 2022.

BRASIL. **Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Catálogo unidades curriculares eletivas**. Fortaleza, 2023.

COLEMAN, R. R. M. **Horror Noir**. Rio de Janeiro: Darkside, 2019.

CORREA, M. A. da C. **Quem tem medo do cinema negro?** Geledés, 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/quem-tem-medo-do-cinema-negro>. Acesso em: 8 nov. 2023.

COSTA, T. C. Quilombo Cinema: ficções, fabulações, fissuras. /n: FÓRUM DO C.BH.2020: 24º Festival do Filme Documentário e Etnográfico – **Fórum de Antropologia e Cinema**, Belo Horizonte: Filmes de Quintal, p. 224–229, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

KBELA. Direção: Yasmin Thayná. Produção: E. Cândido e M. Rocco [Filme]. Brasil, 2015.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. Livro eletrônico.

SOUSA, J. da S.; RAMOS, S. dos S. Paleta de cores: a representatividade negra no cinema Hollywoodiano. **Intercom**: 10 dez. 2020. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-0934-1.pdf>. Acesso em: 8 nov. 23.



O ensino de sociologia e o diálogo com a educação antirracista na EEMTI Teodorico Teles em Crato-CE

Francisco Stefeson da Silva¹

Francisca Silmara Pereira Rodrigues²

Rennan Ricardo da Silva³

Introdução

Este texto relata atividades desenvolvidas no Subprojeto de Sociologia, promovido pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Regional do Cariri (URCA). As atividades foram realizadas na EEMTI Teodorico Teles de Quental, na cidade de Crato, interior do Ceará. O foco da descrição e reflexões apresentadas resulta da prática docente empreendida na experiência formativa, levando em conta a temática da Residência Pedagógica em Sociologia, que, além de focar em conteúdo da Sociologia no Ensino Médio, elegeu a Educação Antirracista como cerne de suas atividades educativas nas escolas contempladas.

O relato e a análise dessa experiência são constituídos com base nas anotações dos diários formativos, instrumento utilizado para o registro e reflexão das atividades realizadas no âmbito da escola e da formação docente na Residência Pedagógica em Sociologia. No diário, eram elencadas atividades que envolviam observações da prática de ensino, planejamentos de aula, regências, oficinas, análises e impressões das ações

1 Professor da Rede de Ensino Estadual. E-mail: stefesonsociologo@gmail.com.

2 Residente do Subprojeto de Sociologia do PRP URCA. E-mail: silmaragomespereira555@gmail.com.

3 Residente do Subprojeto de Sociologia do PRP URCA. E-mail: rennan.ricardo@urca.br.

realizadas, assim como os registros efetuados na ficha de acompanhamento discente e os relatórios.

A preparação para a atuação dos residentes nas escolas-campo envolveu encontros formativos, palestras, aula de campo, encontros de socialização das experiências vivenciadas e eventos acadêmicos. Entre essas atividades formativas, destacam-se duas oficinas pedagógicas, uma dedicada à educação antirracista e outra sobre gênero e educação, assim como as visitas pedagógicas e as aulas de campo, pois foram importantes para a construção de conhecimentos a serem compartilhados nas aulas de Sociologia.

Destacam-se também, como vivência formativa, os três encontros de socialização da experiência organizados pela coordenação institucional com o intuito de reunir todos os subprojetos para compartilhar as ações da prática docente realizadas nas escolas-campo. Dentre as atividades realizadas na escola, evidenciam-se a preparação e realização de regências na disciplina de Sociologia e as oficinas pedagógicas realizadas nos Clubes de Estudo, abordando a educação antirracista.

A escola Teodorico Teles de Quental é uma instituição de ensino pública, que funcionou até antes da pandemia como escola regular de Ensino Fundamental e Médio, tendo finalizado a transição em 2023 para escola integral de Ensino Médio. Instalada no bairro Pimenta, próximo à URCA, é uma escola que não possui nenhum recurso de acessibilidade, nem área verde ou quadra de esportes. Além disso, há pouquíssimos equipamentos de multimídia para uso em sala de aula, o que impacta diretamente numa forma de atuação docente frequentemente tradicional e com possibilidades limitadas de utilização de recursos criativos. A escola abrigou cinco bolsistas do PRP/URCA que foram supervisionados inicialmente por um professor e posteriormente por uma professora, ambos professores negros, formados em Ciências Sociais.

Uma experiência que marcou os residentes na instituição foi vivenciar esse processo de transição devido aos transtornos ocasionados pela reforma estrutural do ambiente escolar, sentidos e percebidos por estudantes, professores, funcionários e residentes. Desde o início, havia uma sensação um tanto caótica, pois os espaços, já pequenos da escola, passaram a ficar inacessíveis ou deixar de existir, como foi o caso do auditório, que se transformou em cozinha e refeitório.

Além disso, percebeu-se, já nos primeiros meses, que metaforicamente a sensação de não ter espaços físicos também se estendia para o próprio lugar da disciplina de Sociologia na escola. Com base nessas observações, que compuseram o diagnóstico da escola, desenhou-se, como objetivo inicial, além de promover uma educação antirracista, colaborar para que a disciplina ocupasse o seu lugar, oferecendo aos estudantes uma visão do seu papel na escola. Então, nas regências sempre era pontuada a importância da disciplina, na medida em que iam sendo construídas lentes críticas para promover a mudança de percepção dos estudantes sobre a sociedade e a cultura.

O ensino de sociologia e a educação antirracista

Um primeiro passo para compreender a relevância do ensino de sociologia na Educação Básica é notar sua capacidade de absorção de temáticas, conceitos e categorias diversas, conhecimentos abrangentes e o direcionamento com base em leituras críticas e teóricas de intelectuais dedicados a esta área do conhecimento: “A sociologia engloba um conjunto disciplinado de práticas, mas também representa considerável corpo de conhecimento acumulado ao longo da história” (Bauman; May, 2010, p. 11).

O compromisso crítico da sociologia permite complementá-lo com outras abordagens, métodos e temáticas. Nesse sentido, a apresentação da temática antirracista faz parte desse repertório teórico. A reflexão sobre o conceito de racismo tem longa tradição na sociologia clássica e contemporânea:

A temática do racismo é um componente estruturante dos estudos sociológicos brasileiros e a história do pensamento social brasileiro é permeada pela questão racial e pelo racismo, especialmente nos debates do século XX sobre identidade nacional (Oliveira, 2020, p. 337).

O compromisso da sociologia em estudar e aprofundar o conceito de racismo possui herança entre os intelectuais mais conceituados da área, com apresentação de novas abordagens interdisciplinares, discussão e fundamentação de uma educação antirracista, reflexo das pesquisas dedicadas a essa temática e das novas legislações educacionais. Oliveira afirma:

As pesquisas futuras sobre o ensino de sociologia e o racismo devem acompanhar as principais investigações interdisciplinares que se desenvolveram nas últimas duas décadas no campo da Educação, com o destaque para as ações afirmativas, currículo antirracista, Lei nº10.639/03 e relações étnico-raciais (Oliveira, 2020, p. 339).

Pode-se notar o compromisso da sociologia com a temática e a forte conexão dessa categoria com os estudos sociológicos. Diante dessa realidade, as reformas educacionais e o poder do legislativo apresentam a importância de discutir esse tema na Educação Básica e Superior, mas pouco evidenciam como será realizada, como apresentar aos estudantes e quais teóricos poderão ser utilizados como referência. Essas decisões ficam a critério dos professores(as) dedicados a refletir com seus alunos sobre a importância do estudo de uma educação antirracista, e apresentar a temática de maneira didática e o mais profundamente possível.

Os educadores são recorrentes como protagonistas de grandes mudanças nos cenários social e político do Brasil, como pontuado por Florestan Fernandes na conferência “A crise do ensino: contraste do crescimento sem democracia”, ministrada em julho de 1982, na jornada da II Conferência Brasileira de Educação. Na ocasião, ele fez análises profundas e críticas sobre o nosso sistema político, suas prioridades financeiras e os impactos nas lutas e conquistas dos direitos e participação democrática, em pleno cenário de lutas sociais e isso ainda no contexto político da ditadura militar no poder.

Suas palavras foram motivadoras, reforçando a importância do papel do educador e exortando que se possa, sob novas óticas, conquistar uma sociedade livre das elites controladoras e fazer uma revolução social que incluía os oprimidos como sujeitos do processo educativo. Florestan Fernandes afirmou em seu discurso que “as tarefas do educador, que se coloque em uma posição independente e crítica, consistem em dar um salto qualitativo revolucionário para acompanhar o processo histórico desencadeado pelo novo sentido da autoafirmação como classe dos trabalhadores (Fernandes, 2020, p. 39).

As lições deste intelectual, referência clássica na sociologia brasileira, reforçam a importância e o papel da sociologia para a formação das juventudes em pleno século XXI, permitindo refletir e combater as várias tentativas de repressão que dificultam a conquista de uma educação

democrática. As contribuições de Florestan Fernandes solidificam a importância da democracia e apontam a educação, os estudantes e os professores como protagonistas no cenário de conquistas e defesa de uma educação crítica, inclusiva, libertária e democrática.

Diante desse cenário, a contribuição do ensino de sociologia para a concepção de uma educação antirracista deve seguir os ensinamentos deixados por Florestan Fernandes, que apresenta aos educadores o caminho a seguir, questionando os paradigmas e possibilitando a concepção de novas perspectivas de ensino e formação:

O sujeito negado, esquecido e excluído impõe-se, agora, por sua própria presença na sociedade civil e por sua própria força coletiva de classe, como o alfa e ômega da educação. O educador precisa reeducar-se e transformar-se, para deixar de ver suas tarefas e as funções da educação sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes (Fernandes, 2020, p. 39).

Ao evidenciar o papel que os educadores devem seguir, aproxima-se esta reflexão à relevância da educação antirracista e à importância da sociologia como ciência e componente educacional, dedicada à formação de uma sociedade emancipada, crítica e antirracista. A juventude, sem dúvida, pode ser compreendida como “alfa e ômega” na educação – portanto, evidenciar uma educação libertadora e emancipatória em que as práticas e formação antirracista são discutidas –, aproxima os educadores dos ensinamentos de Florestan Fernandes e permite continuar o legado deste grande intelectual.

Práticas e métodos de abordagem da educação antirracista no ensino de sociologia

A luta por uma educação democrática que contemple todos os povos, gêneros, etnias e classes sociais é também uma luta antirracista. Inspirados em Florestan e outros grandes nomes da sociologia e literatura negra, buscamos contemplar os estudos e apresentação dessa temática aos estudantes do Ensino Médio da EEMTI Teodorico Teles de Quental.

Para analisar essa experiência, é impossível não citar e fazer referência à Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino

da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio. Segundo Nilma Lino Gomes (2011), essa lei deveria ser amplamente conhecida por todos educadores e instituições de ensino deste país, pois:

Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país (Gomes, 2011).

As políticas afirmativas, destacadas pela Lei 10.639/03, são fundamentais no combate ao racismo e na superação de desigualdades históricas que afetam grupos sociais, como negros, mulheres, indígenas e outros. Elas são de caráter emergencial e podem ser inovadoras por meio de cotas, projetos, leis e planos de ação, tanto na educação pública quanto na educação privada (Gomes, 2011).

Ancorados nessa perspectiva, organizamos o planejamento das atividades docentes da Residência Pedagógica em Sociologia na escola-campo, buscando fundamentar teorias e conceitos a partir da discussão de exemplos que problematizavam as relações étnico-raciais.

As aulas expositivas e dialogadas com os alunos nos mostraram que esse tema é essencial e urgente. Nos primeiros encontros, iniciamos esse processo falando sobre a colonização e exploração de outros territórios pelos europeus, sobre as mazelas do racismo e como reverbera na contemporaneidade.

A partir de questionamentos e debates sobre nosso material e nosso trabalho na escola, planejamos uma oficina pedagógica executada no Clube de Estudos da área de sociologia, que acontecia duas vezes por semana. Após vários encontros de planejamento, realizamos a “Oficina de biografias negras”, que foi concluída com a confecção de quadros com as imagens das personalidades pelos estudantes. Esta oficina teve como objetivo promover o conhecimento sobre personalidades negras; estimular uma reflexão sobre questões de identidade e resistência; dinamizar a aula

de sociologia tornando-a mais interativa e interdisciplinar. Para ampliar ainda mais o debate entre os estudantes com as biografias estudadas, construímos um mural com a produção visual produzida durante a oficina.

A partir da análise da experiência vivenciada e a receptividade dos estudantes, é possível concluir que, quando são realizadas atividades que demandam uma participação ativa dos estudantes, utilizando recursos lúdicos ou artísticos, acontece um maior engajamento e participação resultando numa aprendizagem mais consistente na medida em que os conteúdos são aproximados das próprias realidades dos alunos de forma sensível.

No livro *A pedagogia da autonomia* (1996), Paulo Freire nos apresenta uma reflexão sobre a relação entre educadores e educandos e elabora propostas de práticas pedagógicas. Ele nos ensina que ensinar exige bom senso, respeito, autonomia, dignidade, identidade com o educando e compreensão de suas condições. Buscamos estabelecer esse aprendizado entre os estudantes e o ensino de uma educação antirracista, pois “[...] é só sabendo de onde viemos (olhando para trás) que sabemos quem somos; e é só sabendo de onde viemos e quem somos, a partir da nossa agência ancestral, que conseguimos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo” (Pinheiro, 2023, p. 69).

Percebemos que os estudantes gostaram de nossa abordagem, e não era mais sobre desgraça envolvendo pessoas negras, nem sobre violência e submissão, mas afro-brasileiros potentes em suas obras e músicas, que afetaram e afetam toda uma nação. Quando trabalhamos figuras positivas, possibilitamos um novo horizonte de percepção e uma nova forma de olhar a realidade.

Destacamos que o olhar racializado deve ser discutido em todas as disciplinas obrigatórias, sem se limitar a horários específicos, clubes ou disciplinas alternativas, em que o espaço escolar deve ser diversificado e libertador, permitindo trabalhar essa e outras temáticas. O tema étnico-racial é fundamental para que possamos compreender os fatos históricos e culturais que envolvem as populações negras e indígenas. O processo da luta antirracista deve ser realizado coletivamente, em direção a uma educação democrática e antirracista que enfrenta as barreiras impostas pelo tempo.

Considerações finais

A principal contribuição do Programa de Residência Pedagógica foi promover um aprendizado da prática docente no contexto real da sala de aula no Ensino Médio, tendo em vista que o percurso formativo foi mediado pela integração entre teoria e prática de maneira orgânica, sendo um ponto crucial para a formação de professores de sociologia.

Os conteúdos aprendidos na universidade nas formações da Residência Pedagógica em Sociologia, abordando teorias sociológicas, metodologia de ensino e didática, ganharam vida na prática da residência pedagógica, na qual os residentes puderam observar e experimentar diferentes estratégias de ensino e situações do cotidiano escolar. Nesse sentido, considera-se que todo o aprendizado vivenciado no percurso formativo foi significativo, até os mais complexos e desafiadores.

Essa experiência possibilitou uma imersão na escola, aprofundando o aprendizado da prática docente iniciado nos estágios supervisionados e aprimorado na Residência Pedagógica. Promoveu uma aproximação real com o ambiente escolar e, consequentemente, contribuiu para o entendimento do trabalho docente. Dessa forma, ofereceu oportunidades para que os futuros professores desenvolvessem competências em um ambiente formativo planejado, com o suporte dos(as) professores(as)-preceptores(as) e da docente-orientadora.

Sem dúvida, o PRP proporcionou vivências extraordinárias no que diz respeito ao ensino de Sociologia e à educação antirracista, marcando significativamente a trajetória de formação dos envolvidos nesta experiência. Sabe-se que as experiências positivas são benéficas e reforçam a ideia de conquista; entretanto, erros e falhas também desempenham um papel crucial no processo, pois oportunizam a reflexão e a avaliação do que já se sabe e mobilizam o processo de ensino, fazendo enxergar o que precisa ser feito para o aprimoramento da prática.

Ser um educador não se resume ao “sucesso”, mas àquilo que se consegue realizar diante das adversidades encontradas no dia a dia. Sabe-se que a construção do ser docente é exaustiva por estar em um espaço inesgotável de experiências e vivências. Foi justamente esse trânsito, entre erros e acertos, que tornou especial o processo formativo da Residência Pedagógica em Sociologia.

Referências

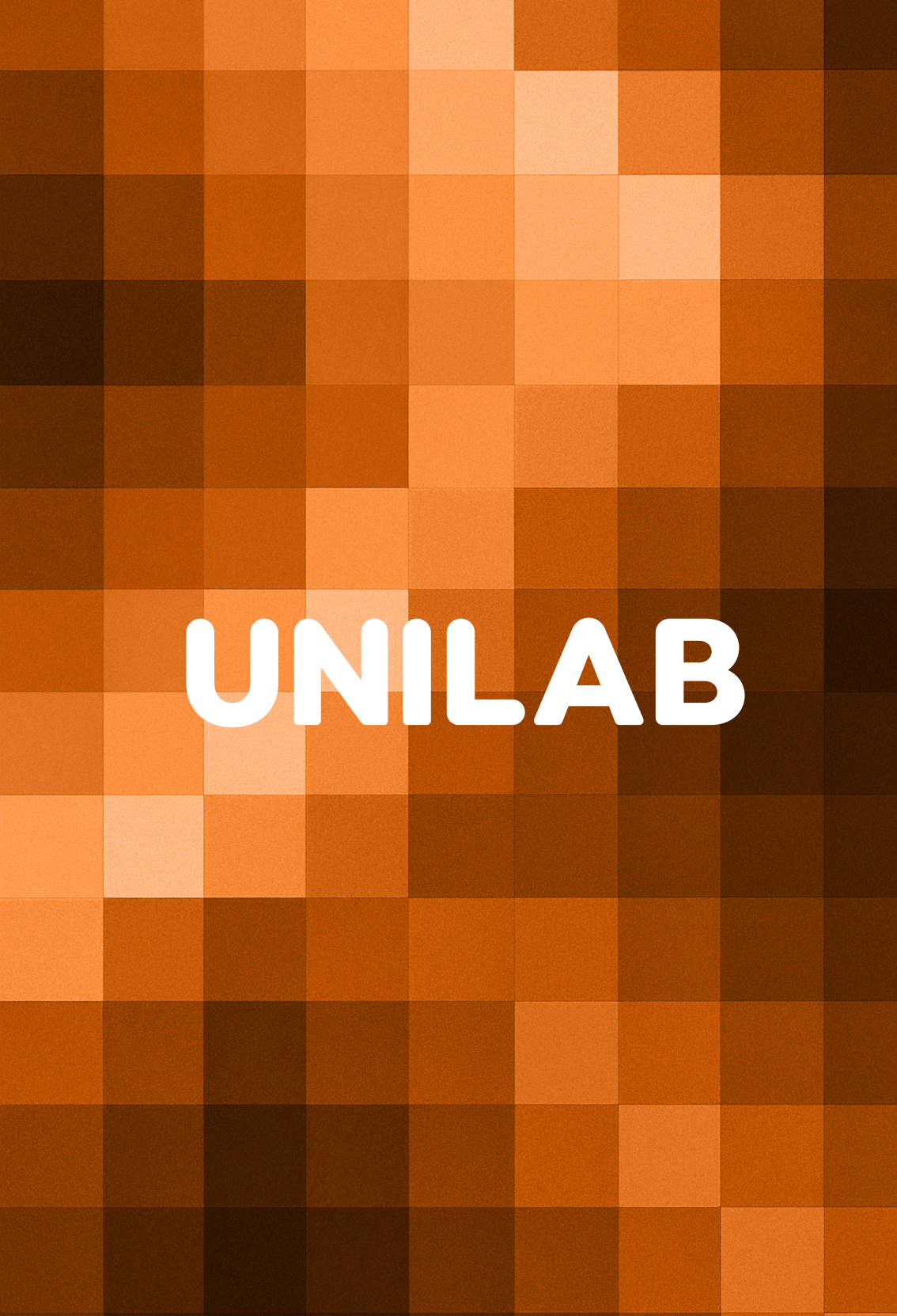
BAUMAN, Z.; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução: Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

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

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **Geledes**. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/>. Acesso em: 18 out. 2024.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.



