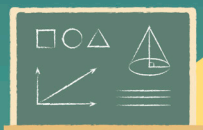


Bernardo Mattes Caprara
Organizador



Caminhos da docência

Reflexões, Experiências
e Práticas no Ensino
de Sociologia



CAMINHOS DA DOCÊNCIA



Processos Formativos

DIRETORES DA SÉRIE

Prof. Dr. Ana Paula Leivar Brancaleoni
(Unesp/FCAV)

Prof. Dr. Jackson Gois
(Unesp/IBILCE)

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
(Unesp/IBILCE)

Prof. Dr. Ricardo Scucuglia
(Unesp/IBILCE)

COMITÊ EDITORIAL CIENTÍFICO

Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Prof. Dr. Alejandro Pimienta Betancur
Universidad de Antioquia (Colômbia)

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Alexandre Maia do Bomfim
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Universidade Nove de Julho e Instituto Paulo Freire (Uninove e IPF)

Prof. Dr. Alexandre Pacheco
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Prof. Dr. José Messildo Viana Nunes
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof.ª Dr.ª Ana Cléidina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Braz Dias
Central Michigan University (CMU/EUA)

Prof.ª Dr.ª Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Andrade Caldeira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Márcia Regina da Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Armando Traldi Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Prof.ª Dr.ª Maria Altina Silva Ramos
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Daniel Fernando Johnson Mardones
Universidad de Chile (UCHile)

Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Prof.ª Dr.ª Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Olga Maria Pombo Martins
Universidade de Lisboa (Portugal)

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Ricardo Cantoral
Centro de Investigación e Estudos Avanzados do Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, México)

Prof. Dr. Elison Paim
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Sidinei Cruz Sobrinho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL/Passo Fundo)

Prof. Dr. George Gadanidis
Western University, Canadá

Prof. Dr. Vlademir Marim
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Gilson Bispo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Prof. Dr. Wagner Barbosa de Lima Palanch
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICUSUL)

CAMINHOS DA DOCÊNCIA

REFLEXÕES, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Organizador

Bernardo Mattes Caprara



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhalgal 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C183 Caminhos da docência: reflexões, experiências e práticas no ensino de sociologia [recurso eletrônico] / Bernardo Mattes Caprara (org.). – Cachoeirinha : Fi, 2024.
183p.

ISBN 978-65-5272-012-2

DOI 10.22350/9786552720122

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – Fundamentos – Docência – Sociologia. I. Caprara, Bernardo Mattes.

CDU 37.01/02:316

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023



SUMÁRIO

Prefácio	11
A docência em sociologia como profissão <i>Thiago Ingrassia Pereira</i>	
Introdução	15
Construindo a docência desde a Licenciatura em Ciências Sociais: em busca de práticas educativas atencionais, situadas e engajadas <i>Bernardo Mattes Caprara</i>	
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL SENADOR ERNESTO DORNELLES	
1	27
Desafios e transformações no ensino das relações de gênero <i>Ana Paula Schultz</i>	
2	37
A influência do professor preceptor na formação inicial no Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS <i>André Furtado da Rosa</i>	
3	49
Primeiro contato com a docência e com a disciplina de “Relações de gênero e vida em sociedade” <i>Júlia Isi Sindermann</i>	
4	55
Os desafios do ensino em tempos de avanço da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM) <i>Loisienne de Freitas Rocha</i>	
5	63
Explorando o ensino da sociologia: vivências e aprendizados no Programa de Residência Pedagógica em turmas do Ensino Médio <i>Marcielle Kayser Miotto</i>	

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO INFANTE DOM HENRIQUE

- 6** **73**
Mulheres na ciência: refletindo sobre gênero a partir de uma abordagem sociológica na iniciação científica

Gabriela das Dores Moraes

- 7** **79**
Bate-papo sociológico: a importância das conversas nas práticas em sala de aula

Isadora Crema da Silva

- 8** **85**
A dança entre a expectativa e a realidade: contribuições e reflexões sobre os primeiros passos em sala de aula

Isadora Silveira da Costa

- 9** **99**
Lugar de política é na escola!

Julia Latorres de Souza Mittelman

- 10** **105**
Racionalidade neoliberal e Ciências Humanas no novo Ensino Médio: estudo de caso em escola estadual de Porto Alegre (RS)

Sofhia Raupp Jorge Pereira

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS

- 11** **117**
Entre percalços e conclusões: relato de uma experiência na sociologia escolar

Alberto Rebonatto Neto

- 12** **127**
“Geração TikTok”: relato de experiência no projeto de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS

Estela Vitorio Pires

- 13** **133**
A educação para além do conteúdo

Isadora Martins Sobrosa

14	141
Movimentos sociais e conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema: um relato de experiência	
<i>Julia da Silva Lima</i>	
15	149
Entre o aprender e o ensinar: aspectos da socialização profissional docente	
<i>Luísa Koziniewski Todesco</i>	
Conclusão	161
Notas da experiência de professora preceptora na Residência Pedagógica em Sociologia no Ensino Médio	
<i>Amanda Santos Machado</i>	
Conclusão	177
Contextos do ensino de sociologia no Novo Ensino Médio	
<i>Ivete Fatima Stempkowski</i>	

PREFÁCIO

A DOCÊNCIA EM SOCIOLOGIA COMO PROFISSÃO

*Thiago Ingrassia Pereira*¹

A formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou determinadas competências, implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um *ethos* profissional. É uma realidade complexa que exige uma presença e um trabalho em comum entre quem está a formar e quem já é professor (Nóvoa, 2022, p. 15).

Formar-se professor(a) exige a assunção de uma identidade profissional. Somos professores e professoras ao adentrarmos a uma comunidade, ainda que tensa e em conflito. De certa forma, podemos falar de um campo da docência, considerando a noção expressa por Bourdieu (2021). Assim, nos constituímos profissionais que aprendem e ensinam, que vivem profundamente a formação de pessoas em relação a outras pessoas e instituições. Somos professores e professoras a favor de algo e alguém e contra algo e alguém, ou seja, como pondera Freire (2005), a prática educativa exige um conjunto de conhecimentos e ações que a caracterizam, seja numa dimensão tradicional, conservadora ou emancipatória.

Em especial, formar-se professor(a) da área de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) é entrar em um espaço de resistência e afirmação da nossa ciência e de suas inúmeras

¹ Sociólogo, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio de Pós-Doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no Campus Erechim. Sócio fundador da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Educação e Estratificação Social (GEPIEES/UFFS/CNPq). E-mail: thiago.ingrassia@uffs.edu.br. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4930503416095177>.

contribuições no âmbito da Educação Básica. Como destacou a epígrafe acima, nos construímos docentes em relação com profissionais já formados(as), indo ao encontro de uma das principais características do Programa Residência Pedagógica (PRP), que era justamente o trabalho colaborativo no ambiente escolar.

Nesse sentido, a experiência recente do PRP em Ciências Sociais/Sociologia da UFRGS registrada nesta publicação mostra a potência desse arranjo universidade-escola-docentes/estudantes, sofisticando a formação inicial na Licenciatura em Ciências Sociais. Junto a experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIIBID), o PRP materializou o investimento da CAPES para a qualidade da formação de professores(as) no Brasil, atendendo a demanda histórica da área da Educação. Em conjunto com as bolsas de pesquisa e extensão, as de iniciação à docência permitem uma trajetória acadêmica não apenas teórica, mas a vivência direta no cotidiano escolar a partir da orientação de docentes da Educação Básica e Superior.

Esse cenário formativo, longe de idealizações, é mais profícuo do que a minha geração do início dos anos 2000 se deparou na mesma UFRGS. Na oportunidade, até mesmo encontrar escolas para realizar o estágio obrigatório da Licenciatura era desafiador em Porto Alegre (RS) e na região metropolitana. Contudo, persistimos e fomos criando espaços de atuação coletiva, como o Sindicato dos(as) Sociólogos(as), os eventos das associações científicas e, no âmbito local, a criação do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais da UFRGS (LAVIECS), hoje grupo de pesquisa registrado no CNPq.

Em nível nacional, a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) passou a realizar bianualmente, desde 2009, o Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) e em 2012 fundamos a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

A partir de 2017, temos a publicação semestral dos Cadernos da ABECS, periódico especializado em ensino de Ciências Sociais. Ainda nessa década, entramos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e experienciamos Olimpíadas de Sociologia país a fora.

É certo que desde a Reforma do Ensino Médio (2016/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) estamos em período de retrocesso das afirmações curriculares que tínhamos conquistado com a Lei 11.684, a lei da obrigatoriedade, de 2008. Mesmo assim, as associações científicas seguem com significativa agenda, concursos públicos seguem sendo realizados em várias redes estaduais, Institutos Federais e colégios de aplicação de universidades, além da participação de nossa área no PIBID. Vale destacar que a disciplina de Sociologia também se desenvolveu nos Anos Finais do Ensino Fundamental na última década no Brasil.

Os registros do PRP em Ciências Sociais/Sociologia da UFRGS também apontam para um cenário de resistência e de construções muito importantes para a universidade e para as escolas que receberam o programa. Sobretudo, estamos falando do incremento teórico e prático da formação de docentes em cooperação com outros(as) docentes, ponto-chave de nossa profissionalidade.

Nas páginas a seguir, é possível encontrarmos relatos e reflexões que atualizam nossas experiências formativas como professores(as) de Ciências Sociais em qualquer nível de ensino, inspirando a renovação teórica e metodológica do nosso campo, além da nossa luta política em defesa da disciplina de Sociologia na escola. É revigorante perceber que nossa área segue viva, (re)criando metodologias e formando professores(as) com rigor teórico e sensibilidade social. A UFRGS sempre foi referência nacional sobre ensino de Ciências Sociais e, com essa nova publicação, ratifica esse compromisso.

Referências

Bourdieu, Pierre. *Sociologia geral*: vol. 2 – Habitus e Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Nóvoa, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>.

INTRODUÇÃO

CONSTRUINDO A DOCÊNCIA DESDE A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: EM BUSCA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS ATENCIONAIS, SITUADAS E ENGAJADAS

*Bernardo Mattes Caprara*¹

Os avanços recentes no ensino de Sociologia na Educação Básica ocorreram em conjunto com a expansão de cursos de graduação e pós-graduação, a inclusão da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a disseminação de políticas de formação de professores(as). Com o advento do Novo Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Sociologia perdeu o *status* de componente obrigatório, conquistado desde 2008, e o seu lugar na área de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” ainda desperta calorosos debates. Mesmo assim, observa-se a consolidação de espaços institucionais ofertados para pesquisas sobre o tema, como eventos acadêmicos, periódicos científicos e entidades coletivas, ao passo que o processo de concretização da Sociologia no currículo escolar continua sendo significativo (Oliveira & Cigales, 2019).

A formação docente em Ciências Sociais tem se deparado, historicamente, com um cenário “bacharelesco” nos cursos de graduação, sendo as licenciaturas os seus ambientes principais e a demanda pelo aprendizado prático da profissão uma questão frequente

¹ Professor no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) e no Departamento de Sociologia (DESOC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Sociologia pela UFRGS. Pesquisador do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Educação e Estratificação Social (GEPIEES/UFRGS/CNPq). E-mail: bernardo.caprara@ufrgs.br. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4459762840246092>.

(Oliveira & Ferreira, 2016). O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi uma política pública de iniciação à docência promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão ligado ao Governo Federal do Brasil. A iniciativa, descontinuada após o último edital (2022/2024), consistiu em uma importante estratégia de formação docente, buscando conectar a dimensão formativa acadêmica à prática pedagógica em escolas. Tendo o objetivo de fortalecer a formação de futuros(as) docentes da Educação Básica, o programa ofereceu aos(as) bolsistas residentes a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, desenvolvendo aprendizagens essenciais para a prática docente.

Durante o período de novembro de 2022 até abril de 2024, trabalhei como docente orientador do PRP em Sociologia/Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) e ao Departamento de Sociologia (DESOC), em parceria com o Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS/CNPq), o programa inseriu 15 bolsistas residentes em três escolas públicas, na cidade de Porto Alegre (RS). Distribuídos(as) em três grupos de cinco pessoas, atuamos em duas escolas estaduais, uma com Ensino Médio Integrado ao Técnico e outra com Ensino Médio Regular. Atuamos, ainda, em uma escola federal, contando com Ensino Médio Regular. Nas instituições estaduais, todas as nossas atividades ocorreram no contexto do NEM.

Os e as bolsistas residentes foram responsáveis por uma série de práticas, que incluíram a observação do ambiente escolar, a elaboração e aplicação de materiais pedagógicos, a condução de aulas e a avaliação da aprendizagem estudantil. Estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS, os e as bolsistas residentes se envolveram ativamente no processo de ensino-aprendizagem, tanto dos conhecimentos da área

mediados didaticamente para o contexto da Educação Básica, quanto da própria docência como profissão e prática. Procuramos fomentar conhecimentos que ganhassem vida nas salas de aula, de maneira dinâmica e contextualizada, possibilitando que todos e todas pudessem experimentar e refletir sobre as complexidades e os desafios do ensino de Sociologia.

Ainda que tenha se tornado lugar comum a presença da Sociologia como a representante das Ciências Sociais na escola (Oliveira, 2020, p. 73), nosso trabalho se pautou pela interlocução constante da abordagem sociológica com a Antropologia e a Ciência Política. Através da escolha dos conteúdos a serem trabalhados em aulas e oficinas, ou mesmo por meio das perspectivas teórico-epistemológicas que orientavam nossas discussões, a prática cotidiana esteve alicerçada pelo diálogo proveitoso entre as três disciplinas. Dessa forma, penso que estimulamos a apreensão e a operacionalização da potência das Ciências Sociais na sua totalidade, sem corporativismos disciplinares ou segmentações forçadas, objetivando tratar de temas, conceitos e teorias com amplitude e rigor analítico.

Quando começamos a trabalhar, nosso primeiro encontro coletivo foi usado para estabelecermos as diretrizes da nossa atuação. Apresentei para os e as bolsistas residentes um Plano de Trabalho, em que constavam os objetivos do PRP em Sociologia da UFRGS, alinhados aos documentos da CAPES que regulamentavam o programa. Além disso, conversamos sobre as atribuições de cada participante, seus limites e expectativas, iniciando pelo docente orientador da universidade, passando pelas docentes preceptoras nas escolas e finalizando com os e as bolsistas residentes. Definimos, também, nossa rotina de reuniões coletivas, o formato dos registros das observações e atividades realizadas e a organização básica da nossa comunicação

diária. Os registros foram entregues com periodicidade mensal, em forma de “Diários de Campo Descritivos e Reflexivos”, considerando uma inserção no ambiente escolar intermediada pela observação participante (Ingold, 2016), que não apenas incitava a produção de dados empíricos, como se materializava em intervenções pedagógicas.

Àquela altura faltava delinear, em conjunto com os e as bolsistas, os fundamentos teóricos sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências Sociais na escola, que dariam suporte aos 18 meses em que trabalharíamos juntos(as). Sem esquecer a importância da autonomia discente nos processos pedagógicos (Freire, 1996), e sem direcionar, de antemão, as escolhas dos e das bolsistas residentes quanto aos temas, conceitos e autores(as) referências para as suas práticas, apresentei três perspectivas importantes para a nossa abordagem como um todo: a antropologia educacional de Tim Ingold e sua proposta de uma “educação da atenção”; a noção de “aprendizagem situada em comunidades de práticas”, da antropóloga Jean Lave; e a “pedagogia engajada”, de bell hooks. Em paralelo, frisei para todos e todas que aquelas eram teorias que nos guiaríamos menos em um sentido “intencional”, e mais em uma trilha “atencional” (Schweig, 2015), configurando leituras que nos ajudariam a concretizar o nosso envolvimento com o programa.

Para Ingold (2010, 2015, 2020), o conhecimento é algo que a pessoa constrói seguindo os caminhos de outras pessoas que vieram antes dela e orientada por essas pessoas. O conhecimento vai aumentando na história humana como redescobertas orientadas por praticantes habilidosos(as) para praticantes iniciantes. O papel do professor e da professora é proporcionar as situações em que a pessoa iniciante possa ser orientada a cuidar disso ou daquilo, desse ou daquele elemento importante, para que ela possa “pegar o jeito”. No percurso da

construção do conhecimento, a atenção é fundamental. A atenção não é uma função mental isolada, mas uma atividade que ocorre em contextos situados. A atenção tem raízes profundas na interação direta com o mundo ao nosso redor. Como consequência, a aprendizagem eficiente demanda uma educação dos sentidos, na qual desenvolvemos nossa capacidade de perceber o mundo com densidade e envolvimento.

Segundo Lave (2015, 2019, 2022), a aprendizagem ocorre através da participação das e dos aprendizes em “comunidades de práticas”, começando de forma periférica e evoluindo para uma participação mais complexa e engajada com o passar do tempo e do envolvimento. A teoria da “aprendizagem situada” amplia o entendimento das práticas, não reduzindo a vida social a transações interpessoais, interações e atividades de resolução de problemas. Da mesma forma, possibilita que o estudo da aprendizagem se vincule a relações históricas, culturais e políticas mais amplas e contextos temporais e espaciais maiores. A atenção dada à natureza social e histórico-cultural do aprendizado ressalta a ação das pessoas em relação à comunidade em que estão inseridas, e não somente como receptoras passivas de um conhecimento transmitido. As atividades são compreendidas no contexto em que acontecem, integrando as e os agentes, a própria atividade e o contexto como dimensões inter-relacionadas e mutuamente constitutivas.

De acordo com hooks (2017, 2020), a educação como prática da liberdade significa que as e os estudantes precisam assumir as responsabilidades pelas suas escolhas, pelas suas falas, pelos seus posicionamentos. Sua pedagogia engajada valoriza necessariamente a expressão estudantil, na medida em que as pessoas são chamadas a compartilhar, a falar, a dizer, a relatar. Mas não são apenas os e as estudantes que assumem a tarefa de se expressar. Nas salas de aula em que são aplicadas pedagogias engajadas, docentes também precisam

compartilhar, contar de si, falar das suas questões. Assim, todos(as) crescem juntos(as), todos(as) se fortalecem e se capacitam, conectando o que estão aprendendo com a sua experiência global de vida. A pedagogia engajada procura um relacionamento mútuo entre estudantes e docentes, fomentando uma atmosfera de confiança e compromisso que favorece o aprendizado.

As três investidas teóricas citadas serviram como ponto de partida para o tipo de atuação que desejávamos efetivar na interseção entre escolas e universidade. A articulação proposta aponta para uma prática educativa que integra percepção atenta, contexto social e compromisso ético. Nessa trilha, aprender e conhecer são resultados de um processo de engajamento ativo e perceptivo com o mundo (Ingold); o conhecimento se constrói através da participação situada e legitimada em comunidades de prática, nas quais a aprendizagem é inseparável do contexto social (Lave); e, em sociedades excludentes, repletas de marcadores sociais de desigualdade, a educação demanda uma postura crítica e dialógica, que envolve elementos emocionais e cognitivos, orientada para a transformação social (hooks). Juntas, essas abordagens sugerem processos educacionais que valorizam o envolvimento ativo, situado e eticamente comprometido, ampliando o sentido de aprender como um ato de percepção, participação e transformação.

Com a triangulação dessas contribuições, tenho incentivado e planejado intervenções pedagógicas em Sociologia que sublinhem o processo de produção de conhecimento como algo emergente das práticas e encontros. Em alguns momentos, isso representa uma inversão na maneira tradicional de planejar aulas, que segue uma trilha definida por “embasar, expor, debater e praticar”, passando para uma aula em que a proposição é “começar pelo meio de um fazer”, na qual o conhecimento é visto como uma cocriação contínua, envolvendo

experimentação e abertura ao inesperado (Schweig, 2021, p. 11). Deixando de buscar coerências e fundamentações fixadas *a priori*, o foco se transfere para a articulação de redes e a construção de consistências, o que faz da Sociologia uma prática viva e em constante transformação.

Repensar o trabalho docente e a ideia de “preparação” a partir dessas prerrogativas pode ajudar a nos colocar em “prontidão”, ao invés de estarmos sempre “prontos” para disponibilizar conteúdos e explicações. Assim, ensinar passa a ser um ato de atenção imanente e de acompanhamento dos processos em curso, desestabilizando uma narrativa controlada e linear. A docência adquire o caráter de uma prática de conexão com percursos e movimentos, sendo que o(a) professor(a) se distancia de objetivos por demais estáticos e se direciona para uma atenção constante às emergências e aos acidentes do mundo, favorecendo uma perspectiva menos normativa e mais sensível aos acontecimentos, lidando com a inexistência de uma ontologia que anteceda as práticas (Schweig, 2021, p. 13).

Dado o perfil heterogêneo e em construção da sociologia escolar no Brasil, mesmo com os esforços para estabilizar parâmetros de ensino e definir as características de um campo profissional autônomo (Mocelin, 2020; Oliveira, 2023; Pereira, 2023), ensinar e aprender Sociologia seguem sendo práticas tomadas por porosidades e controvérsias derivadas do cotidiano educacional. Sem interpretar esse cenário como uma fraqueza, ganha potência sua capacidade de criar mundos e articular conhecimentos de múltiplas formas, fomentando uma prática docente atenta aos processos e aberta a novas alianças e possibilidades. As tensões e divergências no ensino da Sociologia, nesse sentido, dialogam com uma visão do “social” enquanto um processo de (re)associação contínua entre heterogêneos(as) actantes (Latour, 2012) e

do(a) professor(a) como mediador(a) de conexões e criador(a) de alianças, ampliando as redes de conhecimentos e práticas.