UNILAB



PIBID sociologia na Unilab: análises e perspectivas de um programa de formação docente afrocenrado

Lucas Marcelo Tomaz de Souza¹

Maria Alda de Sousa Alves²

Bruno Ronald Andrade da Silva³

Francisco Gleilton Clemente da Silva⁴

Cláudio Fernandes da Silva⁵

Introdução

O programa PIBID-Sociologia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), precisa ser compreendido de maneira ampla. Sua concepção e sua construção nunca foram desproporcionais ou fortuitas. Em si, esse programa tem suas raízes em movimentos históricos, culturais e políticos mais amplos, que envolvem desde a consolidação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio brasileiro, o quadro de

1 Doutorado em Sociologia pela USP. Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Sociologia da Unilab. Coordenador de Área PIBID-Sociologia, edição 2022.

2 Doutorado em Sociologia pela UFC. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Sociologia da Unilab, atuando na área de Estágio Curricular Supervisionado. Coordenadora do subprojeto PIBID- Sociologia, edição 2024.

3 Graduação em Ciências Sociais (UECE), Mestrado em Antropologia (UFPE) e Doutorado em Antropologia (UFRN). Professor Supervisor do Pibid-Sociologia, em 2022.

4 Graduado em Licenciatura em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab-CE), professor de Sociologia da EEMTI José Tristão Filho.

5 Graduado em Licenciatura Plena em Filosofia com Habilitação em Sociologia e Psicologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pós-graduado com Especialização em Sociologia e História pela Universidade Regional do Cariri (URCA), professor de Filosofia e Sociologia da EEM Camilo Brasileiro. Professor Supervisor do Pibid-Sociologia em 2022.

formação de docentes na área, o protagonismo assumido pelas disciplinas de estágio supervisionado na preparação de professores, até a idealização da própria UNILAB e do curso de Sociologia. Difícilmente se conseguiria entender esse programa sem retomar, brevemente, esses elementos.

Desde que a Lei nº11.684/2008 sancionou a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola pública brasileira, respondendo a uma demanda de longa data de sociólogos e educadores diversos, questões importantes começaram a emergir, como a necessidade de um currículo nacional obrigatório e um cuidado na formação de docentes responsáveis na área. Lennert (2012) mostrou que, no Censo educacional de 2007, 87% dos docentes de sociologia não possuíam formação na área, ficando a disciplina nas mãos de pedagogos, historiadores e filósofos. Recentemente, o Censo Escolar de 2023 apontou, no indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, que a disciplina de sociologia ocupa o pior resultado, uma vez que somente 36,9% das turmas são atendidas por professores com formação adequada.

Desde a sua intermitente história no currículo escolar brasileiro, a sociologia enfrentou questões relacionadas à formação de professores. Nos anos iniciais em que foi instituída, os docentes ficaram reféns de conjunturas políticas bastante peculiares. Entre as décadas de 1920 e 1930, quando a disciplina entrou na grade curricular obrigatória, o Brasil ainda não possuía cursos superiores de Ciências Sociais, ficando sua docência responsável por profissionais autodidatas. Os primeiros cursos universitários de Ciências Sociais iriam surgir apenas em 1933, com a fundação da Escola Livre de Sociologia, e em 1934, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. As duas escolas tinham pouca preocupação em fomentar o mercado com professores de sociologia. A Escola Livre de Sociologia tinha um caráter especialmente técnico, de formação de quadros para a administração pública, já a Universidade de São Paulo, dirigida por professores europeus, voltava-se mais exclusivamente para a área de pesquisa e formação universitária da faculdade recém criada (Moraes, 2011, 2014).

Em 1942, a Reforma Capanema excluiu a Sociologia do currículo obrigatório e relegou a formação de professores, ocasionando um período de grande letargia. O governo ditatorial militar dissolveu o conteúdo da

disciplina em pontos específicos que vangloriavam as dimensões cívicas e patrióticas da nação, ministrado por meio da chamada Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Nesse contexto, aprofunda-se um imenso fosso entre o campo científico e a formação docente. Enquanto as Ciências Sociais se autonomizam, ganhando prestígio cultural e intelectual como área de resistência à ditadura militar, a formação dos professores começa a ser relegada à área menor, menos nobre e até estranha às discussões próprias daquele campo. Essa condição, de acordo com Handfas (2008, 2012) e Oliveira (2013a), ainda persiste e, de diferentes maneiras, permanecem na área educacional, à margem das principais discussões.

Handfas (2008, 2012), ao analisar a estrutura dos cursos de licenciatura e bacharelado no Brasil, evidencia que há entre as duas formações uma dicotomia que coloca em lados opostos “pesquisador” e “professor”. Essa dicotomia isola a “pesquisa” do “ensino”, como áreas estanques, e precariza a formação do professor, alocado em áreas residuais dos departamentos. Assim, dentro do campo científico das Ciências Sociais, o pesquisador passa a ser entendido como produtor criativo de conhecimento e o professor como mero transmissor e reproduzidor do mesmo.

Depois que a Sociologia começou a figurar nas grades curriculares de alguns Estados da Federação, durante a década de 1980, aumentou o número de cursos de Ciências Sociais com áreas voltadas à licenciatura. Basicamente a estrutura de formação dos professores, nesse contexto, se dava de três formas. A primeira ficou conhecida como “3+1”, quando o estudante cumpre três anos no curso de bacharelado e depois migra para a licenciatura, no departamento de educação, quando cursa as disciplinas específicas desta área. O segundo modelo integra, em um mesmo curso, o bacharelado e a licenciatura, devendo o aluno, a partir de sua escolha, integralizar seu currículo com as disciplinas necessárias para cada um deles. O terceiro diz respeito a uma dissociação completa dos cursos de licenciatura e bacharelado, construídos em departamentos diferentes, acessados através de vestibulares distintos.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996, acabou por fomentar ainda mais as discussões e acirrar as disputas entre o bacharelado e a licenciatura, ao revigorar a importância do último para a prática docente. Nos artigos 61 e 62, a LDB ressalta

a relevância da formação docente alicerçada na relação entre teoria e prática educativa. A partir daí, o Conselho Nacional de Educação pronunciou-se acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, reafirmando essa relação dupla entre teoria e prática da formação docente. Entre 2001 e 2002, por meio do parecer 09/2001, essas mesmas diretrizes instauraram a formação dos cursos de licenciatura plena realizada em processos autônomos, numa estrutura com identidade própria. Um conjunto de atos normativos levou à criação dos cursos de licenciatura nas instituições de Ensino Superior, com entradas e currículos independentes, medidas que não foram completamente encampadas pelas universidades.

Evidentemente, o estágio curricular obrigatório não ficou imune a essas revisões, que, por força da Resolução CNE/CP 2/2002, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, junto às Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, a fixação do estágio curricular supervisionado em 400 horas, a ser realizado no transcorrer do curso. Por meio da resolução CNE/CP 1/2002, o Conselho Nacional de Educação também enfatizou a necessidade de articulação entre teoria e prática, evidenciando que as atividades práticas não podem ser isoladas na matriz curricular, desarticuladas do restante do curso. Uma medida de caráter integrativo com consequências profundas para o estágio curricular e formação docente, como chama atenção Freitas (2011).

Essas medidas, na verdade, pouco colaboraram para uma reestruturação qualitativa da formação profissional dos docentes de Sociologia, uma vez que preservavam e ainda realçavam a separação entre duas áreas independentes de conhecimento. A teoria ficaria por conta das disciplinas próprias do conhecimento sociológico e a prática como algo distinto, um momento em que o aluno vai realmente a campo ensinar. Segundo Handfas (2012), essa concepção de formação docente realça uma construção mecanicista de conhecimento que, ao distinguir teoria e prática, desarticula o fundamento de uma justaposição lógica e necessária entre ambas. Nesse sentido, mantém-se a distância e as concepções que rondam o “ser professor” do “ser pesquisador”. Nesse contexto de cisão entre ensino e pesquisa na formação docente, o estágio curricular obrigatório assume papel fundamental para a capacitação dos professores de Sociologia.

PIBID e Estágio Supervisionado

Os estágios supervisionados constituem componente curricular obrigatório na formação inicial de professores da educação básica. A superação entre teoria e prática (Lima; Pimenta, 2004), a dimensão da pesquisa no ensino (Demo, 1996), a conjugação observação/intervenção (Vianna, 2007; Miranda, 2008) e a formação de professores reflexivos (Perrenoud, 2002) são alguns desafios que se lançam aos professores orientadores nos cursos de licenciatura. No caso dos estágios supervisionados em sociologia, existem especificidades que são inerentes à própria consolidação da disciplina nos currículos escolares, historicamente caracterizada por intermitências e ausência de tradição.

Oliveira (2013a), em seu trabalho sobre o Estágio Docência e o programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), chama atenção para a importância do Estágio como um momento único de articulação entre os saberes acadêmicos e a realidade escolar, seus trâmites, sua dinâmica, os processos de interação que lá ocorrem e, principalmente, as atividades didáticas lá desenvolvidas. Para o autor, o estágio supervisionado na área de Ciências Sociais assume uma função decisiva de integração entre teoria e prática, rompendo com as estruturas enclacradas que por anos cindiram essas duas esferas. Assim, para Oliveira (2013a), o estágio deve ser pensado e problematizado num processo crítico da realidade escolar brasileira, seja no que tange às organizações de trabalho docente, seja no que se refere à própria realidade da disciplina de Sociologia. Nesse sentido, o acompanhamento do estágio não pode ser entendido como um mero momento de observação e descrição, mas sim sob condição analítica, em que se problematiza os dados encontrados, transformando essa realidade em um *lôcus* privilegiado de pesquisa.

Neves, Melo e Lannes (2012), ao descreverem suas experiências de estágio supervisionado, afirmam que este é um momento frutífero de relação entre três agentes: o estagiário, o professor regente e o professor supervisor. Essa relação visa uma parceria construtiva para ambos os lados, tanto para o estagiário que se infiltra mais diretamente na prática docente e nas relações entre o professor, aluno e unidade escolar, quanto ao professor regente, que consegue um companheiro importante de diálogo e frescor intelectual. Como a Sociologia possui uma carga horária reduzida, com apenas uma aula por semana, o professor

da disciplina fica solitário, e o estagiário surge como ponto de diálogo, crítica e atualização para este.

Para além das componentes de Estágio Supervisionado, passa-se a pensar em outras medidas que criem uma conexão múltipla entre o licenciando e seu campo de atuação e que seja mais abrangente, comparadas à carga horária de uma componente curricular. Algo pensado na eficácia da inserção do estudante universitário de licenciatura à imensidão que é o ambiente escolar. Assim, surgem mecanismos que aproximam e consolidam laços entre universidade e escolas da rede pública, no que diz respeito aos frutos que ela pode gerar, contribuindo na aparição de maiores oportunidades que promovam a participação direta nas atividades em sala de aula, atividades dentro e fora da escola, dentre outras medidas que reverberam no ensino de Sociologia no chão da escola. Isto alinhado à observação dos conteúdos e das metodologias de ensino aplicadas, bem como a didática a que se fundamenta o professor em seu cotidiano. Assim:

Uma das iniciativas a posteriori do Decreto 6755/2009, foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que foi criado no ano de 2010, com a intenção de valorizar a carreira e aproximar profissionais em processo de formação do contexto escolar propiciando um contato antecipado entre os futuros educadores e as salas de aula da rede pública, fato que é de extrema relevância no processo de formação profissional, principalmente na edificação de abordagens metodológicas que dialoguem e se adaptem com o contexto dos educandos e o ambiente escolar (Silva; Gonçalves; Paniágua, 2017, p. 5).

Nesta perspectiva, o PIBID oferece bolsas a estudantes de cursos de licenciatura que são contemplados com a inserção nas escolas de rede pública, podendo atuar e adquirir experiências formativas/profissionais a partir da prática de iniciação à docência, neste caso, do fazer sociológico. Como bem aponta o Artigo 3º do Decreto n.º 7219, de 24 de junho de 2010, em um de seus objetivos o Programa Institucional de Iniciação à Docência busca: “VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Silva; Gonçalves; Paniágua, 2017, p. 5).

As oportunidades de inserção são extremamente necessárias para o processo de formação do licenciando na medida em que desmistificam

alguns preceitos e “realidades” vistos na teoria. Na prática, as realidades são outras, sendo permeadas de desafios que por vezes não estão prescritos nos textos acadêmicos. Desta forma, saber lidar com as adversidades que o ensino de sociologia comporta e com as problemáticas que as escolas e a educação brasileira trazem, permite um preparo advindo da experiência, ensejando um considerável avanço educacional.

PIBID e a formação docente em uma Universidade Internacionalizada e Interiorizada

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, fundada em 2010, tem como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. vocacionada, portanto, à cooperação internacional e compromissada com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades, a Unilab fundamenta suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste⁶.

Ao mesmo tempo em que a Unilab se apresenta como uma universidade internacionalizada, também assume como missão a interiorização, uma vez que busca aprofundar suas raízes na comunidade interiorana onde está localizada. Pelo fato de a Unilab estar sediada no interior do Estado do Ceará, busca também, em seu projeto político pedagógico, atender as demandas sociais, culturais e econômicas da região do Maciço do Baturité.

Com uma população de cerca de 242 mil pessoas, a região do Maciço do Baturité traz em seu passado uma longa história de influência da cultura negra, ostentando, orgulhosamente, a marca de ser a cidade de Redenção a primeira, no Brasil, a abolir a escravidão. As atividades artísticas, culturais e educacionais da região, há tempos, caminham no sentido da recuperação, promoção e divulgação da riqueza dessa cultura na formação social do seu povo. De museus a festividades locais, é absolutamente recorrente e importante o reavivamento e o estudo da

6 Ver: <https://unilab.edu.br/institucional-2/>.

presença negra sobre as novas gerações, num cenário presente, inclusive, nas escolas da região. Um conjunto de iniciativas que vem repaginando o próprio imaginário étnico-racial dos habitantes cearenses. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2018, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população declarada negra cresceu 82% no Ceará, entre 2012 e 2018⁷.

A rede estadual de ensino médio no Maciço de Baturité, macrorregião onde estão localizados os citados municípios, é composta por um total de 23 escolas, das quais: 3 são de ensino profissionalizante; 1 de educação de jovens e adultos; 1 de educação do campo; 2 de Tempo Integral; 1 indígena; e 15 regulares. Desse total de 15 unidades escolares, cinco estão situadas em Redenção, sendo que 4 participam da rede pública estadual. Ao lado da mencionada rede, somam-se as unidades de ensino vinculadas aos sistemas municipais, que ofertam o ensino fundamental nas cidades pertencentes ao Maciço do Baturité.⁸

PIBID-Sociologia e a formação de professores afrocentrados

O curso de Licenciatura em Sociologia faz parte desse amplo projeto de formação profissional da Unilab e carrega o compromisso de uma formação de professores com valores afrocentrados, decoloniais e antirracistas. Para isso, o curso de Licenciatura em Sociologia revisa, de modo crítico, os instrumentos formativos de docentes, os currículos e os materiais didáticos, de modo a cumprir esses objetivos que inspiram a universidade como um todo e o curso de modo específico. Com quase metade dos seus alunos de origem africana, o curso de Sociologia estabelece uma ponte intercontinental com seus pressupostos pedagógicos e metodológicos. A revalorização da cultura africana e o combate incessante de práticas antirracistas são fundamentos que mobilizam o quadro de formação de professores do curso de Sociologia (PPC-Sociologia)⁹.

O Programa Institucional de Formação Docente (PIBID) – Sociologia foi concebido como instrumento potencializador desse conjunto de princípios

7 <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>.

8 Ver: https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2011/05/REV_Macico-de-Baturit.pdf.

9 Plano Político Pedagógico- Sociologia Unilab. Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Sociologia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf?_ga=2.219775065.1547530588.1683144890-961769684.1683144890.

políticos e pedagógicos. Alinhado aos princípios da Lei n.º 10.639/2003, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, o subprojeto Pibid-Sociologia (2023) foi intitulado **Educação antirracista e ensino médio: possibilidades, desafios e perspectivas**, e teve, como objetivo geral, a criação de um ambiente de capacitação dos licenciandos, de modo a torná-los hábeis ao cumprimento e transmissão das competências e habilidades, preconizadas pela nova Base Nacional Comum Curricular (2017), bem como a efetivação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras nos estabelecimentos de Educação Básica. Neste sentido, o subprojeto visou auxiliar as escolas parceiras¹⁰ na execução dos objetivos e das tarefas que se impõem à educação, especificamente no que tange à construção de uma epistemologia antirracista na educação básica, que sirva de ferramenta para prevenção e combate às práticas discriminatórias de quaisquer tipos.

Nesta perspectiva, o programa PIBID-Sociologia primou pela interdisciplinaridade; interculturalidade, crítica ao eurocentrismo e ao evolucionismo na produção do conhecimento histórico e social; ênfase nas relações sócio-históricas Brasil-África; atenção à inserção do Brasil no “Sul global”; e aos requisitos da construção de uma cooperação Sul-Sul horizontal.

Ao maximizar esse conjunto de diretrizes, que anima o quadro de formação de professores em Sociologia da Unilab, esse subprojeto formulou e planejou suas atividades, tendo como foco o princípio da equidade, expresso tanto na nova BNCC, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir desse fundamento, esse subprojeto inspirou-se no compromisso ético de reversão de qualquer forma ou situação de “exclusão histórica que marginaliza grupos — como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (BNCC, p. 16).

Desta forma, o subprojeto atendeu tanto as necessidades prementes da nova BNCC, de revisão da formação inicial e continuada dos professores, quanto às exigências de investimentos na capacitação docente, para o cumprimento dos princípios fundamentais da lei 10.639 da LDB. Para tal, o projeto garantiu a interação entre as escolas de educação básica e a universidade, pensando especificamente na contribuição que os diferentes sistemas, níveis e modalidades de ensino ligadas àquela oferecem

10 O projeto PIBID-Sociologia se desenvolveu em 3 escolas do Maciço de Baturité, que integram a Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE e a Coordenadora Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 8.

à formação inicial dos estudantes da Unilab. Assim, o projeto buscou preparar e habilitar os discentes, no quadro geral de sua formação de professores, de modo que conseguissem construir uma concepção pedagógica e curricular de fato contextualizada pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, mas também prepará-los para instrução das habilidades básico-comuns, competências que indiquem aos alunos aquilo que, de fato, “devem saber” e “saber fazer”.

O projeto PIBID-Sociologia fundamentou sua concepção e atividades práticas orientadas para a valorização da construção coletiva na formação didática, gestão escolar, resolução de problemas e proposição de ações. Para tal, a ideia foi reafirmar e potencializar os princípios da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que já animam os fundamentos pedagógicos da Unilab, e levá-los também à escola, reiterando a importância do diálogo com os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A partir daí, foram construídas, no interior desse subprojeto, atividades e ações que buscaram uma interlocução constante com as diversas áreas que compõem as Ciências Humanas no Ensino Médio, de maneira a despertar um sentido de coletividade e de integração rumo aos objetivos pedagógicos almejados.

As dinâmicas de execução desse projeto também buscaram a valorização do trabalho coletivo, a partir da execução de um conjunto de atividades em parceria, visitas às escolas e desenvolvimento de atividades didático-formativas realizadas em grupo. Assim, buscou-se a promoção de eventos, atividades artístico-culturais e oficinas organizados coletivamente, de modo a cultivar um espírito democrático e de companheirismo.

Considerações finais

Ao concluir este artigo, sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), é fundamental ressaltar sua importância na formação de novos educadores e na valorização da carreira docente. O PIBID não apenas oferece uma oportunidade de formação prática para os estudantes de licenciatura, mas também promove uma conexão vital entre as instituições de ensino superior e as escolas básicas, favorecendo um intercâmbio rico de experiências e conhecimentos.

As reflexões compartilhadas neste artigo evidenciam o impacto positivo que o PIBID pode ter na trajetória de futuros professores, contribuindo

para o desenvolvimento de competências pedagógicas, a construção de identidades profissionais e o fortalecimento da prática docente. Além disso, as experiências vivenciadas pelos bolsistas ressaltam a importância da formação contínua e do compromisso com uma educação de qualidade. Por meio da prática no chão da escola, os estudantes aprendem a lidar com desafios reais da sala de aula, desenvolvendo habilidades fundamentais para suas futuras carreiras como educadores(as).

A contínua atenção que deve ser dedicada aos debates sobre as dicotomias e obstáculos discutidos ao longo deste texto – prática/teoria, licenciatura/bacharelado e ensino/pesquisa – representa um impulso relevante e qualitativo para o fortalecimento do ensino de Sociologia na educação básica. A compreensão das razões sócio-históricas que alimentaram os distanciamentos entre esses campos, assim como suas consequentes e necessárias tentativas de superação, são ações pertinentes ao ofício daqueles(as) que se dedicam à intrigante consolidação do fazer sociológico nas escolas brasileiras. Considerando os arranjos que estruturam o PIBID-Sociologia, é possível afirmar que o programa possui excelente potencial para estabelecer pontes entre essas esferas, visto que, em seu cerne, está o vigor da articulação entre os diversos agentes que produzem e vivenciam saberes sociológicos alicerçados na escola.

No contexto do PIBID-Sociologia na Unilab, destacam-se os princípios que o norteiam – pautados no antirracismo e na decolonialidade – e a heterogeneidade de seu público docente e discente, elementos fundamentais para promover trocas e conexões em campos do conhecimento ainda marcados por oposições arraigadas. Essas especificidades são, portanto, forças potentes para superá-las e indicam futuros promissores para a sociologia escolar.

Espera-se que este *ebook* inspire novas reflexões e práticas no âmbito educacional, incentivando a continuidade do investimento em programas que valorizem e apoiem a formação docente de docentes. Que o legado do PIBID-Sociologia se perpetue, fomentando uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

Agradecemos a todos os colaboradores e participantes que tornaram este projeto possível. Que cada página deste material sirva de guia e inspiração para todos(as) que trilham o caminho da docência. Juntos, podemos construir um futuro educacional mais promissor e emancipador!

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <https://observatorio.doensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Docmento-Final.pdf>.
- BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica**: resumo técnico (versão preliminar). MEC, INEP, DEED, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.
- BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: área Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: CNE, 1999.
- BRASIL. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD 2018**. Brasília, DF: IBGE, 2019.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- FREITAS, R. A licenciatura em Ciências Sociais diante da reinserção da Sociologia no ensino médio. *In*: OLIVEIRA, D.; RABELO, D.; FREITAS, R. (Org.). **Ensino de Sociologia**: currículo, metodologia e formação de professores. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2011.
- GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Planejamento Participativo e Regionalizado**: monitoramento das ações e projetos prioritários do governo do estado.
- HANDFAS, A. A Formação do professor de Sociologia: reflexão sobre diferentes modelos formativos. *In*: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. (Orgs.). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.
- HANDFAS, A. Formação dos Professores de Sociologia: um debate em aberto. *In*: HANDFAS, A.; MOÇARA, J. (Orgs.). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.
- LENNERT, L. Algumas Reflexões acerca da formação de professores de Sociologia a partir de dados estatísticos e trajetórias pessoais. *In*: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.

- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara-SP; Junqueira & Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.
- MORAES, A. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/HBRMyJpWDRsNFHhKqvyCFJv/>. Acesso em: 26 set. 2024.
- MORAES, A. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Zm8BkHqMcz7P7PGxWk95RhC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2023.
- NEVES, A.; MELO, C.; LANNES, S. Professor Regente e Licenciandos no estágio supervisionado da prática de ensino: quem aprende com quem? In: HANDAFAS, A.; MOÇARA, J. (Orgs.). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.
- OLIVEIRA, A. Formação de professores em ciências Sociais: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. **Revista Eletrônica Inter-Legere**. N. 13, julho a dezembro de 2013a.
- OLIVEIRA, A. O currículo de sociologia na escola: um campo em Construção (e disputa). **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 355-366, Maio a Agosto de 2013b. DOI: 10.15687/rec.v6i2.15308. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/15308>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- SILVA, S. da; GONÇALVES, M. D.; PANIÁGUA, E. R. M. **A importância do PIBID para formação docente**, v. 3, 2017 – ISSN 2447-865. Agosto, Santo Ângelo – RS, 2017.
- VIANNA, H. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.



Relato de experiência do PIBID/ Sociologia da Unilab

Sandra Adelino Baptista Biffa¹

Suellen Rodrigues Romão²

Vladimir da Costa³

O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Sociologia/Unilab – proporcionou importantes experiências para nós, enquanto bolsistas. A relevância da relação entre a escola e a universidade, de modo prático, estabelece o significado que essas duas instituições representam para a educação e como precisam dessa relação para realçar o quanto o conhecimento é fluido e atravessa as paredes e os muros dessas instituições.

Observa-se um choque de realidade quando nós, licenciandos, saímos da universidade, pois as discussões teóricas que costumamos ter em sala de aula não abarcam as realidades existentes nas escolas do nosso entorno, a região do Maciço de Baturité. O PIBID tem sido de extrema importância nesse sentido, pois, por meio dele, temos a possibilidade de entender um pouco mais as realidades enfrentadas nas escolas-campo, que passam por dificuldades diversas, como questões de localização, sociais e também questões diretamente ligadas a aspectos financeiros, uma vez que são escolas que não possuem uma grande quantidade de insumos.

Por meio deste programa, percebemos a escola como um espaço de socialização e de troca de conhecimento, mostrando um olhar diferente

1 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Licenciada em Sociologia (Unilab) Bolsista do subprojeto Pibid Sociologia em 2022.

2 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Licenciada em Sociologia (Unilab). Bolsista do Subprojeto Pibid Sociologia em 2022.

3 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Licenciado em Sociologia (Unilab). Bolsista do subprojeto Sociologia em 2022.

do que observamos por fora. Vivenciar esta inserção, como foi ressaltado por Gaudêncio e Souza (2020), é fundamental para a integração entre universidade e escola, pois, a partir dessa relação, são pensados, discutidos e articulados os conhecimentos que são produzidos, bem como considerados na construção dos programas pedagógicos e curriculares. É nesse ponto de vista que “o PIBID de Ciências Sociais funciona, institucionalmente, como apoio à formação dos/as licenciados/as participantes” (2010, s/p) na mesma intenção, se enquadra o nosso curso de Sociologia.

O mesmo podemos observar em relação à escola como uma instituição de ensino, pois, como salienta Mendonça (2011 apud Welter; Brighenti, s.d.), “um dos maiores desafios da escola e dos docentes é promover a mediação entre sentidos individuais e significados, entre os conteúdos escolares e as necessidades dos estudantes” [...] (Mendonça, 2011, p. 352 apud Welter; Brighenti, s.d.). A escola não deve ser um ambiente onde o professor/a é detentor/a do saber ou do monopólio do conhecimento, mas sim um espaço dinâmico que promove a construção de relações sociais entre os indivíduos. Desta forma, acreditamos que seja um ideal e tanto para se seguir como profissional da área de Sociologia, mas, como citado anteriormente, quando pisamos no chão da escola, o padrão a ser vivenciado é bem diferente daquele planejado/esperado.

Devemos buscar sempre a melhoria de nossas escolas e de nossos(as) alunos(as), buscando torná-los pessoas melhores, que vivam em sociedade de forma harmoniosa, porém crítica. É notório que grandes são as dificuldades, mas devemos continuar buscando a melhoria do nosso sistema educacional, principalmente relacionada à área das Ciências Humanas, que é o setor que abre nossos olhos para os problemas sociais que, às vezes, nem enxergamos.

Tendo em vista os quadros teóricos como base de discussão centrais da Sociologia, em uma relação teoria e prática, o programa PIBID mostrou-nos a necessidade de efetuar sempre a práxis da sociologia na educação. Posto sob a construção de aprendizado contextualizado a partir do que a escola representa e do meio no qual a escola está inserida, tivemos a oportunidade de compreender e relacionar os fatores sócio-históricos de problematizar questões como o desinteresse dos alunos do ensino médio em ingressar na universidade, a falta de atenção nas salas de aulas etc. Porém, o centro da questão está no que os jovens do

ensino médio do meio rural esperam para o futuro. Com base nestes problemas, nossa vivência no programa foi, também, de atender aos alunos nas questões sobre os conteúdos estudados ou em orientação sobre a funcionalidade da universidade.

Por meio desta relação, intervimos ensinando demonstrar aos alunos a importância da educação e como precisam continuar com os estudos e ingressar no ensino superior. Nossa maior tarefa foi apagar suas angústias e medos que, talvez, a universidade represente. Mediante os encontros, abordamos temáticas sobre como estudar na Unilab, uma universidade internacional e interiorizada, que é diversamente multicultural.

À luz desta ideia, o PIBID Sociologia da Unilab aprofunda o olhar crítico da escola e para a educação de modo geral. Nesta perspectiva, na construção do ensino de sociologia, faz-se necessário situar ações que visibilizam as políticas educacionais progressistas. Uma das atividades desenvolvidas com os alunos foi fazê-los refletir sobre a importância da sociologia em suas vidas, observando a ação docente e como esta “deveria promover uma reflexão crítica das relações sociais e desenvolver nos estudantes de ensino médio a capacidade de abstração” (Welter; Brighenti, n.p., s.d.). Desta forma, esta compreensão permitiu-nos entender que,

Um dos problemas recorrentes apontados na academia a respeito do ensino da sociologia diz respeito à dualidade entre a realidade da escola pública e as discussões teóricas na sala de aula da universidade, ou seja: a separação entre discurso acadêmico na formação de graduandos em licenciatura e o que se apresenta no ensino público (Silveira *et al.*, 2016 p. 185).

Na mesma linha de pensamento, emergia também nosso medo que se manifestava por meio de um choque de realidade decorrente dos desafios encontrados na escola, resultado de barreiras que, muitas vezes, antes de se começar a fazer disciplinas dos estágios supervisionados são desconhecidas. Entre a literatura sobre o fazer docente e o campo tivemos a experiência da realidade, executando o que para alguns constitui um desejo. A partir do PIBID, a ideia de ser professor(a) um dia foi reforçada, na medida em que conhecemos quase que inteiramente as questões que constituíam as reais dificuldades que um profissional docente encontra na sala de aula, podendo assim ter uma noção de como é estar na frente de uma turma.

Compreendemos que “a disciplina de Sociologia e o método sociológico podem auxiliar nesse processo, desenvolvendo, nos estudantes licenciandos(as) da Educação Básica, capacidades para compreensão, reflexão crítica e inserção ativa no mundo em que vivem” (Welter; Brighenti, n.p.). Assim como deve motivar os envolvidos na atividade de reflexão, deve desenvolver atividades que lidem com conteúdos e significados relevantes à construção de “[...] sentidos transformadores da subjetividade humana”, deve “[...] desnaturalizar as relações sociais”, possibilitando aos sujeitos estabelecerem uma relação consciente com o mundo” (Mendonça, 2011; Welter; Brighenti, n.p.).

Outrossim, o PIBID incentiva os alunos do Ensino Médio a se interessarem pela educação superior, como também fortalece os bolsistas a desenvolverem a noção da práxis, uma vez que esta constitui-se como espaço para o estudante participante do programa se envolver com a dinâmica da escola. Um dos pontos que merece nossa atenção é a construção curricular e do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Na perspectiva de Silva (2010), o currículo busca responder quais saberes ou conhecimentos devem ser ensinados e quais grupos são representados.

Da mesma forma, através da experiência do Pibid, compreendemos a importância de entender como é construído um Projeto Político-Pedagógico (PPP), devendo ser um documento de construção coletiva. Segundo Veiga (1998), ele busca ir além de uma simples organização de planos de ensino e atividades, constituindo-se em um processo de reflexão democrática e discussão dos problemas da escola em busca de alternativas viáveis para alcançar seus objetivos. Deve ser de base teórica e metodológica ligado aos interesses da maioria da comunidade escolar, reforçando a importância da educação de qualidade para todos, possibilitando a construção de uma visão integrada entre os diversos atores escolares: professores, alunos, direção, pais e responsáveis.

Neste sentido, o PPP é visto como porta de entrada de qualquer escola. É por meio deste documento que toda sua estrutura é representada, as ações e os projetos demonstram as formas de relações das suas partes, devendo mencionar os princípios e valores que regem a instituição. O PPP pode ser compreendido como a imagem representativa do projeto educacional de cada escola.

A escola é um espaço de princípio, igualdade e de liberdade, em que todos têm por direito se beneficiar das oportunidades que ela oferece.

Por outro lado, apresenta alguns desafios aos seus agentes. Nesta linha de raciocínio, trazemos a reflexão de Dias (2021) em artigo apresentado na coletânea *"Sociologia no chão da sala: investigação de vivências pedagógicas no maciço de Baturité"*, organizado por Rower *et al.* (2021). Para Dias (2021), a identidade do/a professor/a é constituída a partir da interação social, sobre diferentes caminhos que levam a (re) construções sociais, haja vista que

O professor procura ao longo da sua experiência de vida novos conhecimentos e segue construindo a sua identidade. Então, podemos perceber que a identidade profissional docente é um processo contínuo, carregado dos elementos individuais e sociais. No exercício da profissão, a experiência não planejada, ou não desejada, leva à perda de uma identidade construída, isto é, a identidade do professor pode sofrer um processo de desconstrução. Essa desconstrução de identidade profissional pode acontecer quando o professor não encontra na profissão que se pretende devido a vários fatores: desvalorização da profissão, desmotivação, desafios constantes, baixos salários. Esses fatores acarretam a perda do sentido da profissão. Sendo assim, com a desvalorização política, a frustração do professor chega ao nível da descrença sobre a sua própria capacidade de exercer algo importante na vida dos seus alunos (Dias, 2021, p. 59-60).

Diante dessa consideração, criamos uma visão da escola como um espaço que deve prover motivação e conforto para toda a sua comunidade, atendendo tanto alunos como professores, que merecem atenção, acolhimento e respeito, a fim de que todos possam vivenciar suas experiências, valorizando os esforços de cada um/a. O PIBID-Sociologia da Unilab parte de um lugar diferenciado, sobretudo quando situamos sua proposta político-pedagógica. Este programa põe em reflexão e em problematização de fatores como: colonização, racismo, eurocentrismo, relações sistematizadas de controle capitalista, gênero, identidade, diferença, diversidade etc., almejando formar

Profissionais que valorizem e defendam nos sistemas educacionais, e particularmente nas escolas, o pluralismo de ideias e de concepção pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização de experiência extraescolar; a vinculação entre educação escolar, o trabalho e práticas sociais, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial (Rower; Pembele, 2021, p. 149 *apud* PPCLS/Unilab, 2016, p. 14).

Na base dessas reflexões, tivemos experiências significativas e constatamos o quanto é necessária nossa formação considerando a pedagogia freiriana, de modo a inspirar a metodologia do ensino da sociologia na escola. Antes de tudo, a sociologia, como disciplina, desperta uma visão crítica sobre as ideologias dominantes e reforça uma perspectiva emancipatória do mundo social. Ao analisar as dinâmicas que formam a “estrutura” do meio educacional, evidencia as possibilidades de romper com sua naturalização, a partir do exercício do estranhamento.

Referências

DIAS, Honorata. “Ensinar Sociologia para mim não é só ensinar, é resgatar vidas”: identidade docente e os desafios de ser professor de Sociologia. In: ROWER, Joana; OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de; FREIRE, Newton Malveira (Org.). **Sociologia no chão de sala: investigações de vivências pedagógicas no Maciço de Baturité** 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2021.

GAUDÊNCIO, J. C.; SOUZA, J. de A. O PIBID Sociologia e seu papel na formação inicial e continuada de professores. **Anais VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69105>. Acesso em: 15 maio 2024.