É evidente que esse modo de operar a docência e o conhecimento em Ciências Sociais não significa um vale-tudo, sobretudo no que concerne a condutas éticas e ao respeito aos direitos de vidas humanas e “mais-que-humanas” (Brum, 2021). No mesmo caminho, ele não representa uma “sociologia espontaneísta” (Mocelin, 2021), com as opiniões se sobrepondo a qualquer outra dimensão, substituindo a aprendizagem. Durante os dois anos de trabalho do PRP em Sociologia da UFRGS, pensamos e estimulamos a aprendizagem da docência, encorajando práticas experimentais por parte dos e das bolsistas residentes, incentivando o agenciamento dos seus próprios processos de inserção e interação cotidianas na escola. Ao mesmo tempo, por meio das reuniões coletivas, dos registros em diários de campo e dos compartilhamentos de experiências, combinamos e recombinações práticas, ideias, conteúdos, estranhamentos e desnaturalizações, bem como frustrações, dilemas e problemas relativos aos acontecimentos em que estivemos inseridos(as).

A elaboração deste livro surge como uma forma de documentar e partilhar algumas memórias, investigações, impressões, experiências vividas e reflexões realizadas pelos(as) bolsistas residentes, a partir das suas próprias compreensões e interesses. Cada capítulo materializa diferentes aprendizados e expressa dificuldades enfrentadas, em comunicação com estratégias pedagógicas engendradas ao longo do programa. Os textos registram sentimentos e entendimentos plurais, temáticas e olhares diversos, exatamente como se deu a constituição do nosso grupo de trabalho. Em linhas gerais, o livro é fruto de uma espécie de “envolvimento orgânico”, parafraseando Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 30), com o território educacional dominante na modernidade

ocidental (a escola) e seus vazamentos pelo mundo. Trata-se, ainda, de um testemunho do compromisso dos(as) futuros(as) educadores(as) com uma educação pública democrática e de qualidade.

Porto Alegre, inverno de 2024.

Referências

- Brum, Eliane. *Banzeiro Ôkôtô: uma viagem à Amazônia centro do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- Ingold, Tim. *Antropologia e/como educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- Ingold, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, pp. 404-411, set.-dez. 2016.
- Ingold, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.
- Ingold, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- Latour, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Salvador, BA: EDUFBA, 2012; Bauru, SP: Edusc, 2012.
- Lave, Jean. *Aprendizagem como/na prática*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, 2015, p. 37-47.
- Lave, Jean. *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge: University Press, 2019.

Lave, Jean & Wenger, Etienne. *Aprendizagem situada: participação periférica legitimada*. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2022.

Mocelin, Daniel Gustavo. O currículo pelos professores: práticas de ensino de sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre. *Latitude*, v. 14, n. esp., p. 62–89, 2021.

Mocelin, Daniel Gustavo. O ensino de sociologia e o seu campo. In: Brunetta, Antonio Alberto, Bodart, Cristiano das Neves & Cigales, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2020.

Oliveira, Amurabi. *O campo do ensino de Sociologia no Brasil*. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2023.

Oliveira, Amurabi & Cigales, Marcelo Pinheiro. O ensino de Sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. *Temas em Educação*, v. 28, n.2, p.42–58, 2019.

Oliveira, Evelina Antunes de. O ensino de Sociologia e as Ciências Sociais. In: Brunetta, Antonio Alberto, Bodart, Cristiano das Neves & Cigales, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2020.

Oliveira, Rafaela Reis Azevedo de & Ferreira, Luciana Gomes. Ensino de Sociologia na Educação Básica: perspectivas docentes sobre desafios contemporâneos. *Teoria e Cultura*, v. 11, n. 1, 2016, pp. 45–53.

Pereira, Thiago Ingrassia. A centralidade do campo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia brasileiro: notas para um debate crítico. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 155–175, 2023.

Schweig, Grazielle Ramos. Começar pelo meio de um fazer: recompor o ensino de sociologia. *Educação e Pesquisa*, v. 47, 2021.

Schweig, Grazielle Ramos. *Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia*. Porto Alegre, RS: CirKula, 2015.

Santos, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

**ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL
SENADOR ERNESTO DORNELLES**

1

DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

*Ana Paula Schultz*¹

No edital de 2020, eu participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRGS, no subprojeto de Sociologia. Em 2022, ingressei no Programa de Residência Pedagógica (PRP), também no subprojeto de Sociologia, da mesma instituição. Graças a essas experiências, tive a oportunidade de acompanhar as mudanças no Novo Ensino Médio nas escolas da rede pública de Porto Alegre (RS) por quase quatro anos.

Em 2023, comecei a acompanhar uma turma do 2º ano do Ensino Médio em uma escola pública na região central da capital gaúcha. Essa escola já havia incorporado o Novo Ensino Médio em seu planejamento. Nesse estabelecimento escolar, os alunos podiam escolher entre três trilhas: “Ciências da Natureza”, “Ciências Humanas” e “Linguagens”.

Os estudantes que acompanhei optaram pela trilha de “Ciências Humanas”. A disciplina que minha preceptora lecionava era “Relações de Gênero e Vida em Sociedade”. Conversando com ela, percebi que carecíamos de orientações mais precisas sobre como abordar as trilhas. Existia um caderno orientador, porém, este era um tanto vago, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que às vezes abrangia elementos demais para dar um norte real sobre como abordar algumas temáticas.

¹ Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: anapss2602@gmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8628681115203836>.

Junto com minha preceptora, elaboramos um plano para o desenvolvimento ao longo daquele ano. Primeiramente, inserimos alguns termos-chave para facilitar o diálogo. Em seguida, contextualizamos historicamente os temas e, posteriormente, promovemos debates contemporâneos. Nas primeiras atividades com a turma, explicamos a diferença entre Sexo e Gênero e os objetivos da disciplina que estávamos trabalhando.

Posteriormente, abrimos espaço para dialogar com os alunos e utilizamos um filme como ferramenta para entender quais eram as questões que os deixavam inquietos e quais poderiam despertar curiosidade e engajamento. Tanto eu, quanto minha preceptora, acreditamos que não é possível reproduzir a mesma aula em várias turmas, pois cada uma possui suas próprias características, mesmo dentro da mesma escola.

Percebemos que a turma estava muito receptiva e participativa, o que foi muito estimulante. Ficamos satisfeitos ao ver os alunos engajados, apontando como percebiam o machismo estrutural no filme que exibimos, chamado “Grandes Olhos” (2014), e como identificavam essas questões em seu cotidiano. Lembro-me de sair da escola naquele dia com muitas ideias de projetos para aquela turma. Os estudantes pareciam o meu sonho de docente: engajados, curiosos e falantes.

Planejei uma aula sobre masculinidades, tendo como base o livro de bell hooks, “*The Will to Change*” (2004). Também relatei a aula com relações de poder, utilizando alguns autores clássicos para abordar o tema, e fiz conexões com um documentário indicado para a turma, da Organização das Nações Unidas (ONU), sobre a temática das masculinidades. Além disso, tentei fazer uma alusão com a série animada “Avatar: A Lenda de Aang” (2005). Para encerrar essa temática, quis realizar uma roda de conversa com a turma para compartilharmos

o que compreenderam em relação ao tema. Segui para essa atividade as indicações de bell hooks (2020), em uma das lições do livro “Ensinando Pensamento Crítico”.

No início da roda de conversa, propus uma pergunta norteadora sobre a necessidade de discutir o amor no contexto das masculinidades. Deixei que aquele silêncio constrangedor tomasse conta da sala, e em seguida entreguei um papel para cada um, solicitando que eles escrevessem no papel livremente. Ninguém precisava se identificar. Posteriormente, pedi que entregassem para mim, pois faríamos a leitura aleatória de cada um deles. Fazendo a leitura coletiva das respostas, deixei livre para quem quisesse comentar, sem ter a necessidade de falar se era o seu bilhete que estava sendo lido.

Em relação às respostas, nenhuma delas se conectava diretamente com o material que foi apresentado, com o documentário, nem com os autores que foram utilizados para tratar de relações de poder. Tampouco com a obra de bell hooks (2004). Eram experiências pessoais, ainda cruas, sem muita reflexão. Tenho certeza que não era exatamente o que eu esperava, enquanto docente, ao propor aquela atividade.

Conversando com a preceptora, percebemos que, na maioria das respostas, os alunos estavam expressando sentimentos que precisavam ser compartilhados, sentimentos que eles não sabiam bem de que forma tratar, e sentiam que aquele era um espaço seguro para falar. Decidimos acolher esses sentimentos naquele momento e, depois, direcionar o foco para o conteúdo programático.

Para a aula seguinte, decidimos iniciar a abordagem das ondas feministas, traçando a relação entre a Revolução Industrial e o surgimento da luta pelo sufrágio feminino. Nosso objetivo era conectar o conteúdo programático com um momento histórico distante, buscando proporcionar uma compreensão mais ampla dos fenômenos

atuais, por meio de uma leitura crítica e considerando sua evolução ao longo do tempo.

Optamos por exibir o filme “As Sufragistas” (2015) nos momentos em que pretendíamos abordar a temática da luta pelo voto feminino e seu prolongamento ao longo do tempo. No entanto, a turma se desviou completamente do assunto, envolvendo-se em discussões sobre se o movimento feminista representava adequadamente as mulheres, qual era a relação das alunas com o movimento, entre outros tópicos. Tanto eu, quanto a preceptora, tentamos várias vezes redirecionar a discussão para o tema central, mas em certo ponto os alunos começaram a debater sobre assuntos periféricos, como os custos de cortes de cabelo.

Nesse dia, todos os meus alertas foram acionados. Como poderíamos conduzir uma aula sobre “Relações de Gênero e Vida em Sociedade”, levando em consideração e validando as experiências pessoais dos alunos? Afinal, eles são indivíduos inseridos na sociedade, em que questões de gênero, raça e classe se entrelaçam em suas vivências. No entanto, era crucial fazê-los compreender que apenas as experiências não eram suficientes para este momento. Era necessário realizar uma análise sociológica, estranhar o que é familiar, contextualizar e pensar criticamente, para, então, verdadeiramente entender o que são as relações de gênero e qual é sua relação com a vida em sociedade.

Nesse momento decidimos reavaliar a estratégia pedagógica. Fizemos a proposta de uma pesquisa, demos instruções de como pesquisar, o que pesquisar, e estabelecemos um cronograma para acompanhamento do progresso e entrega dos resultados. Além disso, ressaltamos a importância de os alunos abordarem questões relevantes e atuais relacionadas às relações de gênero e à vida em sociedade, incentivando-os a explorar diferentes perspectivas e fontes de informação. Esta abordagem visava a promover a autonomia dos alunos

na construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que permitia uma reflexão mais profunda sobre os temas discutidos em sala de aula.

Após recebermos as pesquisas realizadas pelos alunos, constatamos que muitas delas apresentavam superficialidade e evidências de plágio, com trechos literalmente copiados e colados de sites escolares. Além disso, observamos que os estudantes demonstraram dispersão durante o tempo destinado à pesquisa, passando grande parte dele em atividades não relacionadas à temática proposta. Foi evidente que houve uma falta de envolvimento efetivo com o conteúdo, e grande parte do que foi pesquisado e discutido estava vinculado a questões pessoais dos alunos.

Em nossa última discussão, minha preceptora e eu decidimos reavaliar, outra vez, nossa estratégia pedagógica. Optamos temporariamente por adotar uma abordagem mais tradicional em nossas aulas, voltando à prática de passar conteúdo no quadro e manter os alunos sentados em fileiras. Decidimos também suspender as idas ao laboratório, as rodas de conversa e a exibição de documentários e filmes. Essa mudança foi pensada como um exercício para mostrar aos alunos que, mesmo nas Ciências Humanas, é necessário rigor metodológico, além de destacar que experiências pessoais, embora importantes, não são suficientes para uma análise completa, coerente e crítica.

É fascinante perceber como a mudança para uma abordagem mais tradicional em nossas aulas trouxe resultados tão surpreendentes. Ao adotarmos uma estratégia centrada na apresentação de *slides* e na transmissão direta de conteúdo sobre o surgimento do movimento feminista, com cronologia, detalhes sobre o sufrágio, pensadoras influentes e a luta tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos, testemunhamos algo notável: pela primeira vez, ao término de uma

aula, os alunos expressaram de forma espontânea o quanto a aula foi impactante.

Ao término de cada aula, eu e minha preceptora reservamos cerca de vinte minutos para uma conversa reflexiva sobre o andamento da aula. Naquele dia em particular, enquanto discutíamos nossas observações, reconhecemos profundamente a importância de encontrar um equilíbrio entre tradição e inovação no processo educacional. Ambas concordamos que é essencial buscar continuamente novas abordagens para estimular o pensamento crítico, a criatividade e o engajamento dos alunos.

No entanto, uma observação perspicaz de minha preceptora me fez refletir ainda mais. Ela apontou que eles estão acostumados a isso. Durante todo o Ensino Fundamental, os professores estão constantemente pedindo para que eles permaneçam sentados, prestem atenção, sigam as regras. Disse que, quando chegam ao Ensino Médio, muitas vezes já estão condicionados a ver apenas como “aula de verdade” aquilo que seguimos hoje.

Essas palavras ressoaram profundamente em mim. Ela destacou como, devido à rotina rigorosa e à estrutura tradicional do Ensino Fundamental, os alunos podem ter sido privados da oportunidade de experimentar métodos educacionais mais dinâmicos e interativos. Essa observação suscita uma questão crucial sobre como podemos desafiar e expandir as expectativas dos alunos em relação ao aprendizado, rompendo com modelos antiquados e incentivando uma abordagem mais holística e envolvente. Essa conversa reforçou meu compromisso em buscar constantemente maneiras de inovar e diversificar minhas práticas pedagógicas, buscando criar um ambiente de aprendizado que inspire os alunos a explorarem, questionarem e se envolverem ativamente em seu próprio processo de educação.

Ao refletir sobre as observações da minha preceptora e considerando os desafios enfrentados ao longo do processo de ensino, lembrei-me das palavras de Paulo Freire, que ecoam profundamente neste contexto. Freire (2020) enfatizava a importância da conscientização e da transformação social por meio da educação, destacando a necessidade de uma abordagem pedagógica que não apenas transmitisse conhecimento, mas também incentivasse a reflexão crítica e o diálogo.

Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2020) defendia a ideia de que a educação deve ser um processo libertador, capacitando os alunos a compreenderem e transformarem sua realidade. Ele ressaltava a importância de reconhecer as experiências e vivências dos alunos como ponto de partida para o aprendizado, sublinhando a necessidade de ir além dessas experiências, desafiando os estudantes a pensarem de forma mais ampla e crítica sobre o mundo ao seu redor.

Nesse contexto de busca por uma educação libertadora e crítica, as ideias de bell hooks nortearam toda a minha jornada. A autora, em suas obras, enfatiza a importância da interseccionalidade e da inclusão de perspectivas diversas no processo educacional. Para hooks (2019), a sala de aula não deve ser apenas um espaço de transmissão de conteúdo, mas um local de diálogo e troca, onde as vozes e experiências de todos os estudantes são valorizadas e respeitadas.

Ao aplicar os princípios de bell hooks (2020) em minha prática pedagógica, reconheço a necessidade de criar um ambiente onde os alunos se sintam seguros para expressar suas ideias, questionamentos e sentimentos. A abordagem centrada no diálogo e na reflexão proposta por hooks complementa a visão de Paulo Freire (1996), contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, participativa e transformadora.

Ao considerar o papel da Sociologia da Educação e as dinâmicas sociais envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, as reflexões de Bernard Lahire também se mostram pertinentes. Lahire (2014) argumenta que as práticas pedagógicas não são apenas influenciadas pelo contexto educacional, mas também pelos valores, normas e estruturas sociais mais amplas. O autor destaca a importância de compreender os múltiplos aspectos da identidade dos alunos, incluindo suas trajetórias familiares, culturais e sociais. Ele ressalta que as experiências vivenciadas fora da sala de aula têm um impacto significativo no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento.

Refletindo sobre minha jornada como educadora, é evidente que o processo de ensino e aprendizagem é repleto de desafios e nuances, especialmente ao lidar com disciplinas que exploram questões sociais sensíveis, como as relações de gênero. Minhas experiências vividas ao lado da minha preceptora ao longo deste percurso revelaram a necessidade de encontrar um delicado equilíbrio entre tradição e inovação, entre reconhecer as experiências individuais dos alunos e desafiá-los a pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor.

As observações perspicazes da minha preceptora me fizeram questionar os modelos tradicionais de ensino que muitas vezes condicionam os alunos a uma única forma de aprender, mesmo que, por vezes, ele acabe funcionando bem. Ela destacou como a rotina rígida e estrutura tradicional do Ensino Fundamental pode limitar o potencial de aprendizado dos alunos, privando-os da oportunidade de experimentar métodos educacionais mais dinâmicos e interativos no prosseguimento das suas trajetórias.

Ao refletir sobre as teorias pedagógicas de Paulo Freire (1996, 2020) e as ideias interseccionais propostas por bell hooks (2019, 2020), percebo

a importância de criar um ambiente educacional que promova o diálogo, a reflexão crítica e o respeito às experiências diversas dos estudantes. As múltiplas dimensões da identidade dos alunos, ressaltadas por Bernard Lahire (2014), também merecem nossa atenção, lembrando-nos do impacto das dinâmicas sociais mais amplas no processo de aprendizagem.

Assim, ao encerrar este capítulo da minha jornada educacional, sinto-me compelida a continuar buscando maneiras de inovar e diversificar minhas práticas pedagógicas. Meu compromisso é criar um ambiente de aprendizado verdadeiramente transformador, inclusivo e participativo, no qual os estudantes se sintam seguros para expressar suas ideias, questionamentos e sentimentos, enquanto são desafiados a pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor.

Referências

- Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- hooks, bell. *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*. 1. ed. New York: Atria Books, 2004.
- hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- Lahire, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da sociologia? *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v. 45, n. 1, pp. 45-61, 2014.

2

A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR PRECEPTOR NA FORMAÇÃO INICIAL NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA DA UFRGS

*André Furtado da Rosa*¹

Introdução

Este estudo investiga o papel dos professores preceptores na formação inicial dos estudantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) em Sociologia da UFRGS. Utilizando experiências vivenciais, estudos teóricos e observação participante, examino a relação entre aluno residente e professor preceptor ao longo do programa. Destaco os desafios enfrentados, os conhecimentos adquiridos e os benefícios para a formação dos participantes. O objetivo é compreender o impacto do preceptor no desenvolvimento profissional e acadêmico dos futuros professores, além de ressaltar a importância do programa para a formação de educadores qualificados.

Ao longo do texto, analiso algumas situações em que o preceptor influencia, buscando ampliar nossa compreensão da dinâmica educacional na residência pedagógica. Os dados foram produzidos de 2022 a 2024, com todas as atividades presenciais e a observação participante como ferramenta metodológica essencial. Este trabalho visa contribuir para a melhoria de programas de formação docente.

¹ Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: andrefurtadodarosa@gmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5454381368064098>.

O programa

A Residência Pedagógica foi um programa educacional coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo principal de aprimorar a formação inicial de professores da educação básica. Nesse programa, instituições de ensino superior (IES) aplicavam projetos de residência pedagógica, que proporcionavam aos estudantes de cursos de licenciatura uma experiência prática intensiva em escolas públicas da rede básica de ensino. No âmbito da Residência Pedagógica, a figura do professor preceptor desempenha um papel fundamental.

O preceptor é um professor experiente da educação básica que atua como orientador e supervisor dos licenciandos durante sua imersão nas atividades escolares. Essa relação entre o aluno e o professor preceptor é essencial para o desenvolvimento do futuro educador, pois permite uma troca de experiências, conhecimentos e práticas pedagógicas. A relação entre aluno residente e professor preceptor é central dentro do programa, pois é através dela que se desenvolve uma parte essencial da formação dos futuros educadores. A interação direta em sala de aula, nas atividades extracurriculares e nos projetos pedagógicos proporciona aos estudantes uma imersão prática na realidade educacional.

Essa vivência próxima da prática profissional é fundamental para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, o aprimoramento da capacidade de reflexão crítica e a construção da identidade profissional. Eram os professores preceptores que, durante a Residência Pedagógica, acompanhavam os licenciandos durante a vivência do cotidiano escolar. A presença do professor preceptor nas escolas parceiras do programa estabelecia uma conexão importante entre a academia e a educação básica.

A experiência

Vencidas as primeiras etapas do Projeto de Residência Pedagógica, chega o aguardado dia e o nosso primeiro encontro com a escola. A minha turma de bolsistas ficou designada para uma Escola Técnica Estadual, situada no Centro de Porto Alegre (RS). Acompanhado pelas demais colegas, dirigimo-nos para a reunião com a Professora Preceptora, responsável por nos acompanhar no PRP. Durante nossa conversa, a Professora Preceptora compartilhou conosco detalhes sobre o programa, suas expectativas e o planejamento para nossa participação. No entanto, devido a estarmos no período de final do ano letivo (2022), com as atividades de encerramento em andamento, ela nos informou que a nossa presença em sala de aula para observação seria limitada.