ROWER, J. E.; DE OLIVEIRA, B. K. A.; FREIRE, N. M. (Org.). **Sociologia no chão da sala: investigações de vivências pedagógicas no Maciço de Baturité**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

SILVA, T. T. da. **Documentos da Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, E. C. C.; PEREIRA, N.; MOURA, W. Sociologia no ensino médio e o PIBID: brincando, pensando e construindo práticas educativas com autonomia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Dossiê: Formação inicial e continuada de professores: espaços, tempos e invenções curriculares. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 184-200 (out. – jan. 2016). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/25701>. Acesso em: 5 out. 2024. <https://doi.org/10.12957/riae.2016.25701>.

WELTER, T.; BRIGHENTI, T. O ensino de sociologia e o Pibid Ciências Sociais: a universidade vai à escola. **Subprojeto Pibid (CAPES/PIBID/UFFS)** Chapecó, s.d..



Vivências pedagógicas do PIBID Sociologia Unilab: a formação docente na prática na EEMTI José Tristão Filho

Antonio Marcelo da Costa Silva¹

Enzo Raphael da Silva Lopes²

Almano Bicosse Nampam-na³

Zicela Aluit Na Mancanha⁴

Introdução

O trabalho pretende abordar a experiência vivenciada na Escola José Tristão Filho, uma escola regular em transição para o modelo integral, localizada no município de Guaiúba-CE, credenciada para receber bolsistas do PIBID, subprojeto Sociologia da Unilab. Em meio a diversos trabalhos e participações, realizaram-se rodas de conversa, mesas redondas, regências e também a elaboração de materiais didáticos para a escola-campo, abordando diversas temáticas.

O PIBID, como um programa de iniciação de professores em formação, traz dentro do seu programa grandes vinculações entre a teoria e a prática que vêm contribuindo para a sustentação do diálogo entre Universidade e Escola. Segundo Oliveira e Barbosa (2013), o estágio possui a capacidade de apresentar ao professor em formação a realidade diária

1 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Licenciando em Sociologia pela UNILAB. Bolsista PIBID, edição 2022.

2 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Licenciando em Sociologia pela UNILAB. Bolsista PIBID, edição 2022.

3 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Licenciando em Sociologia pela UNILAB. Bolsista PIBID, edição 2022.

4 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Licenciando em Sociologia pela UNILAB. Bolsista PIBID, edição 2022.

da escola, como questões administrativas e de gestão, a dinâmica escolar e os processos interativos que acontecem lá, além da observação e do desenvolvimento de sua prática como docente.

Este artigo discute as vivências pedagógicas dos(as) bolsistas de Sociologia da Unilab na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) José Tristão Filho, situada em Guaiúba-CE. Nesse sentido, o principal objetivo do trabalho é compreender como as atividades do PIBID contribuem para a formação dos futuros docentes, investigando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas durante o processo, bem como os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Nesse caso, o estudo foi realizado a partir de uma metodologia qualitativa, baseada em observação participante e análise de documentos produzidos na escola, além das contribuições teóricas advindas de epistemologias sobre o ensino e iniciação à docência de professores de sociologia.

Desenvolvimento

Participar como bolsista do subprojeto PIBID Sociologia na escola de Ensino Médio José Tristão Filho, em Guaiúba-CE, proporcionou uma experiência intensa e transformadora em diversos aspectos. Sob esse viés, o contato com o ambiente escolar e o envolvimento direto com a comunidade educativa possibilitaram uma vivência muito rica e multifacetada. As atividades de observação em sala de aula permitiram uma compreensão mais ampla das interações entre os(as) alunos(as), professores(as) e o conteúdo abordado em sala de aula. Nesse contexto, foi o momento de aprendizado coletivo, no qual não apenas observou-se a prática pedagógica do professor, mas também se refletiu sobre como contribuir com uma nova abordagem e estratégias com o propósito de garantir o ensino de qualidade. Conforme Silva *et al.* (2017), o projeto tem a importância de incentivar os alunos de iniciação à docência a aproximar-se das escolas no intuito de contribuir na formação dos futuros educadores.

Dessa forma, esse percurso foi essencial para captar a relevância do ensino de Sociologia no contexto do ensino médio, considerando as necessidades e o perfil dos alunos. Ao ministrar aulas, vivenciou-se grande responsabilidade e comprometimento, enquanto futuros educadores. Nesse sentido, os bolsistas não eram apenas expectadores, mas protagonistas na construção dos saberes. Esta experiência permitiu que trabalhassem

em conjunto para desenvolver uma metodologia de ensino mais eficaz e adaptada à realidade da turma, com o desafio de tornar o conteúdo de sociologia mais acessível e interessante, o que exigiu uma sensibilidade pedagógica e uma capacidade de inovação contínua. Consoante Silveira *et al.* (2016, p. 186), “O PIBID na escola em tela procura estimular o pensamento criativo dos jovens nas aulas de sociologia” (Silveira *et al.*, 2016).

O diálogo com os(as) professores(as) da escola foi igualmente enriquecedor, devido à troca de experiências e saberes com profissionais mais experientes. A escola auxiliou a compreender os desafios diários do ensino e a valorizar ainda mais o papel do professor na sociedade. Ao mesmo tempo, essa convivência colaborativa permitiu observar diferentes estilos de ensino e formas de gerenciar a sala de aula, o que ampliou ainda mais a visão sobre a prática docente. Para além das aprendizagens acadêmicas e pedagógicas, o contato direto com os alunos do ensino médio foi, sem dúvida, um dos momentos mais gratificantes dessa jornada como bolsistas de iniciação à docência.

Nesse sentido, fica claro que a qualidade da supervisão dos bolsistas nas escolas é fundamental para a aprendizagem dos bolsistas e o sucesso do programa. Dessa maneira, a interação com os jovens de diferentes perfis, com suas próprias expectativas e dificuldades, nos fez refletir sobre o papel social do educador e a importância de uma educação inclusiva e transformadora.

Além disso, observou-se que a escola José Tristão Filho tem uma participação ativa na formação social de seus estudantes. Pôde-se constatar a importância do professor supervisor ter sido estudante de Sociologia da Unilab e também um ex-bolsista do PIBID. Isso ajudou no contato com a escola, com a gestão e com os estudantes. Com a ajuda do professor supervisor e o apoio da gestão, realizaram-se atividades com temáticas sobre antirracismo, intolerância religiosa, interseccionalidade, além de marcar presença da Feira de Ciências Humanas da escola, onde percebeu-se que o letramento de alguns estudantes em relação a algumas questões sociais é surpreendente.

A partir disso, vê-se que a escola tem conseguido exercer o seu papel de formar cidadãos. As dificuldades surgem quando as matérias de Ciências Humanas não são corretamente valorizadas no Brasil, e estão, a todo momento, sob ataque. Isso se reflete na maneira como o Novo Ensino Médio tem tratado as Ciências Humanas na formação dos estudantes.

Segundo Paiva (2021), a Reforma do Ensino Médio traz uma série de problemas, como o aumento das desigualdades e das diferenças regionais. No entanto, a gestão e os professores da escola José Tristão Filho tentam driblar todos esses obstáculos estruturais para formar seus estudantes. O PIBID do Subprojeto Sociologia conseguiu firmar com a escola um papel bastante assertivo para com os estudantes. Dessa forma, a atuação de bolsistas e estagiários pôde influenciar na construção de uma escola mais engajada na luta contra essas desigualdades e limitações estruturais do sistema educacional.

Na perspectiva do desenvolvimento profissional, crítico e reflexivo dos(as) licenciandos(as), o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca pelo fomento ao trabalho coletivo, promovendo a integração de diversas ideias e ações conjuntas, bem como celebrando a diversidade de culturas e riquezas entre os países que o compõem. Cabe destacar que a edição do PIBID 2022 se iniciou em um contexto pós-pandemia, marcado pelo retorno das atividades presenciais. É notável que algumas turmas que ingressaram no ensino médio durante a pandemia e vivenciaram o ensino remoto, enfrentaram dificuldades que podem ser percebidas, por exemplo, na escrita evidenciada por estudantes de terceiro ano do ensino médio, cometendo erros ortográficos gravíssimos, deixando claro um significativo prejuízo para esses estudantes. Ficou claro que a escola vai além do seu espaço físico em si. A educação ultrapassa os muros da escola e devem ser levadas em conta as realidades enfrentadas pelos alunos, suas individualidades, que podem interferir negativamente e positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Não basta apenas ministrar conteúdo para os alunos e aplicar provas para avaliar seus conhecimentos. No ambiente escolar em que se esteve inserido, foi possível identificar fenômenos sociais capazes de influenciar diretamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Muitos desses fenômenos têm sua origem fora da escola. Um exemplo seria o caso de alunos que dormiam durante as explicações do professor devido ao cansaço físico ou emocional. Há também aqueles que faltavam aulas para cuidar de responsabilidades domésticas enquanto seus pais(as) trabalhavam. Diante disso, faz-se necessário compreender que todos esses fatores são determinantes no processo de ensino-aprendizagem, em que por trás de cada estudante há suas individualidades.

Observou-se como a disciplina de Sociologia no terceiro é ensinada com base nos materiais didáticos que professores(as) e alunos(as) utilizam durante o semestre, bem como o tempo disponibilizado para a atuação do professor dentro de sala de aula. Baseando-se na experiência como bolsistas atuantes na referida escola, buscou-se entender como a sociologia é entendida pelos alunos. Cabe dizer que todas as atividades foram feitas e compartilhadas entre o professor supervisor e os estudantes bolsistas da Universidade, sendo importante para a preparação dos futuros professores/as que fazem parte do programa. Nessas atividades, tudo que foi explicado, bem como as ideias compartilhadas com os alunos, ou seja, a troca da experiência entre ambas as partes, contribuirá posteriormente na carreira dos futuros profissionais. As oficinas realizadas na escola contribuíram significativamente durante o tempo de atuação na escola, tendo em conta os temas abordados.

No decorrer do período em que atuavam como bolsistas do Programa PIBID e estagiários(as) do curso de Sociologia da Unilab, pôde-se perceber que não só a atuação dentro da sala de aula contribui no desenvolvimento de um aluno/a. Nota-se que a relação entre os estagiários/as e os alunos da referida escola se dá pelo fato de expressar as experiências vividas dentro e fora da universidade, como também as conversas que não só se enquadram no contexto sociológico. Conversar com os jovens alunos outros assuntos, não necessariamente relacionados à disciplina, desperta a atenção destes em querer aprender ainda mais e em poder participar nos debates realizados dentro da sala de aula.

Em vista disso, os alunos da referida escola, nos momentos de debate e nas atuações em sala de aula, são pessoas que gostam de aprender, entender o assunto que está sendo abordado no momento e dar os seus pontos de vista, baseando-se nos seus conhecimentos. Desse modo, é evidente que o Estágio Supervisionado nas escolas incentiva a exercitar o desempenho de futuros profissionais, uma vez que proporciona um processo de aprendizagem e uma oportunidade de se enquadrar ou se inserir numa determinada sociedade.

Partindo do pressuposto de que nessa instituição há menor fluxo de alunos que se matriculam, mas que na maioria das vezes não frequentam a escola para cumprir com seu direito de estudar, muitos acabam desistindo e outros(as) não definem um projeto de futuro. Durante o período dos encontros entre estudantes universitários/as e alunos/as da

escola básica, alguns deles, em visita feita à universidade, sentiram-se encantados(as) e acabaram por tomar as suas decisões de que caminho seguir. Na disciplina de Sociologia do terceiro ano, nota-se que, de todas as outras disciplinas, ela é uma das que possuem menor carga horária e menor índice de desempenho por parte dos alunos. Os professores da referida escola têm desempenhado um papel fundamental na contribuição do conhecimento dos seus alunos, utilizando conteúdos presentes no livro didático, como também usando estratégias pedagógicas que facilitam no aprendizado da disciplina.

Considerações finais

Diante do exposto, a experiência do PIBID na escola José Tristão Filho foi marcada por um período de crescimento pessoal e coletivo. Portanto, a pluralidade das experiências, que envolveu observar, planejar, ensinar, aprender e, por tudo, dialogar com diferentes atores do ambiente escolar, consolidou a relevância do trabalho colaborativo na educação e reforçou a formação dos bolsistas como futuros educadores comprometidos com o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais significativa e transformadora. Assim, o programa tem se mostrado como uma experiência rica para a formação do professor/a, ao possibilitar que os bolsistas vivenciem o cotidiano escolar e desenvolvam suas ações pedagógicas em um ambiente real de ensino. Os desafios enfrentados na escola, ao longo do tempo, como a adaptação das metodologias à realidade dos alunos, têm contribuído bastante para o crescimento profissional como futuros educadores.

Além disso, refletiu-se sobre o ensino médio como uma fase em que o/a aluno/a percorre durante o tempo que está frequentando a escola para, então, se inserir em um novo ciclo. Percebeu-se que o encerramento desse ciclo objetiva aprofundar os conhecimentos dos jovens em diferentes campos do estudo ou da sua vida, seja na universidade ou no mercado de trabalho. Sabe-se que nem todos os alunos irão frequentar a faculdade, considerando as desigualdades existentes, mas tiveram oportunidades de refletir sobre as questões sociais na disciplina de sociologia, como também em outras disciplinas.

Em face disso, considera-se de grande importância a formação proporcionada no âmbito do programa de iniciação à docência, na qual um

dos objetivos é preparar os Pibidianos para as atuações nas escolas básicas, assim como permite conhecer os objetivos do PIBID. Este promove vários conjuntos de atividades formativas que contribuem para a maior qualificação da formação dos licenciados, como também para a formação continuada dos professores envolvidos no programa.

Referências

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**, [S. l.], v. 1, n. 13, p. 140–162, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169>. Acesso em: 30 abr. 2024.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de. Os sentidos da Sociologia na Educação Básica: desafios curriculares e as políticas públicas educacionais. **Latitude**, Maceió-AL, Brasil, v. 14, n. Esp., p. 189–208, 2021. DOI: 10.28998/lte.2021.n.Esp.11376. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11376>. Acesso em: 27 abr. 2024.

Silva, L. A. *et al.*. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. *In: Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223–244, 2017.

SILVEIRA, E. C. C.; PEREIRA, N.; MOURA, W. A sociologia no Ensino Médio e o PIBID: brincando, pensando e construindo práticas educativas com autonomia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 184–200, out./jan. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25701>. Acesso em: 14 abr. 2024.



A importância do PIBID na escola: relato de experiência

Bissawidna N'quinde Nandiba¹

Italo Da Silva Souza Francelino²

Marcos Fernandes Gomes³

Introdução

A proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é proporcionar ao aluno dos cursos de licenciatura uma importante experiência de contato direto com as instituições de ensino. O projeto conta com a contribuição das universidades e escolas públicas, desempenhando, assim, um papel crucial para o processo de ensino e aprendizagem dos formandos. Para nós, bolsistas, participar do projeto possibilitou construir laços de vivência entre o processo de formação superior e o campo de atuação profissional. O contato com a gestão escolar, com os professores e os alunos, fez-nos refletir, a cada dia de visita, a escola-campo, o sentido pelo qual estamos cursando Sociologia. A vivência e as experiências adquiridas, junto ao apoio do professor supervisor, auxiliou-nos a compreender e a identificar as metodologias que podem ser aplicadas nas diferentes turmas, visto que não existe um método único para o ensino. Existem, sim, métodos de ensino para determinadas turmas de acordo com o ambiente no qual o professor está inserido. A sociologia nos ajuda a entender a sala de aula como uma sociedade, e as sociedades presentes nas turmas têm suas diferentes formas de serem regidas, pois são atores sociais

1 Bacharel em Humanidades, licenciando em Sociologia ambos pela UNILAB-CE. Bolsista PIBID, edição 2022.

2 Bacharel em Humanidades, licenciando em Sociologia ambos pela UNILAB-CE. Bolsista PIBID, edição 2022.

3 Bacharel em Humanidades, licenciando em Sociologia ambos pela UNILAB-CE. Bolsista PIBID, edição 2022.

de diferentes perspectivas de vida, posicionamento político, classes sociais e/ou culturais. Com isso, o professor deve se manter flexível para incluir a diversidade que existe em cada sala de aula, para que assim possa fluir a reciprocidade de conhecimento entre aluno e professor.

O impacto de PIBID na formação acadêmica e profissional

A troca de conhecimento em sala de aula é importante, principalmente quando o professor usa de ferramentas pedagógicas para o ensino, ou mesmo em uma aula prática e fora de sala de aula. Nesta ordem de ideias, segundo Piconez (1991, p. 29), a “relação dialógica, a troca de opiniões e experiências contribui para a elaboração de novos conhecimentos. A teoria, com efeito, que surge a partir da prática, é elaborada em função da prática, e sua verdade é verificada pela própria prática” (Piconez, 1991, p. 29). A educação é uma importante ferramenta para formar mentes pensantes, mentes transgressoras que determinam o nosso posicionamento político. E para isso, o professor de sociologia deve agir com cuidado para que o posicionamento do professor não seja a afirmação para os alunos. Durante os meses de projeto que foram realizados na Escola Estadual de Educação Profissional José Ivanilton Nocrato / Guaiúba-CE, percebemos, junto a nossa experiência em sala de aula, que é importante nas aulas de sociologia levar temas contemporâneos presentes em nossa sociedade, ou de acordo com a realidade dos alunos. A título de exemplo, se em uma turma há alunos que acompanham o programa Big Brother Brasil, transmitido pela Rede Globo de Televisão, podemos levar esse assunto para as aulas, pois esse programa representa uma observação social de um grupo de indivíduos, podendo suscitar vários outros assuntos que estão relacionados ao conteúdo de sociologia para o ensino médio. Essas ações configuram estratégias de ensino, uma importante ferramenta para pensarmos a melhor forma de tratar assuntos nas diferentes salas de aula. O PIBID nos ajuda a compreender, por meio da observação, essas ações, antes mesmo de atuarmos como professores. Assim como diz Ianni (1997, p. 25), “a Sociologia pode ser vista como uma forma de autoconsciência da realidade social. Essa realidade pode ser local, nacional, regional ou mundial, micro ou macro, mas cabe sempre a possibilidade de que ela possa pensar-se criticamente”. Dessa forma, podemos entender que a sociologia, como prática, está presente tanto no conteúdo como também no olhar sociológico dentro da escola e na sala

de aula e, para além do conteúdo, o professor de sociologia deve, antes de tudo, compreender os alunos como sujeitos pensantes.