Diante dessa situação, a Professora Preceptora sugeriu que nos fossem encaminhados documentos relacionados ao planejamento didático das aulas e ao projeto pedagógico da escola. Essa medida visava a nossa familiaridade com o contexto educacional e as abordagens de ensino adotadas pela instituição, mesmo diante das restrições de observação direta em sala de aula. Assim, esse nosso primeiro encontro com a escola marcou o início de nossa jornada no Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS, oferecendo-nos um vislumbre do ambiente educacional e das expectativas para nossa participação no programa.

As primeiras observações – Orientações/Resoluções de Problemas

Devido a problemas de força maior, fiquei impossibilitado de participar da primeira aula de Sociologia. Em conversa com a Professora Preceptora, combinamos que, para recuperarmos este dia, acompanharia uma turma do Novo Ensino Médio. Dessa maneira, no

meu primeiro dia de observação na escola, acompanhei a turma da trilha “Relações de Gênero e Vida em Sociedade”. Ao chegarmos à escola, a Professora Preceptora nos apresentou à turma, e propôs uma dinâmica de apresentação, na qual os alunos deveriam realizar entrevistas entre si. Finalizada a dinâmica, a professora solicitou aos alunos que escrevessem sobre suas compreensões acerca do tema que intitula a trilha, relações de gênero e vida em sociedade. Enquanto os alunos realizavam a atividade, a professora saiu para conferir se a sala de vídeo estaria disponível para a exibição de um filme. Em seguida, nos dirigimos para lá, onde os alunos foram acomodados para assistir ao filme “Grandes Olhos” (2014).

A escolha do filme pela Professora Preceptora estava de acordo com a proposta da trilha. O filme trata de uma relação na qual o homem explora o talento da mulher para ganhar dinheiro, o que proporcionou uma reflexão aos alunos sobre questões de gênero e poder. Embora o filme tenha sido interrompido por causa do tempo limitado, a professora se comprometeu a continuar a exibição no próximo encontro. Após a exibição do filme, tive a oportunidade de ler brevemente as produções dos alunos sobre as relações de gênero e a vida em sociedade. Grande parte das respostas abordava a relação de domínio do homem sobre a mulher, mesmo que alguns alunos também tenham mencionado questões relacionadas à identidade de gênero. Pareceu-me positiva a participação da turma, que se mostrou interessada no tema.

Encontro com a Sociologia

Na segunda observação, acompanhei duas turmas, uma do 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio e outra do 3º ano do Ensino

Médio regular. A Professora Preceptora apresentou como conteúdo da aula a formação do Estado brasileiro, utilizando recursos visuais como *slides* e retroprojetor. Embora alguns alunos estivessem dispersos e pouco participativos, a aula proporcionou reflexões interessantes sobre a História do Brasil.

No terceiro encontro, houve uma troca de salas que causou desconforto aos alunos. A Professora Preceptora realizou uma revisão do conteúdo anterior e explicou a importância do tema para a compreensão do Estado moderno. Mesmo com a dificuldade encontrada com o sistema de projeção de vídeos, a aula transcorreu de forma produtiva. Os alunos assistiram a vídeos sobre a Era Vargas e a Ditadura Civil-Militar iniciada em 1964. Alguns estudantes demonstraram preferência por uma abordagem mais tradicional da matéria. Houve discussões interessantes sobre o período da Ditadura Civil-Militar, e a professora incentivou os alunos a refletir sobre o contexto histórico do Brasil.

As primeiras observações revelaram uma experiência variada e rica em contextos educacionais distintos, tanto na trilha de “Relações de Gênero e Vida em Sociedade”, quanto na disciplina de Sociologia. No contexto da trilha sobre gênero, observei uma tentativa efetiva de engajamento dos alunos por meio de atividades dinâmicas e reflexivas, como a dinâmica de apresentação e a exibição do filme “Grandes Olhos” (2014).

Entretanto, os desafios relacionados à disponibilidade de recursos, como a interrupção do filme em virtude do tempo limitado, destacam a necessidade de planejamento cuidadoso e flexibilidade por parte da Professora Preceptora. Na disciplina de Sociologia, a observação revelou uma abordagem tradicional do ensino, com o uso de recursos visuais como *slides* e retroprojetor para apresentar o conteúdo.

As aulas proporcionaram reflexões interessantes sobre a História do Brasil, e a dispersão de alguns alunos e os problemas com os recursos audiovisuais indicam desafios significativos para manter o engajamento dos estudantes e criar um ambiente de aprendizado dinâmico. Dessa maneira, nestas primeiras observações, eu saliento a importância de uma abordagem diversificada e adaptável no ensino, com ênfase na interação aluno-professor e na utilização criativa dos recursos disponíveis.

Elaboração da primeira intervenção didático-pedagógica

A Sociologia enfrentava grandes desafios na escola, sendo a última disciplina do dia para ambas as turmas, com apenas uma aula semanal. Esse cenário dificultava a motivação dos alunos, especialmente no 3º ano do Ensino Médio Regular, cujo término das atividades é mais tardio. Essa configuração impõe uma dificuldade para desenvolver um trabalho consistente, devido à fragmentação do tempo disponível, o que prejudica o professor e os alunos na construção de conhecimentos mais elaborados.

Em meio a esses desafios, aproximava-se minha oportunidade de ministrar aulas. A Professora Preceptora solicitou, conforme o planejamento do ano letivo, que eu abordasse o tema da “democracia”, tanto em sua concepção clássica quanto moderna, e, se houvesse tempo, discutisse sobre a democracia no Brasil. Ela sugeriu também o uso do livro didático como guia para o conteúdo. Após essa conversa, iniciei minhas pesquisas, analisando o material didático disponível e elaborando um plano de aula. Optei por uma abordagem expositiva dialogada, considerando ser mais adequada para minha primeira experiência como docente.

No dia 15 de junho de 2023, diante de cinco alunos da turma 303, dei início à minha primeira aula. Apesar de contratempos técnicos com o equipamento audiovisual, contei com o apoio incansável da Professora Preceptora, que me auxiliou desde o planejamento até a execução da aula, passando pelo saneamento dos problemas técnicos. Mesmo com as dificuldades técnicas, adaptei-me, utilizando o quadro para complementar a exposição dos *slides*. Procurei interagir com os alunos, estimulando-os a refletir sobre o conceito de democracia e suas origens na Grécia Antiga. Ao final da aula, propus uma atividade reflexiva em que os alunos registraram suas compreensões no caderno, demonstrando um bom nível de engajamento e compreensão do tema.

Na semana seguinte, ao dar continuidade à aula sobre democracia, observei a participação de 12 alunos. Após uma breve revisão do conteúdo anterior, retomei a discussão, adaptando-me novamente à ausência do suporte audiovisual. A interação com os alunos permitiu explorar dimensões como o direito de participação política e a evolução histórica dos sistemas democráticos. Para concluir a aula, fiz a distribuição de uma charge sobre democracia ateniense e o planejamento de uma atividade avaliativa, objetivando sintetizar os temas abordados. Durante o intervalo entre as aulas, os alunos demonstraram interesse em temas como o ENEM, vestibular e estágio obrigatório, evidenciando suas preocupações com o futuro acadêmico e profissional.

As aulas ministradas no 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio seguiram o planejamento elaborado anteriormente. Novamente houve contratempos técnicos com a mídia eletrônica na sala de aula. Desse modo, a Professora Preceptora nos encaminhou para a sala de vídeo. Os alunos mostraram-se prestativos e colaborativos, facilitando a transição. Durante a aula, propus uma discussão sobre o conceito de democracia, recebendo uma participação significativa dos alunos.

Após a exposição dos *slides* e a exibição de um vídeo sobre a história do voto feminino, solicitei que escrevessem suas percepções no caderno, observando uma alta interação e interesse por parte dos alunos na atividade. Após a aula no 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio, encaminhei-me para a terceira aula para a turma 303, que consistiu em uma pequena avaliação. Apresentei um texto síntese seguido de duas questões dissertativas. Alguns alunos manifestaram descontentamento com a avaliação, por causa do horário tardio, mas expliquei a relevância da atividade para avaliar o entendimento do conteúdo. Para a minha surpresa, os alunos que inicialmente protestaram apresentaram respostas precisas e reflexões interessantes, revelando um bom domínio do tema.

A avaliação das produções dos alunos

Durante o processo de correção das avaliações da turma 303, observei que os alunos demonstraram capacidade de expressão e algum entendimento do conteúdo, mesmo que durante as aulas parecessem desmotivados e desinteressados. Mesmo que alguns alunos revelassem um bom entendimento do conteúdo, a maioria das respostas, de certa forma, foi burocrática, sugerindo uma participação mínima e obrigatória. Esta falta de engajamento me preocupou, especialmente considerando os relatos anteriores sobre o desinteresse geral dessa turma.

Foram muitos os desafios enfrentados na organização e motivação das turmas, principalmente devido à colocação da disciplina de Sociologia como última aula do dia e à escassez de tempo, com apenas uma aula por semana. A despeito disso, seguindo o cronograma e com auxílio da Professora Preceptora, procurei encontrar materiais relacionados ao tema das aulas, que fossem de qualidade e ao mesmo tempo acessíveis. A

sugestão da Professora Preceptora em utilizar o livro didático, “Sociologia em Movimento” (2016) foi muito acertada, pois o capítulo destinado à democracia é muito bem escrito e com diversas possibilidades para abordá-la. Também fiz uso do portal de notícias “Nexo Jornal”, no qual encontrei um vídeo sobre a história do voto feminino. Acredito que procurei demonstrar uma abordagem cuidadosa com relação ao tema, desde as conversas com a Professora Preceptora e ao procurar escolher o material didático mais adequado para a oportunidade.

Importa destacar a participação, a colaboração e o apoio recebidos da Professora Preceptora, desde o planejamento até a execução da aula, indicando a importância do trabalho em conjunto e da orientação pedagógica para professores em início da vida docente. A presença da Professora Preceptora foi determinante para transmitir segurança na hora da adaptação e da superação dos imprevistos, como o mau funcionamento do equipamento audiovisual, ou para engajar os alunos por meio de atividades participativas, como a escrita reflexiva em seus cadernos.

Se os desafios estruturais enfrentados pela disciplina, como a posição desfavorável no horário e a frequência limitada de aulas comprometem a eficácia do ensino, assim como, os contratempos técnicos, como problemas com a mídia eletrônica, por outro lado, os momentos de engajamento e interação com os alunos representam uma oportunidade para estreitar os laços com a turma e despertar seu interesse pelos temas abordados.

Considerações Finais

O relato apresentado oferece uma visão panorâmica da experiência como residente no Programa Residência Pedagógica em Sociologia da

UFRGS, destacando a influência do professor preceptor na formação inicial dos estudantes. Ao longo do desenvolvimento do projeto, foi possível observar os diversos desafios enfrentados pelos bolsistas residentes, bem como os impactos e benefícios decorrentes dessa experiência.

A relação próxima com os professores preceptores permitiu não apenas a aquisição de conhecimentos práticos, mas também o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e a construção da identidade profissional. A interação direta em sala de aula proporcionou uma imersão prática na realidade educacional, contribuindo para uma compreensão mais profunda da dinâmica do ensino e aprendizagem.

Além disso, a orientação e o apoio da Professora Preceptora foram fundamentais para superar os desafios enfrentados, como os problemas técnicos e a falta de motivação dos alunos. Ao final do projeto, ressalto a importância do trabalho colaborativo entre residentes e preceptores na formação de educadores qualificados e comprometidos com a transformação da educação.

O Programa Residência Pedagógica representou uma oportunidade única para integrar teoria e prática, proporcionando uma formação sólida e abrangente para os futuros professores. Através dessa experiência, os alunos residentes, como eu, puderam ser preparados para enfrentar os desafios da sala de aula e contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Referências

Democracia: um regime sempre em construção. *Nexo Jornal*, 01 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/explicado/2022/10/01/democracia-um-regime-politico-sempre-em-construcao>. Acesso em: 10/06/2023.

Voto feminino: um direito que conquistou o mundo em 122 anos. *Nexo Jornal*. You Tube, 10 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9rrQ2a2p7Xo>. Acesso em: 15/08/2024.

Silva, Afrânio *et al.* *Sociologia em movimento*. São Paulo: Moderna, 2016.

3

PRIMEIRO CONTATO COM A DOCÊNCIA E COM A DISCIPLINA DE “RELAÇÕES DE GÊNERO E VIDA EM SOCIEDADE”

Júlia Isi Sindermann ¹

Este é um relato sobre os nove meses de 2023 em que passei como residente pedagógica, junto com mais duas colegas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Sociologia da UFRGS, dando aulas e auxiliando na confecção de trabalhos e provas em uma turma do 2º ano do Novo Ensino Médio, na Trilha (Itinerário Formativo) de “Relações de Gênero e Vida em Sociedade”. O principal objetivo deste relato é explicar como foi minha experiência em sala de aula trabalhando com temáticas que envolvem relações de gênero, principalmente focando em como foi a primeira vez em contato com a docência.

Quando entrei no PRP, eu tinha em mente o que a bell hooks (2017, p. 25) argumenta sobre o trabalho de um professor, que “[...] não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos”. Acreditava que, mesmo na minha primeira experiência do outro lado da sala de aula, eu conseguiria participar e marcar o crescimento intelectual de alguém.

No mês de abril de 2023, precisei trocar as turmas de Sociologia do 3º ano do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles para a turma da Trilha “Relações de Gênero e Vida em Sociedade” com a turma do 2º ano da mesma escola. A partir desse mês, acompanhei essa turma até o final do ano letivo, dezembro de 2023,

¹ Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: juliaisi2015@gmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4025588116736923>.

junto com mais outras duas colegas do Programa de Residência Pedagógica.

Quando cheguei nessa turma, já havia uma colega que ministrava as aulas junto com a preceptora, então eu já conhecia alguns relatos de como as aulas funcionavam e como a turma se comportava. O que me falaram foi sobre a questão dos alunos usarem as discussões propostas em aula para relatarem suas próprias experiências, criando momentos de desabafo. Fui observando as discussões em aula, percebendo que, realmente, os estudantes, principalmente as meninas, sempre traziam algum relato ou desabafo como forma de contribuição.

Essa turma do 2º ano era no turno da tarde, passávamos os três primeiros períodos de aula com eles. Era uma turma pequena, de mais ou menos 15 estudantes, em que a maioria era meninas. A média de idade deles era de 16 anos. De início me coloquei no papel de observadora da turma, tentando aprender a dinâmica das aulas e da turma. Foi muito interessante ver como a turma se comportava em relação à aula. É claro que havia os alunos que ficavam no celular ou escolhiam não prestar atenção, mas sempre havia alguns alunos olhando para a aula, prestando atenção e participando. Esses alunos sentavam nas primeiras cadeiras perto do quadro.

Chegando perto do final do primeiro trimestre, as aulas que se seguiram eram dos estudantes apresentando os trabalhos finais que a outra colega e a preceptora tinham passado. O trabalho era sobre a vida de mulheres em diferentes épocas e sociedades. Achei um ótimo tema para essa Trilha. Algumas apresentações me decepcionaram por falta de interesse do grupo, mas de uma forma geral a turma pareceu bem engajada com as outras apresentações.

Foram duas semanas de apresentação e na segunda semana dei minha primeira aula! Foi uma aula dividida com outra colega do PRP e

foi sobre as ondas do feminismo de uma forma mais geral, afinal eles tinham acabado de aprender sobre a Primeira Onda no trimestre anterior. Fiquei extremamente ansiosa na hora, mas a presença da minha colega e da preceptora foram muito importantes para me manter calma. Os alunos interagiram comigo e prestaram atenção, trouxeram alguns exemplos que haviam se encaixado perfeitamente para o que eu estava explicando.

Para o segundo trimestre, eu, minhas colegas e a preceptora, combinamos de seguir falando sobre as outras duas ondas do feminismo. O objetivo era de seguir apresentando o contexto histórico do feminismo, as lutas pela conquista dos direitos das mulheres e o surgimento de outros movimentos dentro do feminismo, para conseguirmos chegar ao atual momento em que nos encontrávamos. Porém, ao olhar os Itinerários Formativos das Trilhas, no Caderno de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que o Estado do Rio Grande do Sul disponibiliza, percebi que os assuntos que poderíamos abordar futuramente eram muito amplos e vagos. Apesar das Trilhas de Aprofundamento serem novas, eu senti que existe um despreparo no material disponível para consulta.

Seguindo com a intenção de continuar com a temática das Ondas do Feminismo, para iniciar o conteúdo da segunda onda passamos o filme “Misbehaviour” (2020). Em uma conversa com a preceptora, percebi que os alunos não estavam fazendo as atividades pedidas pelo *classroom*, então optamos por pedir uma atividade escrita à mão e individual sobre o filme que havíamos passado. Foram passadas quatro perguntas no quadro e os alunos precisavam nos entregar apenas as respostas em uma folha com identificação.

Conseguimos terminar o conteúdo proposto para o segundo trimestre, conseguimos incluir a terceira onda também, mas segui

observando que, mesmo utilizando uma abordagem mais “tradicional” de sala de aula, as alunas ainda usavam de experiências pessoais para se conectar com o conteúdo. Não vejo isso como um grande problema, mas esses momentos de desabafo acabam ocupando uma fração importante do tempo de aula e não tínhamos o luxo de atrasar mais os conteúdos e as atividades. Além da segunda e da terceira onda, foram passados para a turma conteúdos sobre “Cidadania e Gênero” e sobre as vertentes do feminismo que não tinham sido comentadas antes.

Acredito que o início do segundo trimestre com essa turma foi marcado por alguns momentos de interrupção que me impossibilitaram de dar as aulas, como paralisação dos professores e algum evento no auditório, que geralmente acontecia nos primeiros períodos da tarde. Não foram interrupções ruins, todas elas tinham um ótimo propósito, mas sinto que dispersaram um pouco a turma do conteúdo que queria apresentar. Também foi um trimestre mais curto por conta das férias de inverno.

Diferente do primeiro trimestre, o segundo trimestre foi encerrado com uma prova como atividade de avaliação. Foram escolhidas questões que abordassem os conteúdos vistos em aula, tiradas do ENEM e de outros vestibulares do Brasil. Foram nove perguntas objetivas e uma pergunta dissertativa. Segui esse mesmo planejamento de atividade avaliativa para o terceiro trimestre.

Passando para o terceiro trimestre, conseguimos avançar com o conteúdo para além das “Ondas do Feminismo” e os assuntos abordados foram sobre desigualdade e violência de gênero, direitos LGBTQIAPN+ e divisão sexual do trabalho. Foi um trimestre divertido, os alunos apresentaram maior interesse nas aulas e até pareceram aliviados que paramos um pouco com as aulas sobre as “Ondas do Feminismo” (parecia um assunto repetitivo para eles). De certa forma, nesse último

trimestre com a turma foi tranquilo. Consegui passar para a turma o que eu havia planejado, inclusive um debate sobre os direitos LGBTQIAPN+ em outros países (que foi bem interessantes e os alunos participaram bastante).

Foram nove meses atuando como “professora” de uma turma do 2º ano do Ensino Médio, de uma matéria completamente nova para mim e para meus colegas da licenciatura. Trabalhar com a Trilha de “Relações de Gênero e Vida em Sociedade” me trouxe uma perspectiva nova sobre a licenciatura em Ciências Sociais, que me fez ver que mesmo me preparando para um tipo específico de matéria eu preciso ampliar meus estudos. Durante a graduação existem disciplinas sobre relações de gênero e existem mais leituras ainda sobre o tema, mas até então eu não me via indo atrás dessa temática. Trabalhar sobre isso com aquela turma do 2º ano me fez refletir mais sobre as questões de gênero da atualidade e como elas estão entrelaçadas na vida dos estudantes.

Para minhas considerações finais é interessante destacar que a presença e o envolvimento da preceptora, durante todo o Programa de Residência Pedagógica, foram extremamente importantes para a minha jornada. Ela sempre esteve lá para me ajudar quando eu precisei, trouxe muita segurança para o trabalho que estávamos fazendo com a turma. Com certeza ela participou do meu crescimento espiritual e intelectual. O Programa de Residência Pedagógica me proporcionou muitas experiências novas que vou levar comigo para minhas próximas turmas e salas de aula. Mudou completamente o que eu conhecia sobre a docência, se tornou muito relevante para o meu aprendizado como futura professora.

Referências

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017.

Rio Grande do Sul. *Itinerários Formativos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Porto Alegre: Ensino Médio Gaúcho, 2022.

4

OS DESAFIOS DO ENSINO EM TEMPOS DE AVANÇO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM)

*Loisiane de Freitas Rocha*¹

Tivemos o início das atividades no Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS, na escola, na segunda metade do mês de dezembro, no ano de 2022. No entanto, devido às férias escolares de verão da UFRGS (nosso calendário estava bagunçado ainda, em função da pandemia de Covid-19), os encontros foram todos remotos, quando nos foi apresentado o Plano de Trabalho elaborado pelo nosso docente orientador.

Um mês antes, ao final do mês de novembro de 2022, participamos de um evento de lançamento geral do Programa Residência Pedagógica da UFRGS, em que nos encontramos para o início oficial do programa. O evento teve a participação de coordenadores, preceptores e residentes de todos os subprojetos. Ainda no mês de novembro, fomos orientados a entrar em contato com as professoras das escolas em que iríamos atuar, para iniciar nossa presença nas escolas. Sendo assim, todos os residentes entraram em contato com as professoras de suas respectivas escolas e cada grupo criou seu espaço de comunicação por aplicativo de mensagens.