O Programa de Iniciação à Docência em Sociologia nas escolas permite o contato direto com a sala de aula, adaptando o futuro profissional ao seu ambiente de trabalho, como funciona e quais estratégias podem ser elaboradas a partir da participação direta com os alunos em sala de aula e o professor. Temos observado que o programa PIBID em Sociologia tem contribuído a agregar essa conexão com a instituição escolar, quebrando um pouco da barreira que há entre a academia (universidade) e a escola, fazendo com que o futuro profissional/sociólogo possa iniciar uma experiência impulsionadora. O projeto não beneficia apenas a universidade, a escola também tem esse acesso fácil com a academia, pois é perceptível, no Ensino Médio, que a maioria dos alunos teme o campo acadêmico. Segundo Silva (2020) “apenas com o PIBID podemos observar uma maior institucionalização da integração entre universidade/escola, professores em formação/supervisores” (Silva, 2020). A partir dessa conexão, os alunos da escola podem, por meio dos bolsistas pibidianos, tirar suas dúvidas com relação à universidade e à sociologia em geral.

Desenvolvimento das atividades e experiências

Através do programa PIBID, os bolsistas têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola, desenvolvendo um olhar crítico e reflexivo sobre o ambiente escolar e os desafios enfrentados pela educação pública no Brasil. O PIBID não apenas aproxima as universidades às escolas, também atua como um importante catalisador na produção de pesquisas voltadas para a educação básica, especialmente no Ensino Médio e na formação de profissionais que atuam nas escolas (professores e gestores).

Além disso, o programa proporciona uma experiência prática que complementa a formação teórica oferecida na universidade. O contato com a diversidade cultural e social na escola permite que os futuros professores desenvolvam uma compreensão mais ampla das necessidades e expectativas dos alunos, o que é essencial para uma educação inclusiva e de qualidade. Durante nossas visitas à escola-campo, tivemos diversas conversas com professor/supervisor, alunos e técnicos administrativos, proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos contextos escolares. Uma das questões que emergiu dessas conversas foi o

grande interesse dos alunos em aprender mais sobre a História da África e Afro-brasileira, no entanto, identificamos que há falta de materiais didáticos relacionando ao ensino de História da África e Afro-brasileira, um problema que, segundo o professor supervisor, é verificável em muitas escolas públicas do Brasil. Essa demanda revela uma lacuna significativa no currículo escolar, especialmente em disciplinas como sociologia, que poderia abordar essas temáticas com mais profundidade. Segundo o professor supervisor de estágio, a carga horária destinada à sociologia é insuficiente para cobrir todos os conteúdos programados, o que leva a um tratamento superficial de temas importantes como a história afro-brasileira e/ou africana.

Além disso, a ausência de materiais didáticos específicos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira agrava essa situação, limitando o acesso dos alunos às informações relevantes sobre suas próprias origens e identidades. Aliás, todo povo precisa, antes de tudo, conhecer a si mesmo, seja por intermédio de ensino escolar e/ou outros mecanismos pedagógicos de informação e socialização. A lei 10.639 estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo uma forma de “reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia, reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira” (Brasil, 2004).

Diante dessas constatações, nossa equipe de bolsistas, em conjunto com o professor supervisor, decidiu elaborar uma série de atividades com conteúdos temáticos sobre a História Africana e Afro-Brasileira. As atividades foram pensadas não apenas como uma forma de despertar interesse dos alunos sobre o assunto, mas também como uma oportunidade de provocar uma reflexão em relação à identidade cultural dos alunos e ressaltar as contribuições africanas na formação da sociedade brasileira.

Primeira atividade: roda de conversa

A primeira atividade realizada foi uma Roda de Conversa, com duração de uma hora e meia, que ocorreu no auditório da escola, reunindo três turmas de alunos e alguns professores. O título foi: **Conhecer a África a partir da sua diversidade: diálogo com estudantes de Sociologia da Unilab**. A escolha desse tema foi estratégica, pois buscava oferecer aos alunos uma visão mais abrangente sobre o continente africano, muitas vezes representado de forma simplista nos currículos escolares. O

objetivo era desmistificar estereótipos e apresentar a África em toda sua complexidade e riqueza cultural, histórica e social.

Durante a mediação dos tópicos programados, os alunos foram convidados a participar ativamente, expressando suas opiniões e questionamentos. Foi nesse momento que se percebeu a forte questão da identidade afro-brasileira entre os alunos. Muitos se identificaram como pretos ou pardos, no entanto, relataram conhecer pouco sobre suas origens e ascendência africana. Isso reforçou a importância de se discutir a história da África e a herança cultural africana no contexto escolar, especialmente em um país como o Brasil, cuja população tem profundas raízes africanas. A presença dos bolsistas na sala de aula, sendo composta majoritariamente de africanos (seis africanos e um brasileiro), provocou um intercâmbio cultural, isto é, os estudantes não paravam de questionar sobre a África, suas culturas, o que foi uma oportunidade de apresentar uma África verdadeira, não a da mídia.

O objetivo principal dessa roda de conversa foi, portanto, duplo: por um lado, suprir a carência de conhecimento sobre a história africana; por outro, fortalecer a identidade cultural dos alunos, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda de suas raízes e da importância da diversidade cultural na formação da sociedade brasileira. Foram apresentados diversos aspectos da história e cultura africana, incluindo tradições, costumes, línguas e a rica diversidade étnica e cultural do continente africano. A recepção dos alunos foi muito positiva, e muitos expressaram o desejo de continuar explorando esses temas em suas próprias pesquisas e estudos.

Segunda atividade: necessitaria o Brasil do Dia da Consciência Negra?

A segunda atividade teve uma abordagem semelhante à primeira, mas focou especificamente no problema do racismo estrutural e/ou "**estruturado**", ressaltando a contribuição da identidade africana para a formação da nação brasileira. O título foi: **Necessitaria o Brasil do Dia da Consciência Negra?** A atividade foi desenvolvida ocasionalmente em alusão ao Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra (20 de Novembro). O objetivo era abordar como as influências africanas foram cruciais para a construção da cultura, economia e sociedade brasileira.

Ao discutir esse tema, a pretensão não foi apenas sensibilizar os alunos para a importância de reconhecer as contribuições africanas, mas também reivindicar a inclusão desses conteúdos no currículo do ensino médio, de maneira mais consistente e aprofundada.

As questões norteadoras dessa atividade foram: “Por que o conteúdo sobre a África deve ser incluído no currículo do ensino médio brasileiro?” e “De que maneira a identidade africana contribui para a formação do Brasil como nação?”. A partir dessas perguntas, foram abordados diversos pontos, incluindo a formação do Brasil como Estado-nação e a importância da valorização das contribuições africanas na construção da identidade nacional. Sendo uma temática provocativa, levou-os(as) a uma reflexão sociofilosófica sobre o que significaria uma consciência do homem negro no Brasil.

Durante a atividade, que também ocorreu no auditório da escola, discutiu-se sobre as figuras históricas de grande relevância para a história do Brasil, entre as quais se destacaram Zumbi dos Palmares, Luísa Mahin, e acontecimentos como a Revolta dos Malês, Revolta de Manoel Congo, entre outros líderes e intelectuais afro-brasileiros que desempenharam papéis centrais na luta por liberdade, igualdade e justiça social. Destacar essas figuras foi uma forma de mostrar aos alunos que a história brasileira e afro-brasileira é rica e cheia de exemplos de resistência e contribuição para a construção do Brasil moderno.

Considerações finais

Essas atividades revelaram-se extremamente importantes, não só em termos de criação de vínculo entre formandos/universitários e escola, mas também por oportunizar a produção de conhecimento científico a partir desses relatos de experiências e outros *e-books* publicados, provocando um debate na comunidade acadêmica de que existe, sim, a necessidade de promover um espaço de reflexão e valorização da identidade afrodescendente. Ao dialogar com os alunos sobre suas origens e as influências africanas na formação do Brasil, contribuiu-se para o fortalecimento de sua autoestima e o reconhecimento de sua herança cultural, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa.

A lei 10.639 é apenas um instrumento político-jurídico que, por si só, não garante o cumprimento de uma educação que revaloriza a cultura

africana e afro-brasileira. Cabe aos pesquisadores, aos intelectuais, principalmente das ciências Sociais e Humanas, mostrar o quão importante é conhecer a si mesmos e compreender o racismo sistêmico presente na sociedade brasileira.

Ressalta-se que o PIBID, especialmente de sociologia, no contexto da Unilab, uma Universidade composta por países da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP), tornou a atuação na sala de aula mais interativa entre os bolsistas (brasileiros, internacionais, africanos) e os estudantes da escola em questão. O PIBID, além de proporcionar uma conexão entre Ensino Médio e Ensino Superior, também se torna um lugar de reflexão e de produção de conhecimento, despertando principalmente os interesses dos bolsistas em prosseguir profissionalmente nas áreas afins. Aliás, por meio dessas atividades e de muitas outras desenvolvidas no contexto do programa, despertou-lhes o interesse em prosseguir, seja na sala de aulas (docência), seja em outras esferas sociais passíveis de atuação do sociólogo.

Referências

BRASIL. CNE/CP Resolução 1/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de Junho de 2004, seção 1, p. 11.

IANNI, O. Sobre a inclusão da Sociologia no curso secundário. IV Congresso dos alunos da FFLCH da USP. **Revista Atualidades Pedagógicas**, n. 40, p. 19–20, ano 1997.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas SP: Papirus, 1991.

SILVA, J. C. G. da *et al.* O PIBID sociologia e seu papel na formação inicial e continuada de professores. **Anais VII CONEDU - Edição Online...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69105>. Acesso em: 27 set. 2024.



Percepções do ensino da sociologia nas escolas do Maciço de Baturité

Afonso Fortunato

Ismael de Souza Leandro

Mamadou Boy Djaló

Márcio Henrique de Lima

Milânia da Costa

Sofonias Lopes Jó

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica visa possibilitar aos estudantes dos cursos de licenciatura uma formação eficaz por meio da trajetória universidade–escola, com a finalidade de aproximá-los do conhecimento e da vivência do funcionamento das escolas antes do fim da formação, ou seja, visa fortalecer, a partir desse movimento colaborativo escola–campo, uma formação continuada fora da universidade, mas, sobretudo, valorizar outras formas de saber que podem ampliar o repertório de qualquer estudante.

No campo da Sociologia, busca-se não apenas aproximar o professor em formação da escola, mas proporcionar a construção de novas metodologias atraentes e tecnologias que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando se trata das metodologias ativas. É importante referir que a vivência que a Residência Pedagógica proporciona para os alunos no chão da escola tem como objetivo valorizar a subjetividade e o protagonismo juvenil, bem como observar e elaborar materiais para estimular a aprendizagem. As observações que

são feitas durante esse processo contribuem para a construção da identidade do futuro docente.

Quanto às questões dos direitos humanos, sabe-se que este é um dos objetivos gerais da Residência Pedagógica, além de contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes dos problemas que assolam a sociedade em geral. Neste relatório, constam as análises do PPP da escola Maria do Carmo Bezerra, assim como a conceituação do próprio PPP enquanto ferramenta que traça os detalhes do seu funcionamento. Também foi realizada uma análise das pesquisas desenvolvidas nas escolas de ensino médio, nas quais atuam os bolsistas do programa.

Conhecendo a escola-campo

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra está localizada no centro da cidade de Acarape-CE. É uma das escolas mais antigas do município, cuja história inicia-se em 1956. Anteriormente conhecida como Escolas Reunidas de Acarape, em 18 de maio de 1956, passou a ser denominada Grupo Escolar de Acarape, e passados alguns anos, em 30 de abril de 1968, recebe o nome de Grupo Escolar Maria do Carmo Bezerra. Pelo Decreto N°11.493 de 17/10/1975, com publicação no D.O de 30 de outubro de 1975, passa a ser Escola de 1º Grau Maria do Carmo Bezerra. Com o passar dos anos, novas conquistas foram alcançadas, surgindo a necessidade de ampliar seu atendimento escolar para outros níveis e modalidades de ensino. Em 2001, é reconhecida como Escola De Ensino Fundamental E Médio Maria Do Carmo Bezerra pelo DECRETO N° 26.292, de 30 de julho de 2001, implementando o ensino médio, conforme a Lei n°9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme consta no Projeto Político-Pedagógico da escola. Segundo a coordenadora escolar, em 2018 a instituição foi contemplada pela Secretaria da Educação com a Escola em Tempo Integral para oferecer à juventude acarapense uma educação que contemple as diversas dimensões humanas através da ampliação do tempo, espaço e currículo, iniciando com as turmas da Primeira Série do Ensino Médio e estendendo gradativamente às séries seguintes.

A Escola Maria do Carmo é uma instituição que, assim como muitas outras instituições do Brasil, busca melhorias para seu funcionamento, visando, de forma parcial, a satisfação dos alunos, dos professores e dos demais que compõem a estrutura escolar a estarem presentes no seu

espaço. Essas melhorias são manifestadas nas modificações curriculares feitas pela instituição, promovendo para os alunos a inovação e a construção de perspectivas que, na maioria das vezes, não fazem parte da percepção dos alunos pela própria forma em que a instituição é administrada, em muitas ocasiões pela influência do Estado.

Conceituando o projeto político pedagógico

Parafraseando Gadotti (1994), todo projeto parte da perspectiva de rupturas e de promessas para o futuro. Portanto, projetar significa romper com um estado existencial confortável para buscar uma nova e melhor estabilidade. No entanto, para Veiga (1998), o projeto não pode ser um dispositivo estático, seja quão rijo for, ele é construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Sendo assim, a literatura mostra que o projeto é algo que muda constantemente, necessita sempre da atualização e reformulação de suas diretrizes educacionais para cada tempo e espaço nos quais a escola se encontra. É uma ação intencional, muito bem explícita, com um compromisso definido coletivamente. Quando o projeto assume este sentido, está intrinsecamente comprometido com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Esta formação do cidadão pressupõe formar um indivíduo crítico, responsável e participativo, não um mero sujeito passivo.

O Projeto Político-Pedagógico, como o “GPS” de qualquer escola, deve mostrar claramente as intenções e estabelecer suas metas para evitar imprevistos. Segundo Nascimento, Nascimento e Lima (2020), a instituição precisa definir suas escolhas teórico-metodológicas da sua trajetória cotidiana, partindo de ações necessárias à concepção transformadora da realidade, alterando as práticas conservadoras tradicionalistas que vigoram no sistema do ensino público. Portanto, o projeto não pode ter perspectivas dissociadas do local onde está inserido.

No sentido pedagógico, o projeto estabelece as diretrizes educacionais e as características necessárias para que a escola cumpra com os seus propósitos e suas intencionalidades. É nesse sentido que Veiga (1998) fundamenta que os termos político e pedagógico se tornam indissociáveis dentro dessa conjuntura. Desse modo, o projeto político pedagógico propicia a vivência democrática necessária para a participação dos

membros que fazem parte da comunidade escolar. Ainda segundo esta autora, o caráter democrático que define o projeto é aquele que busca eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com toda essa estrutura hierárquica de poder ao racionalizar a burocracia que rege as relações no interior dos espaços escolares. Sendo assim, o projeto estabelece dois níveis importantes, a organização da escola como um todo e a organização da sala de aula.

O projeto é o principal responsável por atribuir as diretrizes do trabalho pedagógico, que, por sua vez, rege aquilo que será o papel do Professor dentro da sala de aula. É um processo de uma luta incessante, ora favorável, ora desfavorável, mas quaisquer que sejam as mudanças necessárias a se fazer devem ser realizadas com o auxílio dos professores e pesquisadores atuantes na escola. Dentro desse paradigma, a escola busca a sua própria autonomia para evitar controle técnico burocrático do poder centralizador, isto é, a descentralização dos espaços de tomada de decisão é um dos objetivos da escola. Vale acrescentar que o trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade, adotando uma postura crítica diante do modelo capitalista que rege a sociedade.

Para Veiga (1998), os princípios norteadores do projeto político pedagógico são definidos pela igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Ainda segundo Veiga (1998), na construção do Projeto Político-Pedagógico, são necessários sete elementos básicos: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação. O currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos com um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. É uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive.

O currículo apresenta, fundamentalmente, dois eixos importantes: o primeiro é que o currículo não é um instrumento neutro. O segundo ponto é de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.

É possível construir um projeto político pedagógico que de fato atenda às necessidades e às demandas da escola, ocupando os espaços educacionais e fazendo deles ambientes acolhedores. É possível construir, organizar e desenvolver o conhecimento sem que os indivíduos sejam marginalizados, sentindo-se assim capazes de ter um pensamento crítico

social, além de fazer da sala de aula um espaço empático, saudável e leve, um lugar voltado à reprodução do respeito, afeto e humanização.

É possível, ainda, trilhar por bases de áreas teóricas e práticas diversas e mesmo assim atender as exigências de uma Escola que também contribui para pensar o Mundo sobre outras óticas e outros caminhos de interpretação social e ter em mente expectativas de um futuro brilhante arraigado sobre dias melhores. É possível construir novas formas de formação docente e, assim, aquilombar espaços ainda não pensados para todos, todas e todes.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola-campo possui objetivos gerais e estratégicos. Os objetivos gerais são proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar dos educandos, seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse destes pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade; oferecer educação básica nos níveis fundamental e médio, promovendo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já os objetivos estratégicos consistem em nove elementos importantes: fortalecer o regime de colaboração com foco na alfabetização de crianças na idade adequada; melhorar a qualidade da Educação Básica em todos os níveis de ensino; ampliar o acesso e elevar os indicadores de permanência e fluxo no Ensino Médio; Diversificar a oferta do Ensino Médio, visando sua articulação com a educação profissional e a continuidade dos estudos; valorizar os profissionais da educação, assegurando seu desenvolvimento, bem como seus direitos e deveres; desenvolver modelos de gestão organizacional e escolar, focados na aprendizagem; ampliar a matrícula e elevar os indicadores de permanência em todos os níveis; desenvolver uma gestão participativa focada na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio elevando os indicadores internos de aprendizagem; melhorar o desempenho acadêmico dos alunos em avaliações externas (SPAECE, SAEB, Prova Brasil, IDEB, Enem, aprovação no vestibular, olimpíadas nacionais).

Também são analisadas as metas e ações pedagógicas da escola, com base na meta de reduzir a taxa de abandono em 50% até 2022. Em um panorama completo, consegue-se ver os resultados de 2018 até 2019. No que se refere à reprovação e ao abandono, em 2018

registraram-se 21 reprovações e 26 casos de evasão; em 2019, 11 reprovações e 12 abandonos. Sobre aprovação parcial, 2018 registrou 42 e 2019 com 23, uma variação de 19. Portanto, a partir das análises dos resultados das avaliações dos alunos no bimestre propõem-se intervenções imediatas e preventivas que possibilitem a correção dos rumos durante o ano letivo, e melhorar os resultados de aprendizagem, acompanhar as atividades pedagógicas para garantir a articulação das ações com a proposta pedagógica da escola, além de monitorar os resultados através de gráficos com os resultados das avaliações internas, utilizar tecnologias da informação e comunicação na gestão escolar, no ensino-aprendizagem e na avaliação discente, compartilhar responsabilidades e efetivar a participação dos colegiados no processo educativo, diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos nas disciplinas críticas, realizar revisões de conteúdos básicos a todos os alunos da escola.

A estrutura administrativa consiste em: Núcleo Gestor, desde o Diretor Geral, Coordenadoras Escolar, Secretária Escolar e Assessora financeira; Congregação de Professores; corpo Docente; Corpo Discente; Secretaria Escolar (Arquivos); Serviços Gerais (limpeza, vigilância e portaria); Cantina/Merenda Escolar e os organismos colegiados (Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil).

Análise de questionários da pesquisa sobre as percepções do ensino da sociologia nas escolas do Maciço de Baturité: RP e PIBID

No dia 20 de janeiro de 2023, os estudantes dos programas PIBID e RP, do curso de Licenciatura Plena em Sociologia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab, desenvolveram uma pesquisa sobre as percepções sobre o ensino de sociologia no maciço de Baturité: PIBID e RP”, por meio da elaboração de um questionário com 17 perguntas, disponibilizado nas escolas de ensino médio do Maciço de Baturité, por intermédio do aplicativo do Google Forms e do WhatsApp, disponibilizados em sala de aula, a qual teve a duração de duas semanas. A partir disso:

1) Identificou-se que, do total de 505 respostas, o Liceu Domingos de Sá, escola de ensino médio do município de Baturité, obteve 67,32%, correspondentes a 340 respostas; a escola do município de Acarape, Maria do

Carmo Bezerra, com 15,04 %, que correspondem a 76 respostas; a escola do município de Redenção, Camilo Brasiliense, com 10,9%, que correspondem a 55 respostas; a escola do município de Redenção, Padre Saraiva Leão, com 1, 4%, que corresponde a 7 respostas; por fim, na escola sem identificação, com 5,34%, que correspondem a 27 respostas.

2) Com relação à série, do total de 505 respostas, 28,71%, correspondentes a 145 respostas, referem-se à 1 série; 36, 04 %, que correspondem a 182 respostas, referem-se à 2 série; e da 3 série obteve-se 36, 25 %, que correspondem a 178 respostas.

3) Com relação à idade, do total de 505 respostas: 15 anos – 23, 8 %, que corresponde a 120 respostas; 16 anos – 32, 3%, que corresponde a 163 respostas; 17 anos – 53,4%, que corresponde a 169 respostas; 18 anos – 8,3%, correspondentes a 42 respostas; 19 anos – 1,4%, correspondentes a 7 respostas; 20 anos – 0, 3%, que corresponde a 3 respostas; + 21 anos de idade – 0, 2%, que corresponde a 1 resposta.

4) Com relação ao sexo, no total de 505 respostas, 42, 8 %, que corresponde a 216 respostas, são do sexo masculino; o sexo feminino registrou 57%, que corresponde a 288 respostas; e estudantes gay obteve 0,2 %, que corresponde a 1 resposta.

5) Correlação da raça dos estudantes, no total de 505 respostas, percebeu-se que estudantes pretos/as obtiveram 7,32%, correspondentes a 37 respostas; estudantes pardas/os obtiveram 66,73 %, que correspondem a 337 respostas; pessoas brancas obtiveram 22, 57%, que correspondem a 114 respostas; estudantes indígenas obtiveram 0, 4%, que corresponde a 2 respostas; estudantes amarelas, 1,78%, que corresponde a 9 respostas; estudantes morenas/os obtiveram 0,8%, que corresponde a 4 respostas; e outros (0, 04 %), que corresponde a 2 respostas.

6) Você gosta da disciplina de sociologia? Do total de 505 respostas, percebeu-se que os estudantes que gostam muito da disciplina de Sociologia correspondem a 87 respostas (17,2%); estudantes que gostam da disciplina de sociologia correspondem a 287 respostas (55%); estudantes que gostam pouco da disciplina de sociologia corresponde a 123 respostas (24,4%); os que não gostam obtiveram 2,4 %, que corresponde a 12 respostas; e os que detestam sociologia corresponde a 5 respostas (1%).

7) Como você considera as aulas de sociologia? Do total de 504 respostas, percebeu-se que 23,8% dos estudantes acham muito interessantes

as aulas de Sociologia, o que corresponde a 120 respostas; 304 estudantes acham interessante as aulas de sociologia (60,3%); 72 estudantes acham pouco interessante as aulas de sociologia (14, 3 %); e 1,6% acha nada interessante, que corresponde a 8 respostas.

8) Como você avalia o conteúdo de sociologia? Do total de 505 respostas, 103 estudantes avaliam o conteúdo de sociologia muito interessante (20, 4%); 326 estudantes acham interessante o conteúdo de sociologia (64, 5 %); 69 estudantes demonstram pouco interesse pelo conteúdo de Sociologia (13,7%); 7 estudantes avaliam o conteúdo de sociologia nada interessante (1, 4 %).

9) Você considera a disciplina de sociologia tão importante quanto as demais disciplinas do currículo escolar? Das 505 respostas, pode-se analisar que o número de estudantes que colocam a disciplina de sociologia no ensino médio em igualdade com as demais disciplinas da grade foi cerca de 65,7%, aproximadamente 332 respostas. Constata-se que os estudantes das escolas pesquisadas viram bastante relevância no ensino de sociologia, pois os números comprovam a importância. 45 respostas, que dão em torno de 8,9%, acham sociologia mais importante que os outros componentes ofertados pela escola. A rejeição de estudantes que acham a disciplina menos importante que as outras chega a 25,35%, 128 respostas. Não é número baixo pelo fato que pode mostrar dentro destes dados, desde rejeição ao componente, por fatores externos à escola: questões políticas, ou falta de entendimento da disciplina com a sua formação social.

10) Qual o grau de dificuldade da disciplina de sociologia em relação às demais disciplinas do currículo escolar? Partindo para o ponto da dificuldade da compreensão da disciplina em sala de aula, mostra-se uma dimensão favorável pelos seguintes aspectos: das 505 respostas, para 56,63% dos estudantes a disciplina de sociologia tem fácil compreensão, remetendo que existe um alto nível de entendimento das teorias ensinadas. Mesmo nos dados seguintes, o grau de dificuldade é parecido com os outros componentes ofertados, cujo número também é elevado, cerca de 35%. Quem acha a disciplina de sociologia difícil chega a apenas 8,32%. Ou seja, a disciplina de sociologia, segundo os estudantes pesquisados, tem grande grau de compreensão das teorias, mesmo aqueles que têm mais dificuldade colocam a disciplina com as dificuldades oferecidas pelos outros componentes curriculares.

11) Você percebe conteúdos ou temas da sociologia presentes em outras disciplinas do currículo escolar? Segundo os dados, existe um grande número de estudantes que percebem temas de sociologia em outras disciplinas, já que dentre as 505 respostas, o sim atingiu 83,4% e o não, 16,6%. Em tempo de mudança de BNCC e da chegada de professores formados na área de sociologia para lecionar nessas escolas pesquisadas, isso indica, primeiramente, que o tipo de ensino nas escolas está sendo repassado da melhor forma possível e que o conhecimento interdisciplinar entre as áreas de ensino pode estar causando essa mudança na visão de perceber a sociologia presente em outros componentes curriculares.

12) Você considera a disciplina de sociologia importante para a sua vida? Das 505 respostas, 24,4% acham muito importante e 54,4%, importante. Percebe-se que 78,8% dos estudantes pesquisados entendem que o ensino de sociologia ofertado nas escolas pesquisadas tem enorme importância na sua vivência do dia a dia, conhecimentos esses adquiridos na escola, os quais podem ser utilizados de várias formas: no trabalho, na família, na sociedade como um todo, durante toda a sua vida. Mas existe o grupo que acha pouco importante (18%) e nada importante (3,2%). Juntando os dois dados, 21,2% de estudantes não veem importância no aprendizado de sociologia. É quase o mesmo número de estudantes que não observam o ensino de sociologia importante na escola no item 9, em que 25,35% não veem relevância no ensino de sociologia. São dados que remetem quase uma similaridade quando o assunto é não gostar da disciplina ou não analisar o componente importante no futuro pessoal.

13) Você considera a disciplina de sociologia importante para o seu futuro profissional? Essa amostra é bastante semelhante à pergunta anterior: muito importante, 24,2%; importante, 52,8%; pouco importante, 19%; e nada importante, 4%. Isso mostra uma paridade nos dados, e embora haja algumas oscilações dentro de um segmento da pesquisa, no contexto geral os números estão seguindo quase que os mesmos critérios.

14) Você considera a disciplina de sociologia importante para a compreensão do seu contexto social e cultural? Considerando a importância dos aprendizados sobre a sociedade e suas bases culturais, onde estamos inseridos? Segundo os dados, existe uma alta taxa de entendimento do dever que a disciplina de sociologia tem na formação do entendimento do contexto cultural e social, pois 34,9% dos entrevistados acham muito importante e 54,7% acham importante. Juntando esses dois segmentos,

chega-se ao número de 89,6%, uma alta taxa de estudantes destas escolas pesquisadas que veem na disciplina de sociologia o repasse desse mecanismo de conhecimento. Complementando, 9,9% acham pouco importante e 0,5% nada importante. Unificando os dados, em torno de 10,4% de discentes não observaram o repasse dessas teorias. Analisando detalhadamente os números gerais, constata-se um alto grau de aprovação.

15) Você considera a disciplina de sociologia importante para a compreensão do contexto político contemporâneo? Considerando o percentual de muito importante (30,7%) e importante (53,9%), percebe-se que 84,6% dos discentes analisam, na disciplina de sociologia, relevância para compreender o cenário político, enquanto 13,9% consideram pouco importante e 1,5% nunca importante, que somados (15,4%) não constata importância dos conhecimentos de sociologia para entender sobre Política. Os dados demonstram que, quando o assunto é entender a política pela base dos conhecimentos ofertados pela disciplina de sociologia no ensino médio, existe uma leve tendência de elevação de estudantes que não veem as teorias políticas ensinadas no componente como relevante, em comparação com os dados do questionamento anterior, quando se perguntava sobre contexto social e cultural. Esse dado pode demonstrar uma aproximação com discurso político do dia a dia brasileiro de ódio a alguns teóricos da sociologia.

16) Você considera a disciplina de sociologia importante para a compreensão das relações étnico-raciais? Quando se verificam esses dados, percebe-se um alto interesse sobre os discentes, pois, unificando o grupo que acha muito importante (37,8%) ao que acha importante (53,1%), cerca de 90% entende estudar sobre este tema necessário, enquanto apenas 7,9% acham pouco importante e 1,2% nada importante, totalizando 9,1% das 505 respostas que não acreditam na relevância do estudo sobre este tema na disciplina de sociologia. Para uma melhor análise deste item, deve-se retomar as respostas do questionamento 5, em que os grupos pardos, pretos e morenos somados dá aproximadamente 74% do público que respondeu a pesquisa. Não querendo limitar a forma de observar os dados da pesquisa, constata-se que o grande público da pesquisa sabe o lugar de fala quando o assunto é relações étnico-raciais.

17) Você considera a disciplina de sociologia importante para a compreensão das questões de gênero?

Levando em consideração que as questões de gênero estão amplamente em debate na sociedade brasileira, 85,6% dos discentes aprovam o ensino de sociologia abordando as questões de gênero, dos quais 34,1% acham muito importante e 51,5% acham importante. Das 505 respostas, 11,9% acham pouco importante e 2,5% consideram nada importante, totalizando 14,4% que reprova o ensino de sociologia sobre esta temática nas escolas pesquisadas. Percebe-se que mesmo sendo um tema muito pautado por grupos políticos para desinformação, os estudantes dessas escolas observam, no componente de sociologia, uma forma de aprender e se informar sobre gênero.

Conclusões dos resultados analisados

Os dados pesquisados demonstram, em quase todos os cenários dos questionamentos, os quais investigavam mais profundamente as teorias sociológicas, uma grande taxa de aprovação e aceitação da disciplina de sociologia pelos estudantes das escolas pesquisadas. Isso pode se manifestar por diversos fatores, desde entendimento do conteúdo, professores formados na área de Sociologia que lecionam nessas escolas, o que facilita a explicação e a compreensão. No entanto, o fator primordial é o interesse dos discentes em absorver esses conhecimentos ofertados.

O ponto também a ser analisado são estudantes que demonstram desinteresse em aprender sobre Sociologia. Compreender que a escola é um ambiente diverso, em que podem surgir manifestações diversas quanto à preferência por esta ou aquela disciplina, é papel do educador absorver. Cabe ao professor observar e lidar com essas adversidades, sem impor a aprendizagem, mas conversando, buscando entender o que causa essa falta de foco sobre as teorias sociológicas. Evidentemente, em uma sociedade capitalista em que tudo pode ser mercantilizado, principalmente com a nova BNCC, que vem tentando colocar cursos de especialização no ensino médio, sempre surgem questionamentos sobre a importância da disciplina de sociologia no currículo escolar. Cabe a nós informar e reforçar que o estudo da sociedade e das formações sociais é de extrema relevância para entender quem somos, qual caminho devemos seguir no futuro como sociedade.

Considerações finais

Ao analisar a escola Maria do Carmo Bezerra a partir de seu PPP, buscou-se entender as percepções da pesquisa que os alunos da escola responderam e as experiências didáticas realizadas. Pode ser analisado, no decorrer destes 6 meses, diversos fatores que só podem ser percebidos por meio da vivência no chão da sala de aula, uma vez que, em muitas ocasiões, um mesmo plano de aula para uma série do ensino médio nem sempre poderá ser aplicado em outra turma por vários motivos, desde o comportamento do grupo de estudantes até a falta de capital cultural adquirido no ensino fundamental. Ou seja, lecionar não é tarefa fácil, pois exige sensibilidade para compartilhar conhecimentos.

Neste período, os bolsistas puderam constatar que a estrutura física da escola permanece, mas o cotidiano da sala de aula está em constante transformação, especialmente no caso da disciplina de Sociologia, que constantemente estimula a análise de fatos sociais presentes no cotidiano. Tais fatos se transformam continuamente nas sociedades contemporâneas.

Referências

- GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. MEC. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.
- NASCIMENTO, F. J. do; NASCIMENTO, R. de C. do; LIMA, M. S. L. O Projeto Político Pedagógico como princípio orientador das práticas escolares. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, Brasil, v. 29, n.2, p. 119-141, maio/jul., 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n2.52963>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/download/52963/30987/141923>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.



Ensino de sociologia: desenvolvimento e análise de estratégias didáticas

Carrecor Pereira

Joana Elisa Röwer

Manuel Mfinda Pedro Marques

Maria Eveline Silva Araújo

Teresa Domingos Gomes

Leurana Lopes Mendes

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo relatar as atividades desenvolvidas em nossa atuação como bolsistas do Programa de Residência Pedagógica na Escola Liceu Domingos Sávio, onde foram desenvolvidos trabalhos com a finalidade de fomentar discussões e diálogos com temáticas que norteiam a nossa trajetória nesse período, contribuindo para o aperfeiçoamento e a compreensão dos estudantes no aprofundamento da formação teórica e prática sobre o ensino da Sociologia. Com isso, foram desenvolvidas atividades que ajudam na construção do conhecimento e do processo de ensino dos alunos envolvidos nesse processo.

Durante a nossa atuação, entre os meses de abril e junho, foram desenvolvidas as seguintes atividades: roda de conversa e trajetória de vida, história em quadrinhos e fotografias, atividades realizadas nos dias 15 de maio, 12 de junho e 24 de junho, respectivamente. Na roda de conversa, foram abordados assuntos relacionados com a trajetória dos bolsistas e dos alunos da escola-campo, que teve como intuito o intercâmbio de esperança e aprendizagem, narrado pelos bolsistas e pelos alunos e alunas na construção do conhecimento e reflexão sobre

o significado da Sociologia para o nosso cotidiano e na busca da cidadania sociológica. A atividade de história em quadrinhos, por sua vez, abordou a temática que estava sendo lecionada em sala de aula.

A fim de promovermos uma reflexão pedagógica sobre o trabalho, mergulhamos nos pensamentos dos autores trabalhados na sala de aula. A construção das HQs permitiu explorar conteúdos sociológicos, os quais fomentaram a criação dos materiais que integram a área do conhecimento.

Ao trabalharmos fotografias dentro do contexto sociológico, ou seja, na aula de sociologia, tivemos como finalidade instigar a reflexão sobre o espaço social em que estamos inseridos, além de desenvolver um imaginário sociológico junto aos estudantes do ensino médio. Neste quesito, trabalhamos conteúdos não somente relacionados com as fotos, mas também, e principalmente, buscamos estimular os estudantes a desenvolverem outros olhares sobre a realidade social e a construírem uma interpretação crítica sociológica.

Sentidos da Sociologia e recursos didáticos

É do nosso conhecimento que antigamente o ensino de Sociologia nas escolas não seguia uma diretriz clara, ou seja, a disciplina de Sociologia não era obrigatória no ensino médio, pois esta era oferecida apenas como disciplina optativa, como afirma Batista (2018).

O estabelecimento da obrigatoriedade da Sociologia na grade curricular das três séries do ensino médio, a partir da Lei nº11.684 de 2 de junho de 2008, depois de idas e vindas, trouxe novos desafios aos cursos de licenciatura em Ciências Sociais. O principal deles talvez seja definir o que é e como ensinar Sociologia, tendo na figura do professor o principal recurso. Não há como elaborar materiais didáticos sem uma compreensão do que é o aluno, do que é o professor e do que é o currículo de uma determinada disciplina, o que demanda uma nova forma de pensar o tema para além da dimensão instrumental desses materiais (Batista 2018, p. 52).

A sociologia tem um papel muito importante dentro da nossa sociedade, pois esta nos ajuda a compreender os problemas sociais que ocorrem em nossa sociedade. Então, viu-se a necessidade de implementação da Sociologia como disciplina obrigatória em todas as séries

do ensino médio. Ela é uma disciplina que contribui bastante para o desenvolvimento da sociedade como podemos ler em Sarandy (2001)

Isto nos remete à contribuição que a sociologia pode dar para o desenvolvimento do pensamento crítico, não porque teria um conteúdo imprescindível – não devemos pensar de modo messiânico na sociologia. Nem o pensamento crítico se desenvolve devido à aprendizagem de algum tipo especial de conteúdo. Como Gilson bem expressou, a sociologia tem a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, ao lado de outras disciplinas, pois promove o contato do aluno com sua realidade, e podemos acrescentar, bem como o confronto com realidades distantes e culturalmente diferentes. É justamente nesse movimento de distanciamento do olhar sobre nossa própria realidade e de aproximação sobre realidades outras que desenvolvemos uma compreensão de outro nível e crítica (Sarandy, 2001, p. 2).