No final de novembro, marcamos uma reunião presencial com a Professora Preceptora para iniciar nosso trabalho na escola. A reunião aconteceu no dia 30 de novembro, mas pelo fato das escolas estarem

¹ Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: loisifreitas@gmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4183237021574603>.

encerrando o ano letivo, conseguimos apenas observar o ambiente e conversar com a professora sobre as dinâmicas da escola e das aulas (práticas que perduraram ao longo de todo programa). Nesse primeiro momento, nos encontramos virtualmente para conversar e nos conhecermos. Além disso, foi nos passada como sugestão a leitura da obra “O Espaço do Sociólogo” (2019), dos autores Adélia Miglievich-Ribeiro e Manoel Matias Filho, enquanto tarefa inicial. No mês de março de 2023, comecei a realizar as observações das aulas da Professora Preceptora para ter uma primeira aproximação com os alunos e com a escola em geral.

Durante os 18 meses do programa, eu fui confrontada com uma série de desafios e aprendizados que ecoaram os ensinamentos de educadores como Paulo Freire (1967). Enquanto planejava, desenvolvia e ministrava aulas para uma turma do 2º ano do Ensino Médio, mergulhei em uma jornada de reflexão e transformação que foi moldada pela complexidade dos temas da trilha “Relações de Gênero e Vida em Sociedade” e pela realidade desafiadora das questões e dilemas da educação pública.

Paulo Freire, conhecido por sua abordagem crítica da educação, me ensinou a importância de uma prática pedagógica que vá além da mera transmissão de conhecimento. Em suas palavras, a educação deve ser um ato de liberdade, um processo dialógico no qual educadores e educandos se encontram como sujeitos ativos na construção do conhecimento (Freire, 1967). Essa perspectiva foi fundamental para enfrentar os desafios de tornar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acessíveis e relevantes para os estudantes, estimulando sua participação ativa e sua reflexão crítica sobre as relações de gênero e sociedade. Minha jornada foi marcada por inúmeras reflexões, descobertas e desafios, especialmente em relação à

aplicabilidade dos conteúdos propostos pela BNCC para a realidade da escola pública e à adaptação dos conteúdos às disciplinas que trabalhei na residência pedagógica.

Neste relato, me concentrarei apenas na trilha de “Relações de Gênero e Vida em Sociedade”. Desde o início, ficou evidente a amplitude dos tópicos fornecidos pela BNCC. Embora sejam tópicos essenciais para uma formação cidadã completa dos estudantes, muitos desses temas eram complexos e exigiam uma abordagem cuidadosa e contextualizada. A realidade da escola pública, com suas limitações estruturais e sociais, acrescentava uma camada adicional de desafios. Apesar da autonomia concedida em sala de aula e das orientações fundamentais de nossa preceptora, encontrar maneiras de tornar os conteúdos acessíveis e relevantes para os estudantes foi uma tarefa laboriosa.

Um dos maiores desafios foi equilibrar a abordagem dos conteúdos de uma forma mais científica e menos pessoalizada. A nossa adaptação da BNCC para os conteúdos trabalhados exigia uma análise crítica e fundamentada sobre as relações de gênero e a sociedade, mas muitas vezes os estudantes traziam suas próprias experiências e visões de mundo, o que muitas vezes acabava por desviar o foco do aspecto mais complexo dos temas. Encontrar o ponto de equilíbrio entre a reflexão pessoal e a análise objetiva tornou-se uma constante busca na minha participação no programa.

Em uma das aulas que ministrei como regente, desenvolvi uma aula que havia planejado sobre gênero e cidadania. Então, comecei a reflexão com os estudantes ali mesmo, escrevi grande no quadro a palavra “cidadania” e pedi que respondessem sobre o que eles achavam que a palavra se tratava. Acredito que esta foi a parte mais produtiva da aula, muitos deles se engajaram e falaram coisas como “governo”,

“política” e “direitos”. Perguntei também para a Professora Preceptora e para minhas colegas residentes, a fim de ter um engajamento maior e fazer com que todo mundo participasse. De início, me senti um pouco frustrada com isso, pois o meu intuito era criar uma participação maior no debate.

Depois desse pequeno *brainstorm* que fiz com a turma, iniciei a explicação sobre cidadania me baseando no livro “Cidadania no Brasil” (2001), de José Murilo de Carvalho. Desenvolvi a discussão falando sobre os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais e como cada um desses se complementa para que ocorra o exercício da cidadania. Como uma forma de exemplificar a conquista de direitos e a conscientização sobre os movimentos sociais, eu apresentei para a turma as vertentes do feminismo. Falamos sobre o feminismo liberal, o feminismo radical e o feminismo negro.

Neste dia, pude perceber que a aula teve uma certa riqueza de conteúdos e debates que poderíamos desenvolver. Porém, os estudantes pediram para reproduzirmos um vídeo que mantinha o debate sobre cidadania em um patamar ainda muito superficial da questão. Não reproduzi o vídeo, mas ali percebi a dificuldade dos estudantes de complexificar as questões apresentadas de uma forma mais profunda. Apesar de uma certa frustração com o resultado da aula, saí dali lembrando de uma reflexão que já fiz há algum tempo, sobre as aulas que ministrei em 2020 durante a pandemia de Covid-19, enquanto participava como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A lembrança tem a ver como um ponto de vista em relação à Sociologia e os desafios de um ensino de qualidade na Educação Básica. O sociólogo francês Bernard Lahire (2014), no texto “Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?”, discorre sobre

o papel das Ciências Sociais e seu caráter de ação. O autor traz uma citação de Max Weber que diz que “uma ciência empírica não seria ensinar a quem quer que fosse o que ele deve fazer, mas somente o que ele pode – e se for o caso – o que ele quer fazer” (Lahire, 2014, p. 46). É adequado que nós, professores em formação, tenhamos em mente o que podemos fazer no papel de professor e o mais importante: o que está ao nosso alcance.

O que podemos e devemos fazer é construir um ensino democrático, com um currículo transformador e desenvolver aulas e materiais que forneçam a autonomia necessária para formação dos estudantes como sujeitos históricos, críticos e criativos. O que não está ao nosso alcance é a perspectiva de que nossos alunos sejam sujeitos passivos em nossa aula ou até mesmo que não haja uma grande identificação com os conteúdos estudados e acabe por se tornar uma aula sobre relatos pessoais, por exemplo. O que quero dizer é que eu acredito que nossa energia deva ser colocada na construção da cidadania voltada para a democracia em sala de aula e de uma educação que não seja bancária, e não na expectativa de como os alunos e alunas receberão os ensinamentos compartilhados.

Apesar das dificuldades, a Residência Pedagógica proporcionou uma oportunidade única de experimentar diferentes estratégias pedagógicas, como a confecção de materiais pedagógicos, a realização de rodas de conversa com os estudantes, a utilização de filmes e pesquisas para ilustrar conceitos abstratos e, o mais importante, o contato com os alunos de forma presencial. Vale destacar que sempre contei com a liberdade e autonomia dadas por um espaço sempre muito ético e respeitoso da parte de nosso docente orientador da UFRGS e de nossa preceptora, para ampliar e tentar diversas formas de engajar os estudantes a estimular sua reflexão crítica. Cada estratégia tinha seus

pontos fortes e fracos, mas acredito que todas contribuíram para ampliar o repertório pedagógico e promover uma aprendizagem mais significativa.

Ao final do programa, fica claro que os desafios enfrentados não são apenas resultados de comportamentos dos estudantes fora do contexto em que vivem. É preciso olhar o todo. O contexto social em que os alunos estão inseridos, atravessados por diversas questões sociais de vulnerabilidade, a precariedade das escolas públicas, as limitações da BNCC e o formato do Novo Ensino Médio são desafios reais e complexos. Em última análise, a experiência docente na escola foi uma experiência transformadora que me desafiou e me inspirou, fazendo-me crescer como educadora. Apesar das dificuldades, sinto-me grata por ter tido a oportunidade de contribuir para a formação dos estudantes e de aprender com eles ao longo do caminho.

Acredito que a qualidade da educação nacional é resultado de um processo histórico. A amplitude dos tópicos da BNCC, aliada à falta de recursos e à precariedade das escolas públicas, tornou a tarefa de engajar os estudantes em um processo de aprendizado significativo ainda mais desafiadora. Apesar da autonomia concedida em sala de aula, muitas vezes me deparei com a difícil tarefa de adaptar os conteúdos para uma realidade na qual as experiências pessoais dos alunos se relacionavam com os conceitos trabalhados em sala de aula. A busca por uma abordagem que equilibrasse a análise crítica e científica com a sensibilidade às vivências individuais dos estudantes era constante. Com efeito, é razoável supor que a satisfação desta necessidade dependa da superação dos principais dilemas de nosso sistema educativo.

Diante dessas reflexões, pude perceber que os desafios enfrentados pela educação pública são complexos e multifacetados, mas não insuperáveis. A solução encontrada foi debater com os estudantes,

nunca os calando, pois este ato seria autoritário, mas, também, não sendo permissiva com opiniões fundadas em uma profunda personalização dos assuntos estudados. Dessa forma, também se coloca como desafio para nós, docentes, compreender e reconhecer as estruturas institucionais dos contextos que cercam o dia a dia da comunidade escolar. Penso que é importante entender a origem desses padrões e questionar a sua necessidade no âmbito educacional, quebrando esse “ciclo vicioso” e estabelecendo novos meios de ensino e aprendizagem.

Em última análise, minha jornada como residente em uma escola pública de Porto Alegre (RS) foi uma experiência transformadora que amadureceu muito minha visão sobre a educação e meu compromisso com a prática pedagógica. À medida que avançamos em direção a um futuro sempre em aberto, é fundamental que continuemos a buscar inspiração nos grandes pensadores da educação, enquanto nos adaptamos e inovamos para enfrentar os desafios que ainda estão por vir. Desejo que essa jornada seja apenas o começo de uma longa e gratificante jornada na educação.

Referências

Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Lahire, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, n. 1, volume 45, Fortaleza, 2014.

5

EXPLORANDO O ENSINO DA SOCIOLOGIA: VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO

*Marcielle Kayser Miotto*¹

Introdução

O presente texto tem como objetivo principal descrever algumas atividades, aulas realizadas e experiências adquiridas por mim em uma escola de Ensino Médio de Porto Alegre (RS), no contexto do Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS. O relato é fruto da realização de aulas de Sociologia em turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio, durante quase dois anos. O texto está dividido em três partes: uma exposição do meu primeiro mês estando inserida no ambiente escolar; minha experiência no meio do programa; e, por fim, uma narrativa do último mês dentro da escola.

Minha participação se deu no contexto do Programa de Residência Pedagógica, que tinha como principal finalidade possibilitar aos alunos de licenciaturas o aprimoramento de suas formações como docentes, oportunizando a participação formativa nas escolas de Ensino Básico, ampliando e fortalecendo o protagonismo dentro das redes de formação para professores. Pannuti (2015) argumenta que uma das questões mais complexas na formação de professores seria viabilizar aos discentes universitários em formação experimentações práticas, podendo integrar os seus conhecimentos e articular eles nas práticas docentes. Os futuros docentes precisam ter essa vivência profissional (inserção

¹ Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: marciellekmiotto@hotmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2240812759343037>.

nas salas de aula) para que, assim, possam ser adquiridas habilidades e trocas de conhecimentos e experiências.

Desenvolvimento

Comecei como residente do Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS em 2022, em uma escola pública de Ensino Médio, localizada no centro de Porto Alegre (RS). Infelizmente, não tive contato inicial com a matéria de “Sociologia”, por motivos de conflitos de horários, mas acompanhei aulas de “Geografia” por cerca de dois meses. Nessas aulas, me fazia presente todas as segundas-feiras, no turno da tarde. A Professora Preceptora era formada em Ciências Sociais. Naquele primeiro semestre, preparava aulas para as matérias de “Geografia”, “Sociologia” e a trilha de “Relações de Gênero e Vida em Sociedade” (do Novo Ensino Médio).

É algo bem comum, nas disciplinas de Ciências Humanas, os professores acabarem dando aulas para além das quais são capacitados. Em Sociologia não seria diferente. Na pesquisa de Mocelin e Raizer (2014), é registrado que o ensino de Sociologia foi considerado obrigatório apenas em 2008, depois de uma história de intermitência. A realidade encontrada no Rio Grande do Sul, em 2014, mostra que a maioria que leciona as disciplinas de Sociologia no Ensino Médio é feita de professores formados em outras áreas e não na área de Ciências Sociais. Nas primeiras aulas da disciplina de Geografia, o conteúdo possuía ligações com os conteúdos de Sociologia – “globalização” e Milton Santos. Então, consegui auxiliar de alguma maneira, levando charges e fotos sobre o tema, além de participar dos debates.

Sentia muita vergonha e receio de estar dentro do ambiente escolar, sendo uma espécie de “estagiária”. Muitos alunos me tratavam

de forma indiferente ou não notavam a minha presença. Até os demais professores não me reconheciam como professora. Fui perguntada algumas vezes sobre quem eu era ou até mesmo confundida com uma aluna da escola. Assim foram meus primeiros meses na escola, envergonhada e tímida. Isso não ocorria por falta de estímulos vindos da Professora Preceptora. Ela estava sempre prestativa e auxiliando quando o assunto era dar aula, mantendo sempre a calma e compartilhando suas fontes de pesquisa, de conhecimento e ideias de materiais e instrumentos.

Desta forma, aos poucos comecei a fazer Planos de Aula e a passar atividades *online*, como no “Kahoot!”, em que produzimos uma espécie de competição, em forma de jogo *online*. Confesso que minha primeira experiência não foi como imaginei. Foi numa segunda-feira, ao final da tarde, em abril de 2023. Os alunos não pareciam motivados e interessados em participar. Inclusive, nem todos participaram. Risadas e conversas se espalharam pela sala toda. No fim, nem todos participaram, analisando as respostas do exercício, e muitos acharam difícil e não quiseram participar.

Foi no final de abril de 2023 que pude ter o primeiro contato com turmas da disciplina de “Sociologia”, sendo duas turmas diferentes de 3º ano do Ensino Médio, sendo uma das turmas do curso regular e outra do curso técnico integrado ao Ensino Médio de “Design de Interiores”. Meu receio de dar aula ainda era grande, por conta de ter vivenciado a pandemia de Covid-19. Meu curso na universidade foi à distância por quase cinco semestres, fazendo eu me sentir incapaz de ser professora, por me sentir menos preparada. Com o incentivo da Professora Preceptora, eu fui criando coragem para conseguir dar aula totalmente sozinha.

Minha primeira aula foi sobre a área de “Ciência Política”. No meu diário de campo descritivo-reflexivo, relatei como eu estava nervosa, lecionando uma aula sobre os “contratualistas”. Ministrei a aula, primeiro, para o 3º ano do Ensino Médio regular, e expliquei conteúdos dos principais autores: Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Perguntas como: “Será que vão entender o que falo?”, “Minha aula vai ser chata?” e “Será que consigo?” surgiram na minha mente diversas vezes. No final, deu tudo certo, me sentia animada e disposta a conversar e explicar muito mais para a turma, e não via a hora de dar aula novamente. Para a outra turma, me senti melhor ainda, me senti acolhida. Obviamente cada turma possuía suas características e diferenças.

Enquanto a primeira era menor, mais silenciosa e menos participativa, a segunda era calorosa, maior e mais comunicativa. Para finalizar minhas aulas referentes aos autores contratualistas, eu passei para ambas turmas, no quadro branco, um resumo dos três autores, salientando seus conceitos e principais discussões como “o homem é o lobo do homem”, “o ser humano nasce bom, a sociedade o corrompe” etc.

Foi assim que notei o quão significativo e importante era ter essa oportunidade e essa chance de estar em sala de aula. Ainda mais podendo dar aulas envolvendo as Ciências Sociais, área que enfrenta diversos preconceitos e repressões. Inspirada em bell hooks (2017), entendo que é fundamental instituir espaços de formação para que os professores tenham a oportunidade de expor suas inquietações e, ao mesmo tempo, desenvolver estratégias para conseguir abordar a sala de aula e os currículos multiculturais.

Até o final de 2023, segui lecionando ou auxiliando em aulas mais voltadas para a Ciência Política, com temas como a importância do voto e as principais funções de cada cargo político dentro do cenário brasileiro. Trabalhar em uma escola na qual se tem espaço para poder abordar

assuntos vistos como “doutrinários” é confortante, pois é crucial para o desenvolvimento da formação docente. No momento em que o docente compartilha e cede seu espaço para o discente participar e conversar em sala de aula, fazendo com que eles entendam os assuntos de aula no dia-a-dia deles, a aprendizagem se torna uma possibilidade mais real.

Com essas ideias e concepções sobre compartilhar experiências e abrir espaços para diálogos além de conceitos, eu comecei a enfrentar essa falta de preparo que possuía, por não ter sido inserida em ambientes escolares antes. Estabeleci um novo jeito de realizar aulas de Sociologia com muito mais facilidade. Em 2024, estive presente com mais duas colegas do Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS, em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, na disciplina de “Sociologia”, durante as manhãs de segunda-feira. Por causa do Novo Ensino Médio, essas turmas nunca tinham tido contato com a disciplina de “Sociologia”. Foquei em seguir trabalhando a partir das noções pautadas por hooks (2017), que entende a educação como um compromisso e como uma práxis de liberdade, sempre emancipatória e coletiva.

Um dos conceitos que mais abordei em minhas aulas de Sociologia no Ensino Médio foi o de “Imaginação Sociológica”, de Charles Wright Mills (1972). O autor alega que a imaginação sociológica faz com que consigamos pensar além do meio em que estamos situados ou conhecemos, podendo entender além das nossas rotinas familiares e cotidianas, enxergando além dos nossos ciclos e vínculos. Assim, em aulas demonstrativas e expositivas, acabei por insistir nessa abordagem das Ciências Sociais, fazendo não apenas os alunos participarem mais, mas conseguindo me incluir cada vez mais dentro dos espaços da escola e da sala de aula.

Como consequência dessas ações, fui aprendendo na prática do dia-a-dia a ser professora. Ninguém nasce sabendo dar aula ou sendo

professor. Professores se tornam professores. O cotidiano da sala de aula pode dar muito medo e ser desmotivador, considerando todos os conflitos enfrentados dentro da escola, e das dificuldades docentes como ser profissional e social. No entanto, também é muito estimulante e realizador, especialmente quando conseguimos ter o retorno dos alunos.

Considerações Finais

Quando entrei na Residência Pedagógica, não possuía nenhuma experiência com docência e em salas de aulas com diversos alunos. Posso afirmar que as experiências vivenciadas e experimentadas durante os módulos do programa foram positivas, ainda que tenha vislumbrado o problema de os professores das áreas de Ciências Humanas precisarem dobrar suas cargas horárias para fechar o número de horas estipuladas. Com o passar do tempo, estando cada vez mais presente, lecionando e debatendo com os alunos, de certa forma eu consegui ressignificar o que é ser professora.

Ser professora é algo que demanda muito de si. Professora de Sociologia, então, é uma batalha de todos os dias. Interna e externa. Isso por conta de muitas pessoas ainda não considerarem o ensino de Sociologia algo importante. Ele é relevante, sim, pois auxilia que o aluno tenha pensamento crítico e levanta reflexões sobre o mundo ao qual pertence. Desta maneira, penso que tive um crescimento profissional e pessoal. Consegui aprender muito com as experiências dentro da sala de aula e com as trocas de experiências com a Professora Preceptora, que sempre foi muito compreensiva e dedicada com os bolsistas residentes. Assim, ela ajudou com que eu refletisse o quanto a profissão é essencial e importante.

Penso que o Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS foi fundamental para a minha formação, assim como esses programas são fundamentais para a formação de professoras da área. Isso porque é primordial que o aluno de licenciatura tenha contato com pessoas de sua área e contato com o local de trabalho, resultando em um docente capacitado para lidar com a realidade dentro da escola e das salas de aula.

Referências

- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- Mocelin, Daniel Gustavo & Raizer, Leandro. Ensino da sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica. *Revista Brasileira De Sociologia*, v. 2, n. 3, 2014, pp. 101–128.
- Mills, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- Pannuti, Máisa Pereira. A relação teoria e prática na residência pedagógica. *XII Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente*. Curitiba, PR, 26 a 29 de outubro de 2015, Anais... 12 EDUCERE, pp. 8433-8440.

**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO
INFANTE DOM HENRIQUE**

6

MULHERES NA CIÊNCIA: REFLETINDO SOBRE GÊNERO A PARTIR DE UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

*Gabriela das Dores Moraes*¹

Introdução

Os estudos de gênero têm desempenhado um papel significativo na análise e compreensão das relações sociais, políticas e culturais, destacando as disparidades e desigualdades que permeiam diversas esferas da vida humana. Dentro desse contexto, um campo de investigação crucial tem sido a interseção entre mulheres e ciência. Esta área tem ganhado crescente atenção devido à necessidade de reconhecer e abordar os obstáculos enfrentados por mulheres em suas trajetórias acadêmicas e profissionais no domínio científico.

Este trabalho se insere nesse debate, buscando explorar as barreiras enfrentadas por mulheres na ciência e as iniciativas e estratégias que têm sido desenvolvidas para promover a participação feminina nesse campo. Além de uma fundamentação teórica sólida, baseada principalmente em Silvia Federici (2018) e o cuidado a partir da perspectiva feminista e de gênero, Heloísa Buarque (2018) e a “explosão feminista” e Flávia Biroli (2018) falando das desigualdades de gênero, este estudo incorpora materiais provenientes de projetos de divulgação científica voltados para a conscientização sobre as desigualdades de gênero e o estímulo à participação de meninas e mulheres na produção científica.

¹ Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: gabidmoraes99@gmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6519888027006510>.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento sobre o legado de mulheres que contribuíram significativamente para diversas áreas científicas pode impactar as percepções dos jovens sobre as possibilidades de carreira e posições sociais acessíveis às mulheres, este trabalho apresenta a realização de um painel gráfico intitulado “Mulheres na Ciência”. Através dessa atividade, buscou-se destacar a trajetória acadêmica de mulheres na ciência, reconhecendo as múltiplas facetas de suas vidas, desde os desafios enfrentados no Ensino Básico até as complexidades presentes no Ensino Superior.

A condição de gênero ainda impõe às mulheres a difícil conciliação entre os estudos, a pesquisa e as responsabilidades domésticas, bem como o cuidado com crianças, idosos e doentes. Essa sobrecarga muitas vezes resulta em altas taxas de evasão e baixo desempenho acadêmico nas universidades, revelando a persistência de desigualdades de gênero no contexto acadêmico e profissional da ciência.

Desenvolvimento

A atividade em questão foi elaborada em conjunto com a Professora Preceptora da escola e mais uma colega residente, sendo, portanto, de autoria compartilhada. Como era necessário que a atividade chegasse a todas as turmas, as duas bolsistas se dividiram por turnos e aplicaram as atividades sempre com o auxílio da Professora Preceptora. A atividade foi dividida em quatro momentos: (1) Apresentação; (2) Seminário; (3) Mural das Pesquisadoras; (4) Avaliação da atividade.

Na primeira parte, a Professora Preceptora fez uma breve introdução da ideia que iríamos aplicar e os estudantes prontamente aprovaram a proposta. Iniciamos a aula trazendo alguns dados de desigualdade de gênero na produção científica no tempo presente. A

partir dos estranhamentos dos estudantes com os dados, fomos debatendo com eles desigualdade de gênero na sociedade e no mercado de trabalho. Faltando cerca de 15 minutos para o final da aula, distribuimos entre eles os nomes das pesquisadoras que trouxemos e eles puderam decidir fazer em dupla.

Explicamos para eles que deveriam pesquisar sobre elas, o que elas produziram, o contexto histórico, se ficaram famosas, se receberam prêmios e informações relevantes. Explicamos que tais informações seriam apresentadas por eles na aula seguinte em forma de conversa. Essa apresentação correspondeu à segunda parte da atividade. As duplas trouxeram suas anotações no caderno e a professora foi guiando a conversa com cada um deles e solicitando as referências e de onde buscaram as informações. No geral a atividade foi bem produtiva, os estudantes se interessaram pelo que foi trazido pelos demais estudantes, e as conversas foram muito proveitosas.

Na semana seguinte, começamos a produção do Mural, e para isso levamos algumas canetas, o rolo de papel pardo e as fotos das pesquisadoras. Na aula, cortamos o rolo de papel pardo, distribuimos os pedaços em grupos, para que as pesquisadoras aparecessem em ordem cronológica, distribuimos e recortamos as imagens. Na aula seguinte finalizamos os murais em todas as turmas e colamos nas paredes das salas das turmas respectivamente.

Ao final da elaboração do mural, aplicamos um questionário com as turmas. O questionário tinha nove questões (sendo quatro dissertativas e cinco de assinalar), cujo objetivo era compreender a abertura dos estudantes para atividades nessa metodologia, se foi interessante, se absorveram conhecimentos e qual o saldo da atividade na opinião deles. A atividade do mural acabou ocupando uma semana a mais do que foi planejado.

É importante ressaltar sobre a realização da atividade, que encontramos como dificuldade para a sua realização o tempo disponibilizado. Em uma turma a professora preceptora ministrava dois períodos semanais de “Iniciação Científica”, pois era professora responsável também pela disciplina de “Ensino Religioso” e havia um acordo com a escola de que nesse período seriam trabalhados conteúdos de iniciação científica também. Nessa turma, a atividade foi desenvolvida com maior tranquilidade do que nas demais turmas.

Percebemos que, na terceira parte, a parte da montagem do mural, todas as turmas precisaram usar duas semanas para finalizar, pois os 45 minutos da aula eram utilizados para cortar o papel pardo, dividir os grupos, recortar as imagens das pesquisadoras e mal dava tempo de iniciar as escritas. Já na turma que tinha dois períodos semanais, disponibilizamos também as duas semanas e pudemos perceber que a qualidade das produções foi diferenciada.

Considerações Finais

A partir do que foi exposto, foi possível concluir que a utilização de metodologias ativas na realização dessa atividade foi muito produtiva, considerando que pudemos ver os estudantes selecionando, a partir das suas pesquisas, os dados mais relevantes de cada pesquisadora para acrescentar no mural. O objetivo da atividade era estudar a relação entre o papel das mulheres na produção e na divulgação científica, através da abordagem dos estudos de gênero a partir de atividades práticas junto à disciplina de “Iniciação Científica”. Além disso, pretendíamos refletir sobre os efeitos que atividades pautando mulheres na ciência podem ter na trajetória de estudantes.

A atividade também foi importante para que os estudantes percebessem a sala de aula como um ambiente de aprendizagem multiplicador. Nessa direção, todos estão ali para ensinar e aprender. Os debates durante a atividade foram muito potentes, no sentido de executar a escuta e também a argumentação de cada estudante.

Referências

Biroli, Flávia. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

Federici, Silvia. *O Ponto Zero da Revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2018.

Hollanda, Heloisa Buarque de. *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade*. São Paulo: Cia das Letras, 2018.

7

BATE-PAPO SOCIOLÓGICO: A IMPORTÂNCIA DAS CONVERSAS NAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

*Isadora Crema da Silva*¹

Nos últimos anos, temos presenciado uma crescente e contínua onda de ataques ao ensino de Sociologia no ambiente escolar. Um dos maiores exemplos desses ataques são as próprias mudanças aplicadas nas salas de aula com o Novo Ensino Médio. Com a exclusão da Sociologia do currículo obrigatório de milhares de estudantes brasileiros, reforça-se uma percepção frequentemente distorcida sobre essa área do conhecimento. Essa distorção se reflete diretamente nos discursos dos alunos em relação ao ensino da Sociologia, muitas vezes carregando uma série de percepções equivocadas. Essas percepções tendem a classificar o ensino da Sociologia como irrelevante e incapaz de fornecer conhecimentos práticos, limitado à mera realização de “conversas” em sala de aula.

É nesse contexto que meus escritos se inserem, ao analisar as experiências vivenciadas por mim como residente do Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS, em uma escola de Ensino Médio, na região central da cidade de Porto Alegre (RS). A partir das experiências observadas, este texto busca fazer uma análise da importância do ato de conversar para o ensino da Sociologia. Essas conversas transcendem o papel de simples estratégia pedagógica, revelando-se como ferramenta riquíssima de produção de conhecimento. Para isso, neste relato são mobilizadas algumas ideias

¹ Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: isadora.crema@ufrgs.br. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1778337828925521>.

trabalhadas por bell hooks (2013) e Paulo Freire (1996) em suas respectivas obras.

Com as recentes mudanças curriculares empregadas pelo Novo Ensino Médio, ao ingressar no ambiente escolar como bolsista residente, em dezembro de 2022, me deparei com a possibilidade de acompanhar algumas das novas disciplinas presentes nas Trilhas de Conhecimento (Itinerários Formativos) existentes na escola. Tratavam-se das disciplinas de “Mundo do Trabalho”, destinadas às turmas de 1º ano do Ensino Médio, “Iniciação Científica”, para os 1º e 2º anos do Ensino Médio, e Sociologia para os 2º e 3º anos do Ensino Médio, todas sob a orientação da Professora Preceptora.

De início, eu percebi o descaso dos estudantes com relação a algumas dessas disciplinas, em especial a de Sociologia. Um dos exemplos disso ocorreu durante uma aula dessa disciplina. Intitulei os alunos que participarem da situação de Aluno 1 e Aluno 2. Eram alunos de uma trilha do conhecimento relacionada à área das Ciências Exatas e “empreendedorismo”, e outro da trilha voltada para as Ciências Humanas.

Nos primeiros meses de participação no projeto, durante uma observação de uma aula de Sociologia em uma turma da trilha de Ciências Humanas do turno da tarde, enquanto a Professora Preceptora realizava a chamada, o Aluno 1, que passava pelos corredores, parou em frente à porta da sala e iniciou uma conversa com o Aluno 2, que estava sentado em uma cadeira próxima à entrada. Durante a conversa entre os estudantes, eles debateram as dificuldades que encontraram nas suas respectivas trilhas de estudos. Nesse momento, o Aluno 1 reclamou que estava tendo dificuldades com os conteúdos das suas disciplinas que envolviam estatística. Enquanto o Aluno 2 respondia tal queixa, falando que isso era culpa do mesmo, por ter escolhido uma área tão difícil para

estudar, o Aluno 2 respondeu: “E iria fazer o que? Entrar para a tua turma? Nas suas aulas, vocês só conversam, não aprendem nada!”.

A cena anterior exemplifica bem o contexto de desvalorização em que se encontra o ensino da Sociologia. Além do momento descrito, existiram várias outras situações em que os estudantes demonstravam a crença de que os estudos direcionados para a referida área do conhecimento eram irrelevantes para a sua formação e seu futuro. Compreendiam o ensino da disciplina de forma distorcida, como uma aula sem a capacidade de proporcionar conhecimentos práticos. Seriam simplesmente meras “conversas” sobre a vida, a sociedade ou as vivências dos estudantes. Assim, deixavam de perceber que tais exercícios entre alunos e professores, e entre os próprios estudantes, se revelavam como poderosas ferramentas de construção de conhecimento crítico por parte dos alunos.

Através das minhas experiências na escola, percebi que tais exercícios de diálogo nas aulas de Sociologia não eram apenas trocas de informações superficiais, mas a construção de um espaço para os alunos questionarem, construir e refletirem sobre suas percepções de mundo. As conversas em sala de aula contribuíam para o propósito da Sociologia como disciplina escolar, a promoção de entendimento crítico da sociedade e de suas estruturas, o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, assim como o estímulo de uma cidadania ativa, fornecendo ferramentas aos estudantes para participarem de maneira consciente na sociedade. Dito isso, as discussões na sala de aula abrangeram explicações e estudos da teoria, estimulando os estudantes a relacionarem tais conceitos com suas próprias vivências e realidades. Isso possibilitou uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Algumas circunstâncias vivenciadas indicam bem como tais diálogos foram empregados em sala de aula de forma a produzir um

conhecimento significativo. Um exemplo pode ser visto através de diálogos utilizados para captação de atenção dos discentes, conversas utilizadas de modo a explicar conceitos mais abstratos, fomento ao embate e a troca de ideias entre os alunos, assim como entre os alunos e os professores. Era do feitio da Professora Preceptora introduzir a maior parte das discussões com questionamentos aos alunos. Questionamentos sobre o que eles já tinham de conhecimento prévio sobre o tema da aula, quais contatos eles tiveram com o assunto, como o assunto se vinculava com as experiências deles. A docente também dialogava sobre algumas informações relacionadas ao dia a dia dos estudantes, mobilizando alguma notícia, algum *meme*, alguma informação que estivesse em debate na esfera pública. Por vezes, vi essas práticas produzirem engajamento e fornecerem aos alunos a chance de participarem das explicações dos conteúdos de forma prática e interativa.

O livro “Pedagogia da Autonomia” (1996), de Paulo Freire, ao ressaltar a necessidade da educação estimular uma reflexão crítica sobre a prática, evidencia a importância das aulas mencionadas anteriormente. Nesse sentido, o processo de educar por meio de uma prática crítica envolve um movimento dinâmico e dialético entre a ação e a reflexão sobre essa ação. Portanto, seria essencial cultivar uma reflexão sobre a prática e uma curiosidade genuína para compreender os assuntos estudados. Consequentemente, podendo tornar-se um estudante crítico. A Professora Preceptora, nesse caso, demonstrava essa reflexão nas suas práticas, em relação às realidades e experiências dos estudantes, relacionando-as com o conteúdo abordado.

Nesse sentido, estabelecendo tais dinâmicas em sala de aula, a docente estabelecia um vínculo direto com os alunos. A professora aproximava suas vivências da realidade dos discentes, o que conferia

uma relevância muito maior ao conteúdo ensinado do que o próprio currículo propunha. Nesse contexto, o conteúdo passava a estar interligado a uma gama de outros significados. Essa postura docente ilustra o que bell hooks (2013) discute em sua obra “Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade”, enfatizando a importância da interação entre o educador e o aluno. Destaca-se a necessidade de o professor abandonar a postura autoritária tradicional da sala de aula, como demonstrado nos exemplos que mobilizei até aqui, e tornar-se acessível aos alunos por meio do compartilhamento de suas próprias experiências, relacionando-as ao conteúdo abordado. Essa abordagem pode enriquecer significativamente a compreensão de todos os envolvidos nas discussões em sala de aula.

Lembro-me bem do dia em que percebi que tal modo de ensino surtia um efeito interessante nas percepções dos estudantes, e sobre como eles empregavam os conhecimentos fomentados na disciplina. Durante uma aula de Sociologia com uma turma de 2º ano do Ensino Médio, após a finalização de uma avaliação, um grupo de alunos começou a debater com a professora sobre a atividade que haviam realizado. Após o assunto da avaliação se esgotar, a turma passou a falar sobre assuntos diversos. Em um dado período, uma aluna parou a conversa para falar de algo que a mesma tinha achado muito curioso anteriormente. A aluna apontou para o lápis que segurava em sua mão, que na lateral constava a palavra “ecológico”, e falou: “Professora, isso não faz um pingão de sentido, na ponta deste lápis o fabricante fala que tem sementes para o plantio de árvores, mas esse lápis é resultado do desmatamento de alguma árvore, então como isso pode ser ecológico?”.

A fala, à primeira vista, pode até parecer boba, mas carrega consigo inúmeros significados. O que a aluna demonstrou com o comentário foi o emprego de um dos conceitos trabalhados com a turma dela. Ao

perceber um objeto para além dele mesmo e demonstrar um conhecimento sobre as problemáticas que envolvem a produção dele, a aluna empregou o conceito de “imaginação sociológica”, de Charles Wright Mills. Isso demonstra como a experiência vivenciada no PRP sublinhou a importância dos diálogos como dinâmica em sala de aula, assim como de uma abordagem no ensino que estimule o pensamento crítico. Sobretudo, atuando de forma interativa e fomentando a participação direta dos estudantes na produção de conhecimento.

Trazendo essas reflexões para refletir sobre as situações em que eu estive à frente de uma turma, tais práticas passaram a estar cada vez mais presentes na minha rotina de bolsista residente, fossem nos planejamentos de atividades ou até na sua aplicação. Tornar os alunos participantes ativos das discussões e debates apresentados se tornou a maior meta das minhas atuações na escola. Esse caminho se tornou uma questão fundamental para aplicação dos conceitos trabalhados pela minha área de formação, tornando-se essencial para direcionar minhas futuras atuações.

Referências

- Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

8

A DANÇA ENTRE A EXPECTATIVA E A REALIDADE: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES SOBRE OS PRIMEIROS PASSOS EM SALA DE AULA

*Isadora Silveira da Costa*¹

Introdução

A participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Sociologia da UFRGS aconteceu em uma escola localizada em um bairro residencial que é considerado “bem localizado”, principalmente pelo mercado imobiliário, visto que encontra-se próximo à região central de Porto Alegre (RS), trazendo indícios de especulação imobiliária ao se situar em meio a diversos prédios residenciais. No entanto, uma observação mais aprofundada e o acompanhamento cotidiano dos alunos apresentou uma realidade diferente da esperada pela localização: a maioria dos alunos provém de regiões periféricas da cidade, locais muitas vezes de maior vulnerabilidade social, o que evidencia ainda mais os desafios referentes ao deslocamento e ao acesso dos estudantes até o local da instituição de ensino.

Com cerca de 310 alunos na escola e uma média de idade de aproximadamente 17 anos, o perfil de alunos é caracterizado por uma maioria de alunos negros, com uma presença expressiva de estudantes do gênero masculino, compreendendo cerca de três quartos das turmas observadas. Durante o período do PRP, tive a oportunidade de acompanhar turmas dos três anos do Ensino Médio, totalizando cerca de sete turmas. Cada uma destas turmas era composta por cerca de 28

¹ Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: isadoracosta.ufrgs@gmail.com. CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2892968431248705>.

alunos matriculados. Contudo, a frequência média por aula variou, alcançando o máximo de 15 alunos em dias com maior presença e reduzindo-se para entre seis a oito alunos em outras ocasiões, como em dias chuvosos ou período pós-avaliação.

As disciplinas que pude acompanhar durante o programa, além da disciplina de “Sociologia”, incluíram “Iniciação Científica” e “Mundo do Trabalho”, essas últimas disciplinas incluídas no currículo devido à implementação do Novo Ensino Médio. A responsabilidade pedagógica dessas disciplinas competia a Professora Preceptora, que foi inicialmente designada como docente de Sociologia, mas assumiu posteriormente outras disciplinas, em virtude das novas diretrizes educacionais e da ausência de professores especificamente destinados a essa atuação.

Ao longo deste texto, serão detalhadas minhas observações, reflexões e contribuições no contexto pedagógico, bem como as estratégias adotadas para enfrentar os desafios e oportunidades inerentes à realidade sociocultural e educacional dos alunos atendidos pela escola em que trabalhei, tanto a partir de uma perspectiva individual quanto de uma perspectiva coletiva. Particularmente, considero a perspectiva coletiva a mais importante e a que mais contribuiu para o meu crescimento durante esse percurso.

As controvérsias no espaço escolar

Entre as diversas situações em que a expectativa e o preparo acadêmico não corresponderam à realidade, chama atenção inicialmente a falta do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ou seja, os professores precisavam buscar por sua própria conta e risco alternativas e formas de se organizarem a partir de outros materiais

vinculados a rede de ensino. Pela atuação da Professora Preceptora, o planejamento e a organização eram realizados a partir da documentação oficial da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) e suas diretrizes, assim como pesquisas em Planos de Aula utilizados pelos professores que ministravam a disciplina anteriormente, quando estes eram localizados.

Ainda assim, tratava-se de uma falta que acabava afetando diretamente o processo pedagógico, visto que a atuação docente acaba se tornando ainda mais individualizada sem esses encaminhamentos comuns e ainda sem qualquer indício de interdisciplinaridade, já que não há um contato com o material dos demais colegas, mesmo que para consulta. Também é um ponto de reflexão, visto que o PPP pretende ser o resultado de uma construção coletiva, com a participação não somente do docente, mas também da comunidade escolar, colocando as intencionalidades e os objetivos a serem alcançados em conjunto. Assim como dito por Veiga (2002), o projeto busca um rumo, uma direção e funciona também como uma motivação do grupo, a partir de uma ação com intenção, de algo que visa a ser alcançado em conjunto, com um sentido que é pré-definido e, acima de tudo, o que oficializa um compromisso coletivo. O documento em si não tem potencial suficiente para que todos esses encaminhamentos sejam colocados em prática, mas a proposta de construção e o fomento a uma prática comunitária poderiam e podem ter efeitos significativos no espaço escolar.

Adentrarei mais profundamente as nuances e especificidades da experiência vivenciada durante o programa, pensando especialmente a disciplina de “Sociologia”, mas também a participação junto à Professora Preceptora, nas disciplinas de “Iniciação Científica” e “Mundo do Trabalho”. Aqui, o foco recai sobre os relatos de sala de aula, proporcionando uma análise das dinâmicas, interações e desafios

encontrados em cada encontro com os alunos e com a comunidade escolar. Considero importante explicar como se dá o contexto do Novo Ensino Médio, fazendo uma breve contextualização sobre o cenário que é encontrado nas escolas atualmente.

No ano de 2022, as ações previstas para o Novo Ensino Médio passaram a ser colocadas em prática. A proposta, aprovada em 2017, foi e está sendo implementada nas escolas públicas e privadas de todo o país. O documento que serve como guia nesse momento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), finalizada também no governo de Michel Temer (MDB), sendo aprovada em 2018 e tendo como objetivo orientar os currículos de todas as redes de ensino do país, independente da escola ser pública ou privada, objetivando “alinhar” e padronizar a aprendizagem de estudantes de todo país. Padronização e alinhamentos que não consideram as particularidades regionais e locais das escolas (ou pelo menos não as entendem enquanto significativas).