Batista (2018) vai trazer a complexidade que a Sociologia no ensino médio enfrenta para dialogar com outras Ciências Sociais, como a Antropologia e a Ciência Política, com o objetivo comum de compreenderem a realidade social.

Tendo em conta esses desafios enfrentados pela sociologia para se implementar como disciplina obrigatória, veremos, segundo a visão de Batista (2018), uma grande dificuldade para se elaborar materiais didáticos na área de sociologia, como podemos ver alguns questionamentos apresentados:

Levando todos esses aspectos em consideração, como podemos situar, então, a elaboração de materiais didáticos? De modo geral, há uma falta e uma dificuldade de consolidação de programas e materiais didáticos (Cf. Moraes, 2003). Moraes (2003) acredita que a intermitência dos debates/presença da sociologia no ensino médio é parte responsável por essa dificuldade, bem como torna mais árdua sua renovação. “É como se estivéssemos sempre voltando ao ponto de partida”, diz o autor (Batista, 2018, p. 60).

Mesmo tendo em conta essas dificuldades todas, podemos notar um certo esforço por parte dos professores para elaborar materiais didáticos na área de Sociologia. A elaboração dos recursos didáticos para o ensino de sociologia tem uma grande importância no processo de ensino e

aprendizagem dos alunos, deste modo, os recursos didáticos elaborados para aplicação das nossas atividades na escola serviram como ferramentas que auxiliaram na exposição do conhecimento de forma diferenciada dos recursos comumente utilizados nas aulas, como apresentamos a importância do uso dos jogos de quadrinhos na sociologia, e também na roda de conversa procuramos trazer uma dinâmica que foge da rotina habitual dos estudantes, nas quais relatamos nossas experiências, além de termos levado a dinâmica do repolho.

Sentidos da Sociologia na escola-campo

Atualmente vivemos em um mundo cheio de desafios, que se manifestam na educação e na sala de aula. Estamos em um momento em que presenciamos imensas transformações ocorridas na educação, em que, a cada dia, o professor é desafiado a buscar novas alternativas e métodos de ensino, que possibilite aos seus educandos alcançar seu máximo potencial, para que desenvolvam senso crítico, tornando-se formadores de opinião, cidadãos responsáveis e dotados de valores.

O professor de Sociologia, com seus registros e fascínios pelo passado, capaz de explicar as questões do presente e refletir sobre expectativas futuras, possui competências e conhecimentos, juntamente com as demais áreas de ensino, de transmitir e produzir com os educandos alternativas desafiadoras no processo de construção do ensino-aprendizagem.

O ensino da Sociologia como ferramenta de aprendizado e acesso ao conhecimento formal e científico a torna indispensável como disciplina integrante do currículo escolar. O estudo de sociologia no Ensino Médio, assim como a de outras Ciências Humanas, contribui para a formação do jovem, não só com o conhecimento de dados históricos e científicos, mas aperfeiçoando seu senso crítico e capacidade de questionamento.

Durante a observação que tivemos na Escola Liceu de Baturité Domingos Sávio, observamos que a disciplina da sociologia tem contribuído de maneira altamente significativa. Ela tem servido como a base para o questionamento, desmistificando ideologias, apurando o pensamento crítico problematizador da vida dos alunos, sua existência em um mundo real, com suas implicações ético-morais, sociopolíticas, religiosas, culturais e econômicas.

Nas nossas observações, percebemos que não é apenas o conteúdo que faz todos esses avanços, esse despertar crítico, ou seja, esse outro olhar dos alunos, mas isso se faz também graças às habilidades e à formação do professor que permite o confronto de diferentes perspectivas. É nesse contexto que entra a Unilab. Nós, os bolsistas, também contribuimos para o desenvolvimento da sociologia na Escola Liceu de Baturité Domingos Sávio ao levarmos nossas histórias e nossas convivências.

De acordo com Tomazi (2008, p. 2),

Ensinar sociologia no ensino médio é uma tarefa muito difícil, pois implica ensinar jovens a pensar sociologicamente as questões que envolvem o seu cotidiano. Aqueles professores que pensam em reproduzir o que aprenderam na universidade somente causam um grande problema para o desenvolvimento desta disciplina no ensino médio. Estes muitas vezes reproduzem um conteúdo exclusivamente acadêmico, porque ou não possuem uma formação adequada para esta tarefa, ou não querem ser professores para este nível. Para ser um professor no ensino médio é necessário fazer a mediação entre o saber acadêmico recebido e o conhecimento dos jovens que ele encontra nas escolas, que são muito diversas. Portanto não há uma receita fixa, mas sim uma disposição intelectual de analisar as possibilidades que encontra e aí desenvolver as tarefas de um professor, que é ensinar de tal modo que os jovens possam ter uma visão mais profunda e precisa do mundo em que vivem.

Nas nossas observações, vimos que os professores da Escola Liceu de Baturité Domingos Sávio, principalmente a professora Nádia, que é mais próxima da nossa equipe, têm seguido os desafios da mediação entre o saber acadêmico e a leitura das particularidades da juventude do campo, que é um desafio do educador. Dentro da sala de aula do Liceu, existem diferentes alunos com olhares e conceitos acerca dos mundos e da sociedade totalmente diferentes, em que há gays, lésbicas, religiosos, negros... mas esses professores conseguem, através da sociologia, unir e desmistificar cada conceito e cada teoria.

Nesse sentido, as contribuições teóricas e práticas da educação sociológica têm sido úteis na elaboração de praxis pedagógicas na escola Liceu de Baturité, o que reforça a afirmação de Tomazi (2008): “nada pode ser reduzido a uma única visão e perspectiva. Não há teoria sociológica que consiga explicar toda a realidade social. Por isso, o conhecimento de

muitas teorias e perspectivas é fundamental para se formar um bom sociólogo e professor de sociologia”. Durante as atividades realizadas nesse recinto, tivemos várias conversas com os alunos acerca da importância da sociologia. Um exemplo disso foi uma das atividades que realizamos, o jogo da cultura geral, no qual perguntamos por que gostam da disciplina de Sociologia, cuja resposta foi que ela é uma área da educação que abrange todas as relações humanas.

No entanto, a disciplina da sociologia tem contribuído para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes nessa escola, tem contribuído para a compreensão da realidade local e da realidade brasileira, bem como para a garantia da qualidade da educação, a partir da sua vinculação com as demandas da cidade, o conhecimento teórico e a concepção curricular formulada.

Estratégias de ensino

As estratégias de ensino dentro do campo da educação têm o objetivo de estimular o desenvolvimento dos alunos a partir de técnicas que aceleram o aprendizado e mantêm o conteúdo por mais tempo na memória dos estudantes. Beluce e Oliveira (apud Anastasiou; Alves, 2003) dizem que estratégias de ensino são percursos e ações que viabilizam o processo de aprendizagem por meio de uma metodologia dialética, ou seja, que favorece o desenvolvimento de ações cognitivas como a observação, a confrontação, a elaboração de hipóteses, a análise e a sintetização, entre outras, realizadas pelo aluno ao aprender.

Quando nos referimos ao ensino da Sociologia, como já mencionamos anteriormente, o desafio é ainda maior. Como ensinar sociologia quando tudo o que temos são 50 minutos de aula, diversas turmas e geralmente pouco interesse dos estudantes por ser uma disciplina que “não os levará a ganhar dinheiro”?

Com isso, fomos desafiados a pensar em estratégias de ensino a partir de recursos didáticos que possibilitem um ensino-aprendizagem de forma dinâmica, trazendo recursos que tornem o conteúdo atrativo para gerar interesse nos alunos e, conseqüentemente, pensarmos juntos sociologicamente. De acordo com Souza (2007, p. 111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”, são métodos e

instrumentos pedagógicos que auxiliam o educador no processo de ensino com o objetivo de motivar e estimular o aprendizado do aluno.

A partir desse pressuposto, desenvolvemos três atividades que vão ao encontro dessa proposta de ir além do livro didático, dos textos e das teorias dos autores da sociologia. Se for para estudar Karl Marx, Weber, Durkheim, por que não em HQs, ou discutirmos a trajetória de vida em uma roda de conversa, ou simplesmente pensar nossa realidade social com um celular na mão tirando fotos daquilo que mais define o espaço em que vivemos, atuamos, onde estamos inseridos?

Quando falamos em uma *sociologia além das pernadas*, nos referimos a essa sociologia, que envolve o aluno no conteúdo e faz com que o estudo da crítica ao capitalismo se torne memorável ou até engraçado.

Recursos Didáticos

Para a realização da roda de conversa, realizamos a dinâmica do repolho. Juntamos papéis com algumas questões que os alunos poderiam responder consoante as suas trajetórias. Fomos passando o repolho e quem estivesse com ele em mãos deveria retirar a primeira folha, ler o que estava escrito e responder com base na sua concepção. Se não soubesse a resposta, passaria para o próximo colega. Foi uma dinâmica para estimular os alunos a pensarem naquilo que é a sua própria história. No final, procuramos mostrar a eles como é a experiência de ser um estudante universitário e os desafios encontrados na vida universitária.

As histórias em quadrinhos, também conhecidas como HQs, são uma forma de arte narrativa que combina imagens e texto para contar uma história. Elas têm sido uma forma muito popular de entretenimento por mais de um século e abrangem uma ampla variedade de gêneros, inclusive sendo utilizadas como recurso didático no ensino.

A história em quadrinhos é definida como uma arte que apresenta quadro a quadro, desenhos e textos que empregam o discurso direto, característico da língua falada. Dentro dela, desenha-se uma cena, na qual por vezes são colocados balões, cores e outros recursos visuais. Assim, no processo de ensino e aprendizagem, é usada para estimular a reflexão, apresentar ou representar as teorias, conceitos e realidades.

Para a realização da nossa atividade de história de quadrinhos, procuramos trazer alguns exemplos que retratassem a temática que estava sendo abordada na aula. Procuramos trazer uma abordagem baseada em três grandes pensadores da Sociologia: Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim. Exibimos três imagens que retratavam a solidariedade mecânica e solidariedade orgânica, e também temos a questão da mais valia relativa e absoluta.

Análise do desenvolvimento dos Recursos Didáticos

– Método de análise: método qualitativo, com base na técnica dialogada e na observação da participação dos alunos. Após a aplicação das atividades, realizamos questionamentos e observamos diferenças entre as turmas: em algumas, houve participação ativa; em outras, menor engajamento, embora o conteúdo e a metodologia tenham sido os mesmos.

- a) Observação
- b) Entrevista
- c) Diálogo coletivo

– Aspectos de análise:

- a) Interação entre estudantes e entre estudantes e docentes

O diálogo e a organização fluíram bem desde o planejamento, tanto pelo coletivo, por nós, residentes, e pela professora Nádia. Em seguida, as interações com os alunos(as) se deram a partir do primeiro contato na sala de aula, na qual pedimos que cada estudante comentasse sobre histórias em quadrinhos (HQs) depois da acolhida. Por fim, fizemos uma apresentação sobre os conceitos de trabalho e sociedade a partir dos clássicos da sociologia europeia, nomeadamente K. Marx, E. Durkheim e M. Weber.

Portanto, a interação foi estabelecida entre estudantes, docentes e residentes, a partir de uma relação interpessoal, por meio de objetivos comuns de cumprimento das exigências dos programas. Tanto que os estudantes nos receberam de uma forma amigável e com boa receptividade e disposição para estreitar vínculos, a fim de ter mais conhecimento a respeito da disciplina Sociologia.

b) Interesse na disciplina

Considerando o recurso didático (HQs), no momento da aplicação percebemos um grande interesse e engajamento por parte dos alunos pela dinâmica criada, pois as imagens serviram como uma forma de estimular os conhecimentos que eles têm sobre os conceitos dos autores acima referidos, e por ser matéria que pode vir na prova deles, os alunos aproveitaram muito bem para se engajar e tirar dúvidas.

Segundo os dados da nossa pesquisa, no primeiro módulo aplicado nas escolas do ensino médio em que o nosso subprojeto de sociologia atua, conseguimos perceber que o interesse dos estudantes na disciplina de sociologia atualmente apresenta um nível considerável de aceitação, comparando com a realidade que já vivemos anteriormente.

c) Capacidade de retenção do conteúdo

De acordo com esse processo de construção de material didático na escola campo, percebe-se que os alunos e alunas possuem uma capacidade enorme de compreender o conteúdo selecionado e administrado no decorrer da aula, com base nas HQs. Como eles já estudaram esses clássicos antes, a capacidade de raciocínio e de reflexão diante dos conceitos e conteúdo programático e sistematizado no recurso didático é algo incrível. Tanto que esse processo demonstrou o domínio e como os alunos abordavam e respondiam às questões formuladas.

Nesse quesito, no que tange à continuidade do conteúdo por parte dos alunos e alunas, existe uma grande compreensão da matéria como recurso didático. Direcionarmos a análise à forma de retenção dos conteúdos tem sido o principal motivo de entendimento da capacidade e compreensão dos alunos e alunas, alguns tendem a demonstrar domínio do conteúdo de modo fácil e com argumentos fortes. Assim, percebemos que os alunos da Escola Liceu de Baturité mantêm uma qualidade de ensino e de aprendizagem, acima da média.

d) Utilização de conceitos em situações cotidianas reais

Durante a observação na atividade realizada no Liceu, percebem-se os seguintes aspectos: as HQs serviram como recurso didático na aula, estimulando o processo de aprendizagem. Durante a atividade percebemos que as imagens contribuíram bastante para que os alunos se envolvessem com conceitos como a mais-valia, subdividida em mais-valia

absoluta e relativa, assim como a solidariedade mecânica e orgânica e a ética protestante. A partir disso, desenvolveram um raciocínio crítico.

e) Crescimento no interesse e participação nas aulas de sociologia.

As HQs, em sala de aula, podem ser usadas para trabalhar diferentes disciplinas. Podem ser uma ferramenta que, além de possibilitar a interação, faz com que o aluno adquira um conhecimento utilizando materiais presentes no seu cotidiano e explorando formas de linguagem com reflexões mais críticas. A cada dia, a profissão docente é desafiada a buscar novas alternativas e métodos de ensino que vão possibilitando ao educando alcançar seu máximo potencial e senso crítico.

Durante a atividade-aula, observamos que os alunos estavam mais interessados em comparação com aulas anteriores, pois primeiro saímos da rotina (a sala de aula padrão) e fomos para o espaço de multimeios (biblioteca). Eles até comentaram sobre isso, que é a possibilidade de eles descobrirem que são responsáveis por sua própria maneira de aprender e que têm condições de interagir com seu grupo e com o professor, passando a vê-lo como um mediador que não tem todas as respostas prontas, mas que está disposto a auxiliá-los no processo de aprender, que eles têm a liberdade de pensar de outra forma. O compromisso deles em participar da aula foi muito notável, inclusive foram recompensados com um ponto para toda a sala pelo incrível engajamento deles.

Considerações finais

O módulo II foi, em si, um desafio prazeroso de vivenciar. Apesar do pouco tempo, acreditamos que trabalhar com esses recursos didáticos foi enriquecedor, pois nos desafiou a pensar sociologicamente fora dos padrões e do que é considerado comum.

Ser professor de Sociologia nos faz querer ir sempre além, uma vez que o objetivo é envolver os alunos e ajudá-los a pensar criticamente sobre sua realidade social, e refletirmos juntos que nem tudo é o que está na superfície.

Os recursos didáticos proporcionam esse auxílio, de adentrar na realidade dos alunos conforme o mundo deles, como no caso das HQs. Isso não exclui a teoria, mas a articula com métodos capazes de engajar

melhor os estudantes. Executar isso foi prazeroso porque vimos a participação dos estudantes e o interesse por esse estilo de aula diferenciada.

Na sala de aula, acredito que todos já tivemos uma prévia do que é ser professor. Preparar a aula e aplicá-la, ver o resultado de horas de estudos e planejamentos. Assim foi neste semestre: mais um módulo concluído com um gostinho de “hoje sou mais professor do que no primeiro módulo”.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville-SC: Univille, 2003.

SARANDY, F. M. S. . Reflexões acerca do sentido da Sociologia no ensino médio. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. 5, p. 001, 2001.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: **I encontro de pesquisa em educação, IV Jornada de Prática de Ensino**, XIII semana de pedagogia da UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódico.

TOMAZI, N. D. Entrevista com Nelson Dácio Tomazi. *In*: **Revista Eletrônica Inter-Legere**. Número 03 (Jul./Dez. 2008).



A importância do desenvolvimento de recursos didáticos para a prática do ensino e os sentidos da disciplina de sociologia na escola Liceu Domingos Sávio – Baturité-CE

Francisca Talia Alves Moraes

Hiago Sousa De Aquino

Leonildo David Toco

Luís Valdo Manuel André

Rodrigo Peixoto Macedo

Introdução

O presente trabalho tem como principais objetivos, com base em reflexões sobre os sentidos da Sociologia na escola e a importância do desenvolvimento de recursos didáticos para o ensino nessa área, relatar e analisar a experiência coletiva que vivenciamos enquanto equipe do Programa de Residência Pedagógica em Sociologia, na Escola de Ensino Médio Liceu Domingos Sávio, localizada em Baturité, Ceará. Descreveremos e analisaremos, assim, como se deu a organização em grupo no planejamento, elaboração e execução das ações; a importância das observações na escola; e as atividades realizadas em sala de aula, com a utilização de diferentes recursos didáticos e métodos de análise.

Nesse sentido, num primeiro momento, realizamos um diálogo acerca dos sentidos da Sociologia e do papel fundamental dos recursos

didáticos. Em seguida, desenvolvemos reflexões sobre essas mesmas questões no âmbito particular da escola-campo, considerando os objetivos e valores de uma educação democrática, defendidos em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), com base em nossas observações durante o acompanhamento das aulas e das dinâmicas escolares, bem como na elaboração e execução de atividades em sala.

Isto posto, discorremos, na sequência, sobre o processo de construção dos recursos didáticos que desenvolvemos para realizar as ações na escola, desde o planejamento coletivo até a execução das atividades. Dessa forma, utilizando os métodos de observação e diálogo coletivo, objetivamos explicitar nossas percepções acerca dos resultados, que consistem tanto no retorno positivo por parte das/os alunas/os da escola quanto em nosso próprio aprendizado ao longo do percurso, apreendido com base nos métodos descritos.