Em dado momento, comecei a notar algumas situações pontuais envolvendo dinâmicas associadas às relações étnico-raciais na escola. Um dos alunos, ao dirigir-se a um colega negro, chamou-o de “esse negrão aqui” e completou “que parece um jogador de basquete americano”. Essa fala veio também de um aluno negro. Situação essa que, para a turma, foi muito engraçada e aparentemente enquadrada como parte das brincadeiras deles, algo já “naturalizado” no ambiente. O que torna a situação ainda mais complexa é o fato de que grande parte dos alunos nas turmas em que tive contato até então eram alunos negros, apresentando aqui uma contradição e uma situação problemática, em que visualizamos a reprodução e os resultados da constituição de um país que tem o racismo em suas raízes.

Nesse sentido, um currículo que padroniza e alinha temáticas não aborda a diversidade enquanto parte fundamental da história do nosso

país. Quando isso é questionado, não é o papel do professor que está sendo “colocado contra a parede”, mas, sim, uma estrutura educacional que prevê que todos os estudantes devem seguir a mesma rotina, se portar da mesma maneira e estudar os mesmos conteúdos, mesmo que estes não tenham uma mínima relação com a sua realidade e que não exista espaço para o compartilhamento, para a troca e para o questionamento.

Mundo do trabalho e docência

Em dado momento, começamos a acompanhar também a disciplina “Mundo do Trabalho”. Primeiro, estive em uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Foi uma das turmas com mais alunos desde que entrei no programa. Durante as aulas, foi notável que, ao falar sobre empreendedorismo, os alunos tinham consciência de um vocabulário até o momento desconhecido para mim. Eles, contudo, demonstravam uma certa aproximação e envolvimento com esse universo, algo de certa forma até assustador, considerando que tratava-se de alunos recém chegados ao Ensino Médio.

Os estudantes falavam sobre “marketing” e sobre como é importante publicar e divulgar nas redes sociais, com uma naturalidade que me fez perceber um domínio que para mim é muito distante. Domínio esse pensando no uso do celular, nas palavras utilizadas nesse contexto e principalmente porque era um domínio demonstrado diariamente, ao reconhecer que a grande maioria passa pelo menos metade da aula completamente “mergulhada” no celular, dando a entender que as coisas sempre foram assim. Mas nós sabemos que não foram e tampouco estão fadadas a seguirem do mesmo modo. Essa realidade anterior não é conhecida e por isso parece não existir para estes estudantes.

Alguns pensamentos inquietantes desses últimos encontros, ainda pensando a disciplina “Mundo do Trabalho”, geraram um choque tenebroso para mim: parece que a ideia de uma educação empreendedora não é tão somente uma ideia, tanto entre os alunos quanto entre alguns professores. Infelizmente, a cada dia me parecia que essa ideia não apenas ganhou vida e já é parte consistente do sistema educacional, como é um contexto desejado por muitos alunos. A classificação dos estudantes, a comparação que potencializa a competitividade e o cansaço são dominantes em um contexto que me parece de fato dominado por uma ideologia que entende esse cansaço como parte do jogo. Aos meus olhos, ela é, de fato, parte importante dentro desse jogo, porque se você não está exausto, “você não deu tudo de si, não se esforçou o suficiente e não está fazendo por merecer”. Estar cansado representa que você entendeu o funcionamento e que possivelmente não vai restar disposição para revidar e contrariar.

Essa disciplina materializou de alguma forma todas as tentativas (mas nem todas as falhas) de forças neoliberais e conservadoras que enxergam a escola unicamente como concentração de mão de obra, de trabalho e mais trabalho, de jovens que estão cada vez mais convencidos de que trabalhar é a única opção, que empreender é o caminho do sucesso e que essa pretensa autonomia significa a possibilidade de um futuro melhor. A precarização do trabalho está fantasiada de futuro, de possibilidade e de esperança, quando, na verdade, funciona como uma máscara que esconde a exploração, o descaso e a miséria. A realidade material que encontramos em sala de aula, apesar de constituir muito aprendizado para mim, também engendrou muitos e muitos choques.

Novamente conversando com a Professora Preceptora, tivemos trocas que considero importantes, falando sobre a exaustão que esse ciclo e esse contexto representam. Falamos sobre como, mesmo em um

dia em que estava doente, ainda assim foi um momento em que ela, ao invés de aproveitar para descansar, finalmente teve disponibilidade para conseguir organizar e planejar aulas que há tempos não conseguia fazer da forma que queria. Apesar de ser uma situação muito triste, como já comentado anteriormente, considero esses momentos de troca com os professores da escola, como em alguns intervalos que pude acompanhar, muito importantes nesse contexto de formação. Ajuda a lembrar que a figura do professor não está diretamente associada a esse sistema, que pode, sim, estar adoecido, mas que na verdade está adoecendo. Lembrar que devemos, sim, nos preocupar com os estudantes, mas que não podemos esquecer que o adoecimento afeta também quem está do outro lado, quem muitas vezes precisa jogar o jogo por questões de sustento, de exaustão ou mesmo desistência, após muitas tentativas sem apoio e sem reconhecimento.

“Novembro Negro” e fechamento de ciclo

Penso que o mês de novembro de 2023 foi um dos poucos meses desde a minha entrada no programa em que tivemos todas as semanas de acompanhamento das aulas normalmente, sem interrupções por falta de eletricidade, alteração no horário ou no funcionamento das aulas, feriados e demais intercorrências. Tudo isso, de alguma forma, modificou também a experiência e auxiliou no entendimento de que a vida não funciona de forma linear, é atravessada e atravessa todos os dias, várias vezes ao dia.

Com a finalização do mês de novembro, lembrei de um encaminhamento da Direção da escola, comentado pela Professora Preceptora, sobre a importância de trabalharmos as reverberações do dia 20 de novembro, o Dia Nacional da Consciência Negra. Assim,

entendendo que o calendário escolar estava se encaminhando para a finalização, sugeri fazer uma prática de regência docente na semana seguinte, após as avaliações, aproveitando a temática do “Novembro Negro”, sugerida pela Direção da escola e também pela situação comentada anteriormente.

Pensando nas possibilidades de planejamento de aula, eu conversei com outra bolsista residente que também atuava na escola e, juntas, pensamos que uma aula colaborativa teria ainda mais potencial didático. Foi um movimento bem interessante, visto que eu ainda não havia tido a oportunidade de atuar com a colega, e principalmente por considerar que a produção em parceria é muito mais enriquecedora em níveis de aprofundamento teórico e também de dinamicidade das aulas. A aula foi preparada a partir da noção de “mito da democracia racial”, abordando autores como Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, autores que marcam presença nos livros didáticos disponibilizados aos alunos.

Em dezembro do mesmo ano, ministramos as aulas para cinco turmas, em uma mesma manhã, mas que, de certa forma, fez com que esse único turno repercutisse de modo muito mais intenso e memorável entre minhas lembranças. Entre os grupos, turmas de 1º ano e 2º ano do Ensino Médio, preparamos uma aula totalmente voltada para o trabalho com dados estatísticos, pensando que seria interessante chamar a atenção dos alunos devido a facilidade de visualização, para que, em seguida, fossem introduzidos os conceitos de forma a conversar com os dados. Levamos também um vídeo que explicava um pouco mais sobre o Brasil Colônia, os processos de escravização e o contexto da ideia de “democracia racial”. O vídeo também foi sugestão de outra colega do PRP, trazendo indícios de uma construção que foi ainda mais enriquecedora por contar com diversas opiniões e sugestões.

As primeiras duas turmas eram do 2º ano do Ensino Médio. Na primeira turma, tivemos uma experiência surpreendente, considerando se tratar de uma turma conhecida por não dialogar e por não participar ativamente da aula. Falamos sobre o surgimento do dia 20 de novembro, lembrando Zumbi dos Palmares e Dandara, o contexto e o debate envolvendo o dia 13 de maio, por ser o dia da abolição da escravidão no Brasil. Em seguida, apresentamos o vídeo. Após a exposição, perguntamos sobre as impressões que os alunos tiveram e, a partir disso, aconteceu um diálogo extremamente importante em que foram introduzidos os conceitos teóricos a partir dos dados demonstrados.

Em um determinado trecho do vídeo, uma ativista do movimento negro brasileiro comenta sobre a repressão policial e os desdobramentos que a polícia, enquanto uma instituição, tem no país. Entre os comentários, é dito que “o policial sabe quem é negro e quem não é”. Essa frase rendeu muitas reações de discordância, caretas de estranhamento e também manifestações de concordância por parte de alguns alunos, apesar de ser um trecho rápido e que não recebe tanto destaque no vídeo. Durante o debate que se iniciou por parte dos próprios estudantes (o que muito nos surpreendeu), estivemos presentes muito mais como mediadoras do que como condutoras deste momento extremamente “efervescente” (Durkheim, 1989). Dialogamos também sobre tipos de tolerância, visto que alguns estudantes compartilharam que a turma havia debatido sobre religião de modo mais amplo em outra disciplina, e que gostariam de compreender esse mesmo tópico a partir de um “olhar sociológico”.

Na turma seguinte, a conversa rendeu ainda mais, pois um dos alunos se posicionou contrário à afirmação citada acima envolvendo a polícia. Aproveitamos para conversar e apresentar o conceito de “racismo estrutural” (Almeida, 2019), para falar sobre os casos de

repressão policial, tão comuns em nosso país, pensando principalmente nas instituições e ainda sobre a forma como os dados podem nos auxiliar a refletir melhor sobre tópicos considerados polêmicos. Explicamos que a Sociologia tem um papel importante na identificação desses padrões de comportamento e no apoio para a análise e interpretação de dados empíricos, além de auxiliar na busca de respostas às questões que inicialmente podem parecer tratar apenas de opiniões.

Ao longo da manhã, tivemos respostas e reações completamente diferentes em cada uma das turmas, pelos direcionamentos e abordagens que eram apontados primeiramente pelos alunos e a partir disso conduzidos para diferentes lugares no campo das ideias. Para nossa surpresa, tivemos um retorno extremamente positivo, os alunos dialogavam muito e trouxeram as suas vivências para a sala de aula, compartilhando suas experiências conosco e mostrando como a realidade pode sim dialogar diretamente com a teoria. Infelizmente, muitas das vivências relatadas partiram de alunos negros que experienciaram o racismo em sua forma mais perversa, compartilhando os relatos de casos de racismo em que manifestaram já estarem acostumados, fechando um ciclo que reforça como a sociologia pode ser uma ferramenta para trabalhar aquilo que para eles já é conhecido.

Considerações Finais

De todas as práticas com as quais me relacionei durante a participação no programa, o exercício de realização e construção do “diário de campo descritivo-reflexivo” (solicitado pelo nosso docente orientador) foi de grande ajuda e incentivo para o desenvolvimento da relação teórico-prática na escola. Um momento de parada, em que a observação, a reflexão e a memória transitavam entre o conhecido e o

estranho, o novo e o velho, na tentativa de entendimento do contexto observado (Lévi-Strauss, 1996). Isso pensando um viés socioantropológico, colocando-nos quase em outra dimensão, tentando visualizar aquilo em que estávamos inseridos de um outro ponto de vista, desnaturalizando aquilo que até então era dado como normalizado, como comum.

Dentro dessa perspectiva do estranhamento, a obra de Karl Marx, um dos clássicos da Sociologia, me acompanhou neste trajeto e foi de grande auxílio para que extrapolasse os limites por mim estabelecidos e abrisse os olhos para outros horizontes, colocando a materialidade como um fator central dentro de minhas reflexões. Marx (1975) argumenta que a estranheza é o caminho possível para escapar da alienação, apresentando o estranhamento enquanto uma válvula de escape de uma realidade que acaba nos sufocando. Comento isso, devido ao fato de que vejo as aulas de Sociologia como uma possibilidade de causar, mesmo que minimamente, um estranhamento naqueles que estão ali compartilhando de um momento conjunto.

A possibilidade de que esse estranhamento seja despertado nos alunos, a possibilidade de que esse estranhamento seja aflorado nas ações cotidianas, e, principalmente, o fato de que a atividade conjunta auxilia e potencializa esse estranhar, essa possibilidade de escape de uma rotina que é tão dura. Tanto com os alunos que eu acompanhei durante o PRP e também com os docentes, que apesar de estarem do mesmo lado dessa história, enfrentam desafios extremamente diferentes, sendo o estranhamento uma chave ideal para abertura de novas possibilidades dentro de uma rotina que se mostra tão rígida.

Outro ponto que considero interessante e que observei durante o PRP é a diferença do que nos é apresentado enquanto possibilidade de atuação e a realidade como acontece durante a prática docente. No

acompanhamento da escola, vi muitos professores que são formados para uma atuação específica e acabam assumindo outras disciplinas. Isso pode acontecer devido à falta de colegas capacitados, por ser a única alternativa que se tem no momento e, sobretudo, por necessidades financeiras. Pode, ainda, acontecer também por uma demanda da própria escola, que destina determinadas disciplinas para grupos de professores de acordo com a grande área em que estão inseridos.

Assim, vi a Professora Preceptora assumir as disciplinas de “Mundo do trabalho” e “Iniciação Científica”, e compartilhando que já teve que assumir as disciplinas de “Filosofia” e “História” em outros momentos. Quase assumindo também a disciplina de “Redação” por consequência das alterações curriculares do Novo Ensino Médio, dentro do calendário de 2024. No trabalho de Mocelin (2021), percebemos que isso vai além de uma prática eventual, sendo algo característico das escolas do município de Porto Alegre, a capital do Rio Grande do Sul, um dos lugares em que mais existe essa disfunção de formação com relação à atuação e à admissão em disciplinas correlatas.

Encaminhando a finalização deste texto, acredito que é importante retornar em alguns determinados pontos dessa jornada vivenciada durante o PRP, considerando que a escola em que atuei vivenciou um último ano intenso, com diversos desafios, e que segue enfrentando problemas seríssimos de evasão e de baixa frequência escolar. Período esse que foi marcado pela intensificação das mudanças climáticas, prejudicando diretamente a atuação em sala de aula nos momentos mais críticos, em que os alunos sequer conseguiram se fazer presentes em sala de aula, modificando totalmente o planejamento inicial e mais ainda o próprio processo e ciclo de aprendizagem dos estudantes.

Mesmo assim, com todas as dificuldades citadas, somadas ao cansaço e exaustão do corpo docente, que também merece destaque, sob

o meu ponto de vista, tratou-se de uma experiência que foi (e de certa forma segue) extremamente proveitosa e de imensurável aprendizado. Apesar dos dilemas que cruzam a expectativa e a realidade, frequentar esse espaço representou o fortalecimento de vínculos e de princípios e foi a base da preparação para enfrentar esse cenário por um outro viés, em um outro papel, enquanto uma profissional que hoje é formada e recebeu o título de Licenciada em Ciências Sociais, que segue apaixonada pelo campo e pelas encruzilhadas proporcionadas pela Sociologia. Pude testar dinâmicas, estratégias didáticas, repensar, dar alguns passos para trás, observar e aprender ainda mais em cada dia de acompanhamento, em cada momento de troca com os colegas e com a Professora Preceptora, que tão bem nos acolheu e que segue sendo um grande exemplo de profissional. Aprendi muito com as participações em eventos e principalmente com o contato próximo com aqueles que, de fato, fazem o espaço escolar ganhar vida e funcionar a partir dos seus próprios agenciamentos.

Referências

- Almeida, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- Durkheim, Émile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- Marx, Karl. *El Capital*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1975.
- Mocelin, Daniel Gustavo. O currículo pelos professores: práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre. *Latitude*, v. 14, n. Esp., p. 62–89, 2021.
- Lévi-Strauss, Claude. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. São Paulo: Papyrus, 2002.

9

LUGAR DE POLÍTICA É NA ESCOLA!

*Julia Latorres de Souza Mittelmann*¹

Trabalhar política em sala de aula é essencial. Viemos de um cenário político educacional em que o ensino e a reflexão sobre política institucional em sala de aula vêm sendo muito condenados publicamente, o que é um reflexo da ideologia neoliberal. Freire (1996) defende que essa ideologia oculta a verdade dos fatos, e tem um caráter fatalista, ou seja, coloca-se como algo natural, contra a qual não faz sentido lutarmos. Nesse sentido, e diante do cenário de implementação do Novo Ensino Médio, é dever da Sociologia Escolar discutir política em sala de aula, e, mais do que isso, levar aos alunos a esperança, em oposição ao determinismo neoliberal. Como parte da vida cotidiana de toda a população, a política está presente nos discursos dos alunos em sala de aula diariamente. Esse texto tem como objetivo a identificação desses discursos ao longo de mais de um ano em turmas de Ensino Médio e como eles podem ser potencializados.

A experiência aqui relatada ocorreu em uma escola pública de Ensino Médio de Porto Alegre (RS), em um bairro de classe média, com turmas de todo o Ensino Médio. A observação semanal em sala de aula ocorreu entre dezembro de 2022 e abril de 2024, com exceção do período de férias escolares. Nesse período, foram elaborados diários de campo descritivos e reflexivos com periodicidade semanal, registrando cada observação. Durante todo o transcorrer da minha experiência na escola, sempre estive atenta aos discursos políticos, o que, ao fim do período da

¹ Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: julia.lsm@hotmail.com. CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9369352045872801>

participação no Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS, permitiu-me uma análise aprofundada sobre como estes discursos aparecem no cotidiano escolar.

Foram diversas as situações em que discussões políticas foram trazidas pelos estudantes, instigados pela Professora Preceptora nas aulas de Sociologia ou mesmo de forma espontânea. Um exemplo disso foi uma aula sobre “patrimonialismo”, em que os alunos receberam notícias sobre acontecimentos recentes no país (no contexto do final de 2022). A discussão desses temas instigou os alunos a uma crítica ao Presidente da República em exercício na época, com a qual identificaram uma relação com o patrimonialismo. As opiniões dos alunos sobre o presidente em exercício voltaram a aparecer em diversas outras situações, como quando, ao serem questionados sobre o paradeiro de colegas que não estavam em sala de aula, respondem “não precisa vir, é apoiador do Presidente”.

Outros aspectos políticos foram discutidos pelos alunos em sala de aula, não se limitando à política institucional. A dimensão política das forças de repressão do Estado, através da polícia, apareceu diversas vezes no discurso dos alunos como uma aspiração, na idealização do combate ao tráfico e ao crime organizado. Porém, as críticas também apareceram, como a preocupação com a violência policial contra pessoas negras. Outra situação em que ficaram evidentes as contradições e as diferentes opiniões sobre a polícia na sala de aula ocorreu no contexto dos massacres às escolas ocorridos em outras regiões do Brasil. Com a presença de policiais nas salas de aula, alguns alunos receberam positivamente a intervenção, com admiração pelas Forças Armadas e seu papel político, enquanto outros criticaram a sua presença nas salas de aula.

Questões raciais também foram observadas com frequência durante o período em que atuei na escola, sendo trazidas pelos alunos em diversas situações. Em uma atividade de entrevistas sobre profissões, uma aluna branca relatou que, quando parou uma pessoa na rua para entrevistar, a pessoa se assustou, pois achou se tratar de assalto. A amiga negra, que estava atenta à conversa, afirmou com convicção que a situação tratava-se de uma exceção, pois a colega era branca. Essa situação evidencia que as alunas estavam atentas às questões raciais, e como o racismo está presente nas situações do dia a dia. Essas pautas permeavam as discussões e atividades da escola, pois não estão à parte dela, ao contrário, a sala de aula constitui outro ambiente social em que essas situações diversas vezes se fazem presentes.

Mais uma pauta que apareceu durante as aulas foi o discurso empreendedor. Quando questionados se os estudantes sentiam-se explorados ou libertos ao exercerem atividades laborais, todos responderam rapidamente que se sentiam explorados. Apesar disso, a ideologia neoliberal, reforçada pelo Novo Ensino Médio, continua bastante presente, e todos os alunos concordavam que seria melhor ser empreendedor do que assalariado com direitos garantidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Dardot e Laval (2016) defendem que um dos mecanismos centrais do neoliberalismo é justamente a criação de uma mentalidade empreendedora nos sujeitos. Nesse sentido, é possível observar que essa ideologia tem cada vez mais espaço nas classes populares e ganha força com o Novo Ensino Médio, pois consiste em uma forma de instigar os jovens de escola pública a desejarem atuar como empreendedores, sob o falso discurso de liberdade.

A escola é uma das instituições sociais mais disputadas dentro da atualidade, visto que, na modernidade ocidental, os cidadãos passam cerca de 13 anos na escola. Assim, discussões sobre o que deve ser

ensinado e o que não deve são bastante corriqueiras. Em um cenário de crescimento da extrema-direita, a defesa pela chamada “Escola Sem Partido” vem se tornando cada vez mais forte. Porém, apesar do defendido pelo movimento, a escola, não sendo à parte da sociedade, e os estudantes, como atores ativos do ensino-aprendizagem e cidadãos de seu meio social, têm opiniões e concepções sobre o mundo que não se apartam da escola, e dividem elas na medida em que são instigados a pensar sobre o que vivenciam no dia a dia.

As políticas institucionais e identitárias aparecem nos discursos dos alunos diariamente, seja por incentivo das aulas de Sociologia, que buscam discussões sobre a organização social, seja trazida pelos próprios alunos, por meio de situações que observam no cotidiano. Como defendido por Freire (1996), os alunos chegam à escola com saberes e experiências já constituídas, e não podemos julgá-los como ignorantes ou como pessoas à parte do cenário político em que estão inseridos, ainda mais se tratando das classes populares.

Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte, a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo leitura do mundo, que precede sempre a leitura da palavra (Freire, 1996, p. 79).

Não só as classes populares, mas todos os estudantes, como sujeitos que vivem em sociedade e têm suas próprias perspectivas de mundo, independente da idade, gênero ou classe social, chegam à escola com opiniões políticas sobre a realidade. Por esse motivo, a escola não pode ignorar a temática, e deve ser um lugar para os alunos compartilharem suas visões críticas de mundo, estudarem, discutirem e ouvirem outras perspectivas. Nesse sentido, o professor não só pode manifestar suas

opiniões políticas em sala de aula, como tem obrigação de fazê-lo, não para impor sua visão política aos alunos, mas para permitir um grau de humanidade e uma discussão mais rica em sala de aula.

Em suma, a política deve, sim, ser discutida em sala de aula. A escola é um espaço para construção de ideias sobre o mundo, a formação de cidadãos e sujeitos capazes de “esperançar”, de perceber suas capacidades de mudança na sociedade. A experiência em sala de aula me permitiu ter a convicção de que, apesar de todos os esforços de alguns, e a mudança da configuração do Ensino Médio, os estudantes das escolas públicas continuam resistindo e trazendo discussões – eminentemente políticas – de situações vivenciadas e percebidas por eles no cotidiano. A política não só está presente na sala de aula todos os dias, como ela é a sala de aula, ela é a escola, e permite termos a esperança de um sistema educacional cada vez mais capaz de aprofundar discussões políticas e identitárias.

Referências

- Dardot, Pierre & Laval, Christian. *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

10

RACIONALIDADE NEOLIBERAL E CIÊNCIAS HUMANAS NO NOVO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE (RS)

*Sofhia Raupp Jorge Pereira*¹

Introdução

O presente trabalho é resultado de um dos caminhos trilhados a partir do Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS, oportunidade que me inseriu em uma escola da rede pública de Porto Alegre (RS) e me deu a oportunidade de vivenciar o campo escolar e a sala de aula. A escola em questão é localizada em um bairro de classe média da região central da cidade. Ela possui um corpo de estudantes bastante plural, que anteriormente havia frequentado tanto escolas da rede privada quanto da rede pública. Alguns deles são moradores do próprio bairro, mas muitos vêm de regiões próximas – principalmente de vilas e comunidades. Conforme os relatos coletados ao longo da minha experiência em campo, a escola também recebe um grande número de jovens que residem em abrigos.

Essa composição discente evidencia o caráter heterogêneo da escola, fator que considero positivo, denotando o oposto do que seria uma segregação por classe e raça. Ao mesmo tempo, isso evidencia a desigualdade acentuada que encontramos na educação pública e que se manifesta diariamente dentro da sala de aula. Soma-se a isso o sucateamento estrutural que tem se acentuado ao longo dos anos e incide diretamente sobre dimensões fundamentais para a escola e a qualidade

¹ Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: sofhiarjpereira@gmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0521879112474102>.

da aprendizagem dos estudantes. Em resumo, pude ser testemunha dos percalços presentes na educação pública e dos mecanismos de descaso do Estado, que afetam diretamente a qualidade do ensino-aprendizagem.

No mesmo ano em que iniciei a minha atuação nessa escola (2022), foi iniciada a implementação do Novo Ensino Médio, a partir de uma reforma (Brasil, 2017) que postulou uma série de mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que foram oriundas de muitas disputas e polêmicas. Trata-se de uma flexibilização do currículo, que passa a fornecer ao estudante maior poder de escolha sobre a própria formação, de modo que ela atenda às demandas do mundo do trabalho e seja orientado em um “projeto de vida”. Criando novas disciplinas voltadas à formação para o mercado de trabalho, um dos efeitos da nova legislação é a retirada da obrigatoriedade das Ciências Humanas do currículo (Simões, 2017).

No entanto, é importante destacar a função social fundamental das Ciências Humanas para a formação de uma sociedade democrática. Conforme descrito nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias (OCEM, 2006), a finalidade dessa área reside na formação ética do educando, no desenvolvimento de autonomia e no pensamento crítico. Como descrito na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento associado ao Novo Ensino Médio, o objetivo essencial das Ciências Humanas nesta etapa é que o aluno aprenda a indagar, habilidade que é ponto de partida da reflexão e essencial ao desenvolvimento da autonomia de pensamento.

Para compreender o Novo Ensino Médio no contexto das reformas educacionais, parto de uma perspectiva teórica crítica que se desdobra sobre a racionalidade neoliberal, que conduz não somente à corrosão institucional e dos direitos sociais, mas também à gênese de um novo tipo de sujeito, cujo comportamento passa a se assemelhar ao de uma empresa

e é pautado pelo ideal da concorrência e da competitividade generalizada (Dardot & Laval, 2016). A nova conjuntura neoliberal acarreta na perda significativa de um espaço destinado à formação integral e cidadã dos estudantes, em prol de uma cultura empresarial, descurando totalmente a formação democrática.

Em decorrência da brevidade da sua implementação e das transformações significativas que a referida reforma acarreta no ensino básico, o objetivo do presente texto é analisar as percepções de docentes de Ciências Humanas de uma escola estadual de Porto Alegre (RS) sobre o Novo Ensino Médio e suas relações com uma perspectiva crítica e cidadã. Do objetivo principal, desdobram-se os objetivos específicos, trabalhados em profundidade em outros estudos: analisar a proposta do Novo Ensino Médio; compreender as implicações práticas da redução da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas; por fim, investigar o perfil de cidadão que o Novo Ensino Médio estará formando.

Metodologia

Para que se compreendesse a realidade social escolar em questão, alinhavada ao contexto sociopolítico atual, optou-se pela utilização do método qualitativo. Conforme Martins (2004), essa abordagem privilegia a análise de microprocessos, dando-se através do estudo de ações individuais e grupais e exame intensivo dos dados produzidos por esses exames. Através da observação participante, tornei-me parte do universo observado e pude tecer percepções sobre as ações dos aspectos simbólicos do campo (Proença, 2007).

A entrevista é um elemento complementar interessante à observação participante (Beaud & Weber, 2007), sendo capaz de gerar compreensões enriquecedoras sobre a biografia, a experiência, as

aspirações, as opiniões e os valores do entrevistado. Optei pela realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores da área de Ciências Humanas da escola, que contaram com questões pré-elaboradas que mantiveram a minha liberdade em buscar esclarecimentos acerca das respostas obtidas. Desse modo, tornou-se possível sondar com maior precisão os tópicos que surgiam e que poderiam ser mais aprofundados (May, 2004), produzindo dados subjetivos que não seriam viáveis apenas através da observação participante.

Análises e discussões

A educação é, historicamente, um alvo de disputas. No centro dela, em contexto brasileiro, encontra-se um dos seus maiores alvos: o Ensino Médio (Caetano & Alves, 2020). Trata-se da última etapa do ensino básico, que abarca uma série de desafios relativos à permanência, garantia de acesso e qualidade do ensino para os jovens (Corrêa & Garcia, 2018). Tais disputas sociopolíticas em torno dessa etapa educacional são refletidas em novas deliberações e reformas, que vêm alterando gradativamente as composições curriculares e fazem parte de uma tendência global de transformação das demandas de reestruturação produtiva (Caetano & Alves, 2020).

As reformas educacionais que atravessam a história recente do Ensino Médio introduzem o tema das parcerias público-privadas, do voluntariado, da gestão de acordo com os resultados, da terceirização e de diversas formas de privatização, elementos que alteram as formas de se compreender e gerir a escola. Lima (2018) argumenta que esses movimentos evidenciam uma decisão de privatização não somente *stricto sensu*, de forma que o público e o privado não são mais universos antagônicos, mas apresentam uma continuidade de articulações que

propõe reinventar o setor público através da implementação da lógica de mercado “por dentro”.

A partir da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, promulgou-se uma alteração das Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente à LDBEN. Uma das principais alterações na legislação diz respeito à implementação de itinerários formativos. Anteriormente, a organização curricular se dava através de matérias e disciplinas. A alteração elementar sobre a qual o presente trabalho se desdobra diz respeito à obrigatoriedade apenas dos componentes curriculares de “Matemática”, “Língua Inglesa” e “Língua Portuguesa” (Simões, 2017), fato que exclui, portanto, a obrigatoriedade dos componentes curriculares de “Geografia”, “História”, “Filosofia” e “Sociologia”.

De acordo com Ferretti (2018), a referida reforma do Ensino Médio encontra esteio em duas justificativas principais: a qualidade precária do Ensino Médio brasileiro e a necessidade de deixá-lo mais atrativo aos alunos, tendo em vista os altos índices de abandono e reprovação. A baixa qualidade do ensino pode ser comprovada através dos índices divulgados na grande mídia, frutos de avaliações de larga escala, mas a segunda justificativa é limitada à problemática do abandono e reprovação à estrutura curricular, sem considerar as problemáticas estruturais que envolvem o ensino básico, que incluem falta de infraestrutura, necessidade de trabalho por parte dos jovens, a questão da violência etc. A nova legislação ignoraria, assim, a literatura produzida em torno do currículo, que assume que essas problemáticas afetam a formação dos estudantes (Ferretti, 2018).

Na escola em que realizei o estudo de caso, a vivência proporcionada pela observação participante reiterou a literatura citada. A escola em questão não fez uma transição de currículo em todas as turmas, de imediato, no que diz respeito às mudanças do Novo Ensino Médio. Por isso,

há turmas com diferentes matrizes curriculares. Em várias aulas, tornava-se evidente a presença de elementos que reforçavam os argumentos de Ferretti (2018), no que tange às problemáticas presentes no Ensino Médio e à falta de efetividade de uma reforma curricular como solução. Em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, um dos estudantes mais amistosos da escola, que adorava a professora e participava ativamente das aulas, disse logo no início do período letivo: “Desculpa sora, eu tô indo embora da escola, hoje é o meu último dia”. Esse estudante negro, um dos alunos mais participativos da sala, que reforçava com frequência que gostava da escola, foi levado ao abandono em função da necessidade de trabalhar.

Elemento agravante a essa situação é a reincidência do abandono da escola nesse caso específico, conforme o relato dele e dos colegas – e, também, pela minha percepção da distorção idade-série. Diversas situações como essa demonstravam claramente que, além de ser ineficiente para solucionar os problemas da educação brasileira, a reforma ainda acarretava em um desinteresse maior por parte dos estudantes em relação à escola, já que ela retira ou reduz a carga horária das disciplinas tradicionais para incluir novas disciplinas que não possuem orientação sobre como serem aplicadas, tampouco correspondem à formação acadêmica histórica de professores no Brasil.

Através das entrevistas com docentes, fica também evidente a desaprovação geral do Novo Ensino Médio por parte dos professores de Ciências Humanas da escola. Os docentes relatam aumento da evasão e do desinteresse pela escola. Relatam também que os itinerários formativos e a possibilidade de escolha pelo próprio estudante do caminho que ele optará por trilhar são uma grande falácia, já que os estudantes optam pelo itinerário formativo não do seu interesse, mas aquele em que os seus amigos optaram cursar. Quanto à formação crítica e democrática, um dos professores destaca que

[...] tenho que mostrar pra ele [o aluno] que ele pode ser empreendedor, que ele tem que empreender, que ele tem que inovar, ele pode aprender com a Ana Maria Braga na TV [...] a fazer salgados e que ele pode vender. Ele pode gastar R\$1,50 fazendo os salgados e vender aquele salgado por R\$5,00, e que ele vai ter o lucro de tantos reais na semana ou no dia [...]. Pela visão do empreendedorismo “Deus ajuda quem cedo madruga”, então tem que acordar cedo e trabalhar. Mas ele é o patrão dele, olha que legal. Eu acabo formando alunos para trabalhar no Zaffari, no Nacional, no shopping... preferencialmente em comércio e serviços (Professor de Geografia, 2023).

Falas como essa indicam o efeito da entrada do neoliberalismo no campo escolar, com a presença de um regime de concorrência que perpassa todas as esferas da vida e faz com que se desenvolva uma subjetivação financeira individual e uma valorização da empresa como molde da sociedade. Isso parece adentrar o campo escolar e impregnar a educação com a sua lógica de funcionamento (Dardot & Laval, 2016).

Considerações Finais

As reformas educacionais que se impõem à educação vêm sendo orientadas para a competitividade, assim como para que se aprimore a qualidade do trabalho e o aumento da produtividade. As alterações curriculares que contam com a redução da carga horária das disciplinas tradicionais de Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia) e a inclusão de disciplinas vazias em conteúdo, ao mesmo tempo que se mostram tecnicistas, deixam bastante claro que a referência de sujeito a ser formado para a sociedade é a do trabalhador flexível, que obedece cegamente às ordens superiores e impõe a si próprio uma conduta eficiente. De forma análoga, a formação voltada à emancipação e à produção do pensamento crítico e a participação cidadã é considerada ultrapassada, podendo ser deixada de lado.

A inclusão dos itinerários formativos, que substituem a antiga organização curricular por áreas do conhecimento, somada à inclusão de

novas disciplinas não relacionadas à formação dos docentes e a redução da carga horária de Ciências Humanas, são elementos que demonstram a perda da importância da formação crítica nas escolas. Destaco que se tornou perceptível que o Novo Ensino Médio representa a perpetuação, sob uma nova roupagem, do dualismo educacional que remete à divisão social do trabalho. Em grande escala, o neoliberalismo escolar pretende criar uma conjuntura competitiva que irá produzir vencedores ou perdedores responsáveis pelo próprio sucesso ou fracasso. No entanto, ao passo que promove a inovação e o desenvolvimento de mentalidades empreendedoras, que dão ênfase à aprendizagem que gere valor econômico, ao invés de social, a manutenção das desigualdades e a criação de um abismo ainda maior entre as escolas públicas e privadas aparecem como objetivos essenciais do Novo Ensino Médio.

A queda da qualidade das aulas e da formação dos estudantes, como relatado pelos professores entrevistados, corresponde aos interesses espúrios que conformam a atual formação dos nossos jovens, direcionados para se tornarem mão de obra pouco qualificada e sem o horizonte de entrada no Ensino Superior. Essa competitividade produzida na escola acarreta em uma alienação dos estudantes e no desenvolvimento de uma pedagogia contra o outro, que desumaniza a educação e coloca em risco a existência de uma sociedade democrática.

Referências

- Beaud, Stéphane & Weber, Florence. Preparar e negociar uma entrevista etnográfica. In: Beaud, Stéphane & Weber, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: Produzir e Analisar Dados Etnográficos*. Petrópolis: Vozes. 2007, p. 118-150.
- Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, fev. 2017.

- Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- Brasil. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias*. Volume 3. Brasília, 2006.
- Caetano, Maria Raquel & Alves, Aline Alves Martini. Ensino Médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas? *Interfaces Científicas - Educação*, v. 8, n. 3, p. 718–736, 2020.
- Corrêa, Shirlei de Souza & Garcia, Sandra Regina de Oliveira. “Novo ensino médio: quem conhece aprova!” Aprova?. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 604–622, 2018.
- Dardot, Pierre & Laval, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- Ferretti, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25–42, 2018.
- Lima, Licínio. Privatização Lato Sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 129–144, jan./abr. 2018.
- Martins, Heloísa Helena de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 2, p. 287–298, 2004.
- May, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Proença, Wander de Lara. O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. *Revista Aulas*, n. 4, p. 1–24, 2007.
- Simões, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 45–59, 2017.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS

11

ENTRE PERCALÇOS E CONCLUSÕES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA SOCIOLOGIA ESCOLAR

*Alberto Rebonatto Neto*¹

Introdução

Este texto é um relato das experiências de ensino realizadas no decorrer do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Sociologia da UFRGS. Nele, eu abordarei uma série de aulas realizadas em uma das turmas de 1º ano do Ensino Médio da escola em que atuei durante o programa. As aulas versam sobre temáticas relacionadas aos meios de comunicação de massa e à indústria cultural.

Escolhi essa experiência porque ela foi o único momento em que tive a oportunidade de, enquanto bolsista residente, preparar, aplicar e avaliar construções didáticas e sociológicas em território escolar. Ao mesmo tempo, essas temáticas me parecem particularmente atuais e importantes de serem trabalhadas em sala de aula, visto que os estudantes estão umbilicalmente ligados à internet e convivem diariamente com *fake news* e outros produtos da mídia de massas e da indústria cultural. Nesse sentido, este texto possui como objetivo relatar como foi a aplicação de tal material e os eventuais resultados que puderam ser, aparentemente, produzidos pelos estudantes.

Referencial Teórico

Em termos teóricos, a sequência didática que construí versa sobre as discussões da primeira geração da Escola de Frankfurt, mais

¹ Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: beto.rebonatto.neto@gmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8237381201002610>.

especificamente as noções de Adorno e Horkheimer (Costa *et al.*, 2003). Para esses atores, o desenvolvimento do capitalismo industrial entre os fins do século XIX e início do século XX levou também a uma mudança nas relações de produção da arte e da cultura. Surgiram diversas empresas que privatizaram, industrializaram, matematizaram e uniformizaram as produções culturais e passaram a valorá-las a partir da lógica do lucro e do capital.

Como resultado, a própria relação das sociedades inseridas nesse processo social com a sua cultura se modificou. Como a cultura virou mercadoria, sua variedade e qualidade diminuíram (Costa *et al.*, 2003). Tal processo persistiria até hoje e seria a partir dos meios de comunicação de massa que essas mercadorias culturais circulam.

Em termos da prática sociológica aplicada em aula, é preciso mencionar algumas referências outras que basearam a preparação e a conduta que foram empregadas no desenrolar da experiência relatada. Focou-se em experiências que propiciassem a capacidade dos discentes de “imaginar sociologicamente”, isto é, de estabelecer relações entre os eventos mundanos de suas vidas e os grandes fenômenos históricos e sociais (Mills, 1982). Tentou-se, ainda, estabelecer tal relação a partir de uma “sociologia escolar viva” (Mocelin, 2021), pensada como a instrução de conceitos sociológicos que dialoguem com o cotidiano e a vida dos estudantes, sem se perder no particularismo do relato dos alunos e na escolástica de uma “História da Sociologia”.

Contextualização

Os procedimentos planejados e utilizados foram aulas expositivas dialogadas (para abordar as noções conceituais de “indústria cultural” e “meios de comunicação de massa”) e um trabalho em grupo, no qual os

estudantes deveriam procurar algum caso de *fake news*, manipulação da mídia ou um caso encoberto pela mídia. Depois, deveriam apresentá-lo, desmenti-lo e mencionar a existência de consequências políticas, sociais e/ou econômicas. Trabalhou-se também com as listas de fontes confiáveis, em língua inglesa, da Wikipédia (para mostrar o viés da seleção de um local considerado idôneo), com vídeos que demonstravam os diferentes vieses da mídia de massas.

Tais recursos foram usados para ilustrar como a confiabilidade de uma fonte é, por vezes, uma questão política. Também tentavam demonstrar como os anunciantes e empresários controlam a linha editorial dos veículos de comunicação. Além disso, tais elementos fornecem a concretude real da experiência discente, possibilitam casos concretos para o que é discutido na aula, permitindo que os estudantes estabeleçam relações com o conteúdo, oriundo, muitas vezes, de espaços que os estudantes frequentam no cotidiano da internet. Isso possibilita uma melhor compreensão do que se quer aprender, a partir da associação com experiências próprias (Freire, 1996).

Essas aulas foram realizadas na sala de aula de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, no ano de 2023. Elas haviam sido propostas para durarem no máximo quatro semanas (ao invés das sete, que de fato duraram). O atraso foi resultado de: 1) a demora em abordar algumas questões (normal de se ocorrer, para a ideal fixação dos conteúdos); 2) uma atividade esportiva da escola, que suspendeu as aulas daquela semana; 3) uma mudança de última hora da organização da Professora Preceptora, para tratar do ENEM; e 4) o fato de metade da turma não ter realizado o trabalho no prazo previsto, necessitando de expansão do prazo de entrega e de um desconto de nota àqueles que atrasaram a entrega.

Discussão

Comecei a primeira aula perguntando se os estudantes já tinham ouvido falar da expressão “Indústria Cultural”. Em seguida, escrevi no quadro o que foi dito por eles. Depois, introduzi a história da Escola de Frankfurt, explicando que era formada por um grupo de autores alemães do começo do século XX, que possuíam influência principalmente de Karl Marx e de Sigmund Freud. Mencionei também seus principais integrantes: Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin. O contexto dos estudos desse grupo era o começo do século XX, na Alemanha, que após a Revolução Russa quase teve a própria Revolução Socialista, traída e solapada em 1919. Menos de 15 anos depois, o nazismo ascendeu na Alemanha, com um apoio popular relativamente alto. A questão que norteou esses autores foi, então: “Como muitos setores de trabalhadores que antes pediam o socialismo passaram a reivindicar o nazismo?”.

Essa pergunta guiou a escrita da obra “Dialética do Esclarecimento” (1947), na qual é cunhado o conceito de “Indústria Cultural”. Antes de abordar essa noção, finalizei a história dos autores, narrando que, com a chegada dos nazistas ao poder, em 1933, os pesquisadores tentaram fugir, pois eram marxistas e judeus. Alguns conseguiram e se exilaram nos Estados Unidos da América até os anos 1960. Outros, como Benjamin, foram capturados e mortos. A partir disso, comecei a explicitar esse conceito utilizando Adorno e Horkheimer (Costa *et al.*, 2003). Primeiro, contei uma história dos meios de comunicação, comentando como a comunicação se tornou cada vez mais acessível para mais pessoas a partir do desenvolvimento de seus outros meios. No entanto, começava a surgir um processo interessante

a partir dos séculos 1800/1900, a “privatização e a industrialização” desses meios de comunicação.