Na parte final do trabalho, discutimos os significados de todo esse processo, refletindo sobre nossa experiência, enquanto residentes, a partir das vivências dessas relações com a prática do ensino de Sociologia. Expondo, ainda, como supracitado, as aprendizagens que construímos a partir do diálogo com as/os próprias/os estudantes, que colaboraram na construção de todas as ações realizadas. Ilustramos, ainda, nos anexos, algumas fotografias que registramos nas atividades propostas em sala de aula, a fim de expor como se deu a realização dessas atividades e a sua organização, além das imagens de histórias em quadrinhos que utilizamos como recurso da nossa segunda atividade.

Sentidos da Sociologia e recursos didáticos

Abordar a Sociologia no Brasil, e, mais especificamente, a disciplina de Sociologia na escola, é também abordar um contexto histórico de intermitência (de Paiva, 2021) e, conseqüentemente, de lutas constantes por espaço e reconhecimento, enquanto área de conhecimento fundamental para um processo educacional que vise à socialização dos saberes historicamente erigidos (Saviani, 2021), ou seja, que assuma a função social da educação e a capacidade de refletir e problematizar esse mesmo tema.

Ora, De Paiva (2021) aponta que a disciplina de Sociologia, neste embate histórico por legitimidade e reconhecimento, construiu a percepção de ser uma área de conhecimento defensora da democracia social e,

portanto, da função social da educação, da socialização do conhecimento “historicamente acumulado”, como citado. Isso a coloca como ameaça às lógicas hegemônicas do status quo capitalista, que prega um ensino voltado puramente ao mercado de trabalho lucrativo e exploratório (Spring, 2018), aspecto observável nas estratégias do novo ensino médio, cujos objetivos visam atender a demandas empresariais de liberalização da educação (Garcia; Da Silva Czerniz; Pio, 2022).

Considerando todo esse cenário, podemos afirmar que, em meio à tentativa de descredibilização da Sociologia, promovida por decisões políticas liberalizantes, desenvolver recursos didáticos que facilitem o processo de atribuição de sentido e legitimidade à disciplina enquanto campo gerador de conhecimentos relevantes – por meio da troca entre ensino e aprendizagem, e da identificação de seus objetivos centrais –, é crucial para que as/os estudantes, como ação inicial, despertem ou ampliem o interesse pela disciplina, conforme propõe Freire (2011), em sua defesa da construção coletiva do conhecimento e da práxis transformadora e libertadora da educação. Assumir esse compromisso é, sobretudo, enfrentar a lógica que invalida as Ciências Sociais, de modo geral.

Portanto, é importante salientar que, para além do conteúdo dos livros didáticos utilizados na escola – sobretudo os novos materiais oriundos da idealização do novo ensino médio, que diluíram conteúdos de diversas áreas em um único volume –, é necessário expandir os recursos, adaptando-os às realidades específicas e tornando-os mais dinâmicos. Afinal, como afirmam de Sousa Alves e Rower (2019), é preciso atuar para além do enfrentamento à estrutura que desfavorece a Sociologia, considerando as características transitórias das juventudes.

A esse respeito, há um conceito bastante inspirador para refletirmos sobre os propósitos de nossa prática de ensino e do exercício da docência, numa perspectiva crítica e reflexiva: a autoatualização. Esse conceito é discutido por Hooks (2013), que indica justamente o movimento de buscar compreender as mudanças do mundo e as transformações ao nosso redor – algo muito caro à própria Sociologia, desde suas origens. Ora, isso se aplica de modo muito oportuno quando pensamos nas diversas questões que envolvem as juventudes, pois, como apontam de Sousa Alves e Rower (2019), é necessário pensar uma Sociologia com foco nesse público. Afinal, além de serem parte fundamental para o entendimento

das transformações sociais, essas juventudes são, e continuarão sendo, as/os nossas/os estudantes.

Não obstante, considerando tais reflexões, faz-se necessário pensar em como realizar, na prática, essa construção dinâmica e coletiva de conhecimentos sociológicos, considerando as tecnologias, as transformações sociais e os atravessamentos geracionais. Assim, busca-se formular recursos didáticos que não se enquadrem nos padrões hierarquizantes de uma educação tradicional ou bancária (Freire, 2011), em que o professor ocupa o lugar de detentor do conhecimento, e as/os alunas/os, o de meras/os receptoras/es.

Sendo assim, refletindo sobre todas essas questões e pensando numa educação transformadora, como propõe o próprio PPP de nossa escola-campo, defendemos a ideia de que a utilização de uma gama múltipla de recursos pode facilitar a elaboração de estratégias didáticas que promovam a compreensão dos sentidos da Sociologia – enquanto ciência que investiga as relações e mudanças sociais e como área de conhecimento essencial ao exercício da função social da educação –, como continuaremos a descrever e analisar nas seções seguintes, com base em nossas próprias experiências.

Sentidos da Sociologia na escola-campo

Em âmbito nacional, tal como destacamos, enfrentamos uma situação delicada diante da aplicação nebulosa do novo ensino médio, pois, entre outros aspectos, esse projeto vem acompanhado de reformas liberalizantes da educação, privilegiando conhecimentos tecnicistas e individualizando processos que exigem redes coletivas – como a inserção de estudantes no mercado de trabalho –, algo que, sob a ótica da função social da educação, deveria ser tratado pela exposição de múltiplos horizontes possíveis e não por uma lógica fatalista do “empreender para sobreviver”.

Além disso, persistem outros problemas, como a diluição de conteúdos nos livros didáticos; a falta de formação adequada de professoras/es para mediar aulas em áreas que, muitas vezes, não correspondem à sua formação; entre outros obstáculos relatados pelas/os próprias/os

estudantes de nossa escola-campo, como a dificuldade de compreender o que são as trilhas e como escolher qual caminho seguir dentro dessas novas propostas, cujas opções são restritas ou, por vezes, inexistentes.

Não obstante, foi por meio de nossa primeira atividade em sala de aula – uma roda de conversa sobre o novo ensino médio e a função social da educação – que constatamos a presença significativa dessas dificuldades em nossa escola-campo. A atividade ocorreu de forma dialógica, com a exposição de questões pelas/os residentes e, mais importante, com a escuta dos relatos enriquecedores das/os estudantes, que compartilharam experiências, explicitando dúvidas, receios, críticas negativas e também percepções positivas – principalmente no sentido de idealizar um novo ensino médio que proporcione maior organização, responsabilidade e liberdade de escolha sobre o que se deseja estudar, o que ainda não se verifica na prática.

É importante pontuar, nesse mesmo sentido, a pesquisa que realizamos coletivamente no Módulo 01 dos Programas PIBID e RP, a qual nos possibilitou identificar pontos significativos com base na percepção das/os próprias/os estudantes de diversas escolas do Maciço de Baturité, sobre os sentidos e a importância da Sociologia. Como discutimos no trabalho anterior, que finalizou o Módulo 01 do PRP, com base na referida pesquisa, a maioria das respostas demonstrou que a Sociologia possui grande significado para as/os estudantes, mas ainda precisa superar certas barreiras, provocadas pelo contexto de intermitência anteriormente mencionado.

Com isso em mente, e a partir de nossa perspectiva enquanto residentes atuantes na escola, percebemos a Sociologia como uma disciplina de grande impacto, reforçando os dados produzidos pela pesquisa ao seguirmos na mesma direção da maioria das/os estudantes, mesmo diante dos obstáculos impostos – especialmente pelas ações do novo ensino médio e pela limitação do tempo destinado às aulas. Tal percepção se deu não apenas por meio da pesquisa realizada, mas também pelas observações e participações em sala de aula, ao escutarmos os apontamentos das/os alunas/os e dialogarmos sobre essas questões relacionadas à importância da Sociologia e seus sentidos, principalmente no que se refere à elaboração crítica e reflexiva das realidades sociais.

Estratégias de ensino

Recursos Didáticos

Ao longo do processo de observação em sala e do cotidiano escolar, e, principalmente, em conformidade com as orientações disponibilizadas na plataforma AVA sobre os tipos de recursos e temáticas a serem abordados, desenvolvemos e aplicamos, junto ao professor preceptor Fernando, duas atividades. Ambas foram planejadas a partir das reflexões sobre os sentidos da Sociologia, de forma ampla e, especialmente, no contexto da escola-campo: 1) Roda de conversa: reflexões e experiências sobre o novo ensino médio e a função social da educação; 2) Atividade dialógica e de produção textual com uso de histórias em quadrinhos como recurso didático central.

A primeira atividade foi realizada em 18 de maio de 2023, no período da manhã, com três turmas do segundo ano do ensino médio. Como recurso didático-metodológico, utilizamos a roda de conversa com diálogo aberto, fundamentada nos pressupostos de Torres e Chikushie Saito (2019), com foco na aprendizagem significativa – isto é, considerando os saberes das/os estudantes. Nessa ação, diversas/os estudantes participaram, relatando suas experiências com o novo ensino médio e como ele estava impactando sua vida escolar. Esse momento foi de grande importância para nós, enquanto residentes sociólogas/os e docentes em formação, pois nos possibilitou, além de contextualizar o amplo cenário nacional de decisões políticas no campo educacional – que afetam diretamente a área da Sociologia –, ouvir os relatos das/os alunas/os que vivenciam, na prática, as ações propostas pelo novo ensino médio.

Desse modo, para a segunda atividade, planejamos, em conjunto com o professor Fernando, uma ação baseada na temática central das ideologias e das questões de poder – temas que já vinham sendo trabalhados ao longo do bimestre – por meio da utilização de histórias em quadrinhos. Essa atividade foi realizada em 15 de junho de 2023 e aplicada nas mesmas três turmas do segundo ano do ensino médio. A atividade foi conduzida da seguinte forma: por meio de uma pesquisa com diversos quadrinhos, separamos sete – expostos nos anexos deste documento – que trazem reflexões, com base em situações diversas do cotidiano, sobre poder e ideologias. Assim, para aplicar esses quadrinhos, planejamos

a divisão das/os alunas/os em grupos de até cinco integrantes, orientando a escolha de, pelo menos, três deles por equipe. Ao final, cada grupo escreveu um pequeno texto sobre o que compreendeu a partir da leitura do material selecionado. Isso nos permitiu compreender tanto a forma como interpretaram os quadrinhos quanto a elaboração de diálogos sobre as reflexões apresentadas, construindo um momento bastante proveitoso de aprendizagem coletiva, estimulando a imaginação sociológica.

Em síntese, é possível destacar que as duas atividades descritas – por meio da elaboração e aplicação dos recursos da roda de conversa e da utilização de histórias em quadrinhos – proporcionaram momentos bastante enriquecedores e significativos para nós, pois nos ajudaram a compreender a realidade vivida pelas/os estudantes e a refletir sobre diversas possibilidades de construção de conhecimentos sociológicos por meio de ferramentas que dialogam diretamente com os temas abordados, como as HQs ou outras formas de arte e expressão. Em outras palavras, consideramos que formular e utilizar esses recursos estimula a criatividade e contribui para atender aos propósitos educacionais potencialmente transformadores – mencionados no início deste trabalho – e aos objetivos da própria disciplina de Sociologia, na compreensão de seus sentidos e de sua relevância.

Análise do desenvolvimento dos Recursos Didáticos

Desde o planejamento dos recursos didáticos desenvolvidos – com base nas observações realizadas na escola e em defesa de uma educação transformadora, como já mencionado –, decidimos propor atividades e recursos que fossem dinâmicos e, ao mesmo tempo, dialogassem com as diversas realidades das/os alunas/os envolvidas/os. Assim, foi possível desenvolver as duas atividades que detalhamos e, para a realização de sua análise, selecionamos alguns métodos e aspectos que consideramos relevantes, os quais estão descritos nas seções seguintes.

Método de Análise:

Utilizamos, como métodos centrais de análise dos recursos didáticos desenvolvidos, a observação e o diálogo coletivo. Primeiramente, por meio da observação das relações no espaço escolar e em sala de aula, conseguimos apreender algumas singularidades das/os estudantes, tais

como pReferências e dificuldades específicas. Isso nos ajudou a elaborar recursos que dialogassem diretamente com a realidade das/os estudantes e proporcionassem momentos de aprendizagem significativa coletiva. Tal aspecto contribuiu significativamente para os resultados obtidos, pois observamos como as ações foram recebidas e, mais importante, como foram construídas em conjunto pelas/os alunas/os, residentes e o professor preceptor.

Isso nos leva ao segundo método: o diálogo coletivo. Foi por meio do diálogo entre estudantes, residentes e professor que conseguimos analisar o que funcionou e o que pode ser aprimorado na elaboração de futuras atividades. Além disso, foi por meio da abordagem dialógica que, desde o processo de observação, conseguimos compreender a relação das/os alunas/os com a disciplina de Sociologia, o que nos ajudou a moldar as atividades e a refletir, após sua realização, sobre os impactos provocados.

Aspectos de Análise:

Entre os aspectos identificados, com base na observação e no diálogo coletivo realizados ao longo de nosso percurso na escola-campo, destacamos alguns que consideramos bastante relevantes. Um deles é a interação entre estudantes, residentes e docentes, que, como já pontuado, foi crucial para a realização das atividades, uma vez que consistiam em uma construção conjunta de saberes e possibilitaram compreender, de forma mais ampla, os sentidos centrais das ações, fomentando o interesse na disciplina de Sociologia, que, segundo as/os próprias/os estudantes, é essencial para a compreensão da realidade social.

Além disso, observamos que as/os alunas/os respeitaram os momentos das atividades e participaram de forma engajada dessas ações, o que nos leva a crer que o conteúdo compartilhado e dialogado foi retido de maneira bastante satisfatória. Um aspecto relevante que, certamente, facilitou esse processo foi a aplicação das discussões em situações cotidianas, como as problematizações sobre o novo ensino médio e a reflexão acerca de como estamos submetidos a diversas questões de poder e ideologias hegemônicas – algo vivenciado no cotidiano das/os estudantes, bem como do professor e dos residentes, enquanto integrantes da estrutura educacional e, de forma mais ampla, das estruturas sociais.

Consideramos, por fim, como outro aspecto relevante de nossa análise, o interesse das/os alunas/os na disciplina de Sociologia e o crescimento desse interesse em atividades mais dialógicas, como a roda de conversa, e dinâmicas, como a elaboração realizada na atividade com quadrinhos, nas quais foi possível notar grande engajamento e satisfação na participação coletiva.

Considerações finais

Diante de tudo o que foi relatado, entendemos que a trajetória percorrida na Escola Liceu Domingos Sávio tem sido muito enriquecedora e gratificante, desde a chegada de nosso subgrupo – quando fomos recebidos com acolhimento pela direção, coordenação e docentes – até os processos de ambientação e observação das aulas e das relações entre professoras/es, alunas/os, gestoras/es, coordenadoras/es e demais funcionárias/os, ou seja, das relações sociais no ambiente escolar, compreendido como um espaço socioeducacional.

Consideramos, assim, que analisar os sentidos da Sociologia e a importância da elaboração e do uso de diferentes recursos didáticos para nossa prática de ensino – com base em nossa atuação na escola, especialmente no exercício de afazeres docentes, mas também além deles – foi de grande relevância para nossas trajetórias enquanto futuras/os professoras/es sociólogas/os. Essa vivência nos permitiu experimentar práticas novas e desafiadoras em sala de aula e fora dela, incluindo a mudança de ambiente que experienciamos ao sairmos da primeira escola (Padre Saraiva Leão, em Redenção/CE), na qual atuamos no módulo anterior, vivenciando, assim, um processo de reorganização e readaptação a um novo espaço escolar.

Ressaltamos, ainda, a importância dos materiais de apoio disponibilizados na plataforma AVA, que nos guiaram tanto na elaboração dos recursos didáticos aplicados quanto, principalmente, na reflexão sobre como esses e outros recursos podem servir de suporte para a compreensão dos sentidos da Sociologia e para o aprimoramento de nossa prática docente. Outrossim, é necessário destacar os encontros coletivos – tanto de planejamento quanto de ação formativa – realizados entre os subgrupos do PRP e a coordenação, os quais foram de grande auxílio na orientação dos grupos para o planejamento e a execução das ações.

Por fim, destacamos que esse conjunto de aspectos tornou possível a realização deste trabalho, por meio do qual dialogamos com questões de grande relevância para a área da Sociologia e para nossa prática de ensino, em defesa da função social da educação e de seu caráter transformador, com ênfase no papel essencial que a Sociologia ocupa nessa perspectiva.

Referências

DE PAIVA, A. L. da S. Os sentidos da Sociologia na Educação Básica: desafios curriculares e as políticas públicas educacionais. **Latitude**, v. 15, edição especial, p. 189–208, jan., 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11376>. Acesso em: 15 fev. 2024.

DE SOUSA ALVES, M. A.; ROWER, J. E. Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de sociologia. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 2, n. 2, p. 95–108, 2019. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/137>. Acesso em: 6 fev. 2024.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO LICEU DOMINGOS SÁVIO. **Projeto Político-Pedagógico**. Baturité, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, S. R. O.; DA SILVA CZERNISZ, E. C.; PIO, C. A. 'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 23–38, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 27 out. 2024.

HOOKS, B. *et al.* **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas-SP: Autores associados, 2021.

SPRING, J. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Tradução: Ana Júlia Galvan. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

TORRES, A. C. S.; CHIKUSHI, Y. M.; SAITO, S. C. Aprendizagem significativa e Sociologia: as rodas de conversa sociológicas. ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 6., 2019, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: <http://www.eneseb2019.sinteseeventos.com.br>. Acesso em: 16 out. 2019.



Este livro foi composto na fonte Louis George Cafe Light, impresso no formato 15x22cm em papel offset 75g/m², com 372 páginas e em e-book formato pdf,

Junho de 2025

Este livro traz à tona as histórias e os impactos dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de professores de Sociologia no Ceará. Com um panorama rico de experiências e reflexões críticas, a obra retrata como essas iniciativas promoveram o encontro entre universidade e escola, potencializando a prática docente e aproximando o ensino das realidades sociais e culturais dos alunos. Em meio às incertezas das políticas educacionais, cada relato aqui registrado é um convite para conhecer as estratégias, metodologias e resistências que ajudaram a transformar a formação docente em tempos de mudança.

Mais do que um simples relato de boas práticas, este livro é um testemunho vibrante de como o PIBID e a RP se tornaram alicerces para a formação de professores mais engajados, conscientes e inovadores. Os textos não fogem dos desafios – eles os enfrentam de frente, explorando a urgência de temas como desigualdade racial, gênero e o Novo Ensino Médio. Prepare-se para mergulhar em um mosaico de vivências que iluminam o caminho da Sociologia nas escolas e inspiram novas lutas por uma educação que faça sentido para todos.