Expliquei que tais processos levaram à padronização daquilo que se produz, bem como sua valoração somente em termos do lucro que determinado produto social possui. Isso leva, para os autores, à perda de “qualidade” daquilo que se produz e à modificação das relações sociais entre arte e cultura. Aqui, apresentei definições genéricas de arte e cultura para as Ciências Sociais. Em resumo, arte e cultura seriam, para a indústria cultural, mercadorias cuja função seria gerar lucro, e seu valor social adviria disso.

Em seguida, expliquei que esse fenômeno, por dialogar com as ideias dominantes no senso comum, acaba por legitimar o próprio funcionamento da indústria cultural. Dei exemplos concretos do conhecimento dos estudantes: mencionei, por exemplo, como os filmes da “Marvel” possuem uma estrutura muito semelhante entre si; que a maioria dos filmes não é como “Avatar 2” (2022), que esperou o desenvolvimento de efeitos especiais para iniciar sua produção; e que mesmo séries aclamadas pela crítica são canceladas, se não gerarem o lucro esperado.

Segui discutindo como essa indústria molda os gostos individuais e coletivos de uma sociedade, a partir do exemplo do gênero musical “sertanejo”. Esse gênero conseguiu seu sucesso massivo devido ao grande investimento que possui. Mobilizei como exemplo disso tanto o trecho de uma entrevista com Kamilla Fialho, empresária da cantora Anitta, comentando desse assunto, quanto os vínculos entre os cantores desse gênero e o agronegócio.

O momento seguinte dessa primeira aula precisou ser terminado na semana seguinte, por causa da quantidade de exemplos que eu trouxe. Nesse outro bloco, abordei os meios de comunicação de massa

como sendo os meios nos quais as mercadorias culturais e artísticas circulam. Argumentei que, de maneira geral, essas empresas estão intimamente ligadas e atuam segundo os interesses econômicos e políticos de seus donos e seus patrocinadores, considerando que todos os grupos de mídia são empresas privadas preocupadas com o lucro de seus donos e dos grupos patrocinadores e anexos, o que direciona o seu editorial, postura política etc. Os exemplos que trouxe foram vários, mas destaco alguns: as ligações da Rede Globo com a ditadura civil-militar (UNE, 2015; Francesco, 2014) e da Jovem Pan com o bolsonarismo (Poder360, 2023).

Na aula seguinte, após terminar o que ficou planejado para a aula passada, discuti os conceitos de “*fake news*” e “fonte confiável”. Primeiro, defini para a turma *fake news* como “notícias falsas criadas com o intuito deliberado de: 1) mentir sobre determinado assunto; 2) difundir essa informação falsa de modo a se criar uma interpretação sobre determinado assunto”. Em seguida, questioneei a turma se esse era um fenômeno novo e se existem tipos de *fake news* mais nocivos e outros menos. A partir dessas questões, argumentei que *fake news* existem desde sempre e que as mentiras ligadas à política são mais nocivas que histórias como a “Grávida de Taubaté”.

Passei a discutir o que tornaria uma fonte confiável. Comecei argumentando que, frequentemente, diz-se que, “para evitar *fake news* deve-se recorrer a fontes confiáveis”, e finalizei com “mas o que são fontes confiáveis?”. Continuei dizendo que se apontam como fontes confiáveis grandes jornais ocidentais como “Globo”, “New York Times” ou “Estadão”. Enquanto jornais independentes ou ligados a entidades consideradas “de esquerda”, como “The Global Times”, “Al Jazeera”, “TeleSur”, “Intercept Brasil” ou “Agência Pública” são desqualificados enquanto politizados. Para argumentar, trouxe a lista de fontes

confiáveis da Wikipédia para debate sobre a geopolítica do rótulo de confiável para esse veículo. A partir dessas fontes, retomei as ideias da aula anterior, para explicar que toda fonte tem um viés e que não há neutralidade no mundo.

Trouxe o exemplo de como veículos considerados confiáveis fazem, muitas vezes, jornalismo questionável. Destaquei o viés da rede globo presente no famoso “Debate Lula X Collor”, em 1989 (Como... 2020), e sua cobertura da Guerra do Golfo, na qual citam Nostradamus para comparar Sadam Husseim ao “anticristo”. Finalizei essa parte dizendo que, para não cair em *fake news*, seria necessário saber filtrar as informações, escolhendo e sabendo identificar os vieses e entendendo que algumas mídias servem para determinados fins e para acompanhar determinados assuntos. Também afirmei que mentira na mídia não é algo novo, se levarmos em conta a Sociologia.

Na aula seguinte, comecei a discussão a partir da música “Teoria da Conspiração” (2018), dos *rappers* Funkero e Shawlin, para introduzir o trabalho avaliativo em grupo que finalizaria essas aulas. Para esse trabalho os estudantes deveriam procurar algum caso de *fake news*, manipulação da mídia ou caso encoberto pela mídia, apresentá-lo, desmenti-lo e mencionar a existência de consequências políticas, sociais e/ou econômicas. Além disso, os grupos deveriam entregar, por escrito, a relação das fontes usadas, para eu poder atestar sua confiabilidade para o tema.

Em função de uma atividade esportiva da escola, os estudantes ganharam um prazo estendido de 15 dias para fazer o trabalho. Os grupos tratariam de tais assuntos: as *fake news* sobre o fim do mundo em 2012, ao fim do Calendário Maia, o mito do Holodomor, o Plano Cohen, os campos de concentração para asiáticos nos Estados Unidos da América durante a Segunda Guerra Mundial, a Guerra da Ucrânia na

perspectiva russa, o menino crucificado na Ucrânia, as mentiras sobre as vacinas da Covid-19 e as *fake news* sobre Marielle Franco. As apresentações acabaram levando mais aulas do que o planejado (uma a duas aulas), em função de motivos já relatados anteriormente.

Resultados

Num primeiro momento, o que foi possível observar foi que as aulas expositivas com muita carga teórica (duas primeiras aulas) levaram a uma perda de interesse da turma, exceto daqueles que já gostam da matéria. Lógico, não se pode alcançar a todos, mas pude perceber a perda de interesse da turma durante esse período em função da metodologia adotada. Além disso, percebi também que os estudantes tiveram um certo descaso com a disciplina de Sociologia, quando metade da turma confirmou que não havia feito o trabalho, e deu como desculpa a atividade esportiva e outras provas e trabalhos de outras matérias.

Aprendi também que nem sempre ser o “amigo da turma”, ou o professor licencioso (Freire, 1996), leva a um bom envolvimento da turma com a disciplina. Em meu caso, tentei sempre ser legal e compreensivo com os estudantes, mas eles não me devolveram o mesmo envolvimento. Digo isso porque metade da turma não fez o trabalho no prazo e porque alguns tentaram fazer com que apenas um integrante do grupo fosse apresentar o trabalho. Ocorreu também de um grupo, mesmo com tempo extra, não fazer o trabalho (esses foram encaminhados a fazer um trabalho em texto similar ao em grupo). Isso evidencia aquilo que Freire (1996) falava da necessidade (e dificuldade) de saber ensinar com liberdade e autoridade. Ao mesmo tempo, entendi que construir uma “sociologia escolar viva” (Mocelin, 2021) é mais difícil do que parece.

Quanto à turma, é possível dizer que, mesmo com esses percalços, a maioria dos estudantes conseguiu compreender o conteúdo e realizar um bom trabalho. Todos que fizeram o trabalho (com exceção do grupo que tentou me enganar) demonstraram ter entendido a importância de não aceitar cegamente o que a indústria cultural e a mídia passam para os estudantes. Em suma, mesmo que as aulas não tenham sido as mais interessantes e/ou agradáveis de assistir, consegui cumprir aquilo que me propus a fazer, pelo menos para a maioria dos estudantes.

Considerações Finais

A partir dessa experiência, penso que consegui entender algumas de minhas deficiências enquanto docente. Aprendi que é necessário não fazer aulas com grande carga teórica para o público escolar, pois eles necessitam mais adquirir uma atitude sociológica perante o cotidiano (Rebonatto Neto, 2023). Aprendi que, por vezes, é necessário que o docente seja exigente com os seus estudantes. Sem isso, eles podem não levar a sério as disciplinas, principalmente aquelas que entendem como “fácil”. Desse modo, acredito que minha experiência no Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS foi muito construtiva para a minha formação enquanto docente da área.

Referências

- Como a Globo vence a eleição. Curitiba: Meteoro Brasil, 2020. (11 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MwWWq3UPgkg>. Acesso em: 02/08/2024.
- Costa, Alda Cristina Silva da *et al.* Indústria Cultural: Revisitando Adorno e Horkheimer. *Movendo Ideias*, Belém, v. 8, n. 13, p. 13-22, jun. 2003.
- Francesco, Wagner. Documentos dizem que Roberto Marinho (Rede Globo) foi principal articulador da Ditadura Militar. *Jusbrasil*. 2015. Disponível em: <https://www.jus>

brasil.com.br/noticias/documentos-dizem-que-roberto-marinho-rede-globo-foi-principal-articulador-da-ditadura-militar/167727889. Acesso em: 02/08/2024.

Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Mocelin, Daniel Gustavo. O currículo pelos professores: práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre. *Latitude*, Maceió, v. 15, n. edição especial, p. 62–89, 2021.

Mills, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Poder360. *MPF pede fim de concessão da “Jovem Pan” por desinformação*. 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/poder-justica/justica/mpf-pede-fim-de-concessao-da-jovem-pan-por-desinformacao/>. Acesso em: 03/08/2024.

Rebonatto Neto, Alberto Antonio. A Residência Pedagógica e o Pré-vestibular Popular: dois espaços de formação docente em sociologia. In: Folmer, Ivanio; Basquerote, Adilson Tadeu (Org.). *Educação e Ensino: entre experiências e perspectivas*. Santa Maria: Arco, 2023. Cap. 9, p. 162-179.

União Nacional dos Estudantes (UNE). *Especial 50 Anos da Rede Globo: Um Caso de Amor com a Ditadura*. 2015. Disponível em: <https://www.une.org.br/2015/04/especial-50-anos-da-rede-globo-um-caso-de-amor-com-a-ditadura/>. Acesso em: 02/08/2024.

12

“GERAÇÃO TIKTOK”: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA DA UFRGS

Estela Vitório Pires ¹

Introdução

Neste relato, eu irei mostrar como minha experiência no Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Sociologia da UFRGS enriqueceu a percepção sobre como ser uma boa professora. Utilizei como objeto de observação as atividades e discussões em torno do documentário “Promessas de um novo mundo” (2001) e do conflito na Faixa de Gaza para exemplificar como as aulas se tornaram dinâmicas, em função da relação entre a Professora Preceptora e os alunos. Utilizei os conceitos de “imaginação sociológica”, de Charles Wright Mills (1972), e de “sociologia viva”, de Daniel Mocelin (2020), para fundamentar teoricamente o meu relato.

Contextualização

Iniciei o meu período no Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS no mês de setembro de 2023. Estive envolvida com diferentes turmas do 2º ano e do 3º do Ensino Médio. A escola em que atuei possui o ensino de Sociologia nos três anos do Ensino Médio, com duas aulas por semana. Os estudantes são de diferentes realidades sociais, pois a maneira de ingresso para o colégio é através de sorteio. A escola tem uma boa infraestrutura, com projetores e computadores nas salas de aula e com auditório para exibição de filmes.

¹ Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: estelavitopiop@hotmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2996642947269076>.

Neste período, em ambos os anos foi tratada a temática de “Teorias Raciais” e a Professora Preceptora operou através de matérias de jornais, vídeos, filmes e livros para exemplificar e trazer para realidade a temática discutida. Em boa parte do período em que estive com a turma de 2º ano do Ensino Médio, em 2023, foi exibido o documentário “Promessas de um novo mundo” (2001), de B. Z. Goldberg e Justine Shapiro. O filme trata de como as crianças palestinas e israelenses veem o conflito e se enxergam neste contexto. Na turma de 3º ano do Ensino Médio, em 2024, o tema sobre o conflito na Faixa de Gaza se estendeu e foi conversado também sobre o Estatuto de Roma, o Tribunal Penal Internacional e outros genocídios da História. Finalizamos o eixo temático com autores brasileiros como: Gilberto Freyre e Florestan Fernandes.

Discussão

Vale comentar com mais detalhes a discussão em torno da atividade do documentário “Promessas de um novo mundo” (2001) e as aulas sobre o conflito na Faixa de Gaza. Por uma ironia do destino, iniciamos a exibição deste filme uma semana antes de começarem os ataques entre Israel e Hamas. Por conta disso as discussões foram ainda mais importantes e interessantes.

A turma desde o início se mostrou muito participativa. Não havia grandes problemas de falta de interação na sala de aula, mesmo a atenção sendo disputada por celulares e fones de ouvido. Quando a professora passou a primeira parte do documentário, que foi exibido em cerca de três aulas, os alunos já se mostraram interessados no filme. Nas outras aulas, após ataques entre Israel e Hamas, os estudantes ficaram ainda mais curiosos sobre o tema. Percebi este comportamento entre os alunos, tanto no 2º ano do Ensino Médio, em 2023, quanto do 3º ano do

Ensino Médio, em 2024. A grande maioria deles estava muito ligada em acontecimentos ou notícias do momento, por conta das mídias sociais, e traziam estas demandas para sala de aula.

Lembro-me de um exemplo que alguns alunos perguntaram para a professora se ela conhecia: a Ilha de Marajó (PA) e sua situação atual, um lugar de grande vulnerabilidade social e com muitos casos de exploração sexual infantil. Na época, o assunto voltou à tona por um vídeo que viralizou, em plataformas como “TikTok” e “Instagram”, no qual uma menina em um *reality show* musical denunciou a situação na ilha. Os alunos ficaram muito chocados e preocupados com esta situação e perguntaram à professora se ela poderia trazer materiais ou documentos para explicar o porquê ou como se deu aquela gravidade. Por meio da forma que a Professora Preceptora tratava os assuntos e as temáticas, com uso de matérias de jornal, vídeos, filmes sobre assuntos atuais, penso que os alunos desenvolveram uma “imaginação sociológica” (Mills, 1982), praticando uma “qualidade de espírito”, desenvolvendo a habilidade de perceber o mundo e a si mesmo com lucidez e usar as informações com racionalidade.

Observando a turma, percebi que isso se tornou possível pela relação que a educadora construiu com os estudantes. O ambiente da sala de aula se mostrou um lugar de respeito, afeto e conhecimento. Os alunos se sentiam à vontade para serem simplesmente adolescentes, para reclamarem de suas questões, mostrarem excitação com suas conquistas e transparecerem suas inseguranças pessoais. Isso tudo se devia à abertura que a professora estimulava em suas aulas.

Vivenciei algo na turma de 3º ano do Ensino Médio que mexeu muito comigo e me fez pensar nesta relação. No momento da entrega das atividades, uma aluna disse para a professora: “Põe a minha por último, não lê agora, por favor”. A professora perguntou o porquê e ela explicou

sobre o medo do olhar de julgamento que ela sentia, pois lembrava o olhar de julgamento da sua mãe. A professora teve o carinho de explicar para ela o quanto é perigoso para o nosso processo de crescimento projetar estes medos em outras figuras de autoridade. Achei este ato significativo, exemplo de um cuidado enorme com a aluna que estava escancarando seus anseios e necessitava de uma palavra de carinho.

Por conta dessa relação de afeto e aberta ao diálogo, a dinâmica da aula funcionava muito bem. Enquanto a Professora Preceptora explicava como se iniciou a volta do conflito na Faixa de Gaza e dava suas opiniões pessoais sobre o assunto, os alunos também se sentiam à vontade para falar sobre o assunto, mostrando um grande respeito e curiosidade pelo que a professora trazia. O jeito de explicar e exemplificar os conteúdos da professora, trazendo as próprias vivências e fazendo os alunos pensarem em exemplos pessoais, tornou possível a relação dela com os alunos. Na entrevista “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor”, François Dubet (1997, p. 266) disserta sobre isso.

Uma pedagogia não é uma pura ferramenta na medida em que não há corte entre a pedagogia e a personalidade. A pedagogia é uma técnica de operacionalização da personalidade. Quando se pede a um professor para mudar o seu método, não se pede apenas que ele mude de técnica, pede-se para que ele próprio mude.

A professora não se prendia a uma forma “conteudista” de abordar as temáticas. Usando o documentário ela conseguiu tratar de diversos aspectos, de uma forma mais leve, sobre um assunto tão denso que é o conflito na Faixa de Gaza. Após a exibição do filme, fizemos uma contextualização do tema, uma atividade em forma de debate e outra dissertativa, em que os alunos conseguiram articular o significado dos conceitos de “subjetivação”, de Michel Foucault, e de “*habitus*”, de Pierre Bourdieu, sem nem se darem conta disso. Quando entregamos a

atividade corrigida, deixamos um recado sobre como eles entenderam bem os conceitos e como eram capazes de aprender ainda mais. Aplicando, assim, uma “sociologia viva”:

[...] sem a ambição de torná-los protótipos de sociólogo nem ativistas políticos; trata-se da Sociologia que ensina aspectos de seu arcabouço teórico-metodológico e conceitual de maneira pragmática, com foco na prática, de modo a contribuir com o desenvolvimento de qualquer percurso pessoal, profissional ou político [...] (Mocelin, 2020, p. 68).

Resultados

Vivenciando esta experiência, eu pude perceber como achar um método que funcione e dialogue com a sua personalidade e autenticidade, como professor, é importante. Tendo isso claro para si, facilita-se a maneira de conduzir a aula. A construção do afeto e do respeito entre as partes se dá também por isso, mostrando confiança no método e naturalidade na ação. Porém, outro aspecto que parece caríssimo para o professor é o tempo de qualidade, e infelizmente este tempo não está mais estabelecido na maioria das escolas.

A escola em que atuei é uma exceção à regra. Em geral, em função da situação atual do Ensino Médio, professor de Sociologia não tem o tempo de duas aulas semanais em todos os anos, o que facilitaria a construção do método de ensino, da personalidade, do afeto e do respeito. Nosso tempo foi reduzido para um período por semana, quando temos essa garantia. Isso demonstra uma política de desmonte da Educação, na qual são dadas como mais importantes matérias sobre temas como empreendedorismo e mercado de trabalho, do que matérias que tratam de um pluralismo de questões e que constroem um sujeito ativo.

Outro ponto que percebi foi a minha mudança de perspectiva em relação aos alunos. Em discussões entre professores e futuros

professores, tem-se uma suposição e “certezas” sobre os alunos. De modo geral, eles não estariam interessados em estudar, não prestam atenção. Por isso, não adiantaria trabalhar com filme, porque eles são a “geração TikTok” e não conseguem assistir a um filme completo, apenas atentos ao *smartphone* e só pensando nisso. Percebi que sim, pode ser que eles não se interessem pelo filme ou pela matéria, mas isso se dá mais pela forma como são colocadas as propostas em aula e a forma como se trata os próprios alunos. Não vejo entre muitos colegas a simples possibilidade de ouvir o que eles têm a dizer, entendendo que as mídias sociais podem ser uma ótima ferramenta de estudo.

Considerações Finais

O Programa de Residência Pedagógica me proporcionou observar e trabalhar ativamente dentro da escola, de uma forma mais leve e com muita ajuda. Pude fazer esta reflexão sobre a importância da relação professor-aluno e a construção do método pedagógico, pois tive em quem me espelhar e me apoiou para isso. Por conta da experiência que a Residência Pedagógica em Sociologia me possibilitou, consegui, além desta reflexão, me tornar mais confiante e ter a clareza de que maneira quero trabalhar com meus futuros alunos.

Referências

- Dubet, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. In: Peralva, Angelina Teixeira; Sposito, Marília Pontes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 05-06, p. 222-231, dez. 1997.
- Mills, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- Mocelin, Daniel Gustavo. O ensino da Sociologia e o seu campo. In: Brunetta, Antonio Alberto; Bodart, Cristiano das Neves; Cigales, Marcelo Pinheiro (Org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

13

A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CONTEÚDO

Isadora Martins Sobrosa ¹

Introdução

Estar dentro de uma sala de aula do Ensino Médio, tendo bastante tempo para somente observar a turma, sentada entre os estudantes, escutando algumas conversas, sabendo do conteúdo, mas podendo percebê-lo da perspectiva de quem o aprende, e podendo se dedicar à análise e reflexão dessa experiência, permite que certas características sutis do processo educacional possam ser identificadas e valorizadas. Esse efeito se amplifica em uma escola como a que eu atuei, que, mesmo sendo pública, e concentrando alunos diversos através do ingresso por sorteio, possui boa infraestrutura e recursos.

Neste contexto, conseguimos adentrar a discussão sobre que é próprio da educação em si, pois não enfrentamos as mesmas barreiras de precariedade que a maioria das demais escolas do país, que muitas vezes precisam, antes de tudo, considerar questões como a fome dos alunos ou a falta de luz na instituição. O privilégio estrutural da escola em que atuei, por si só parece produzir efeito na forma com que os alunos tratam a escola e seu próprio processo educacional. Eles têm consciência de estarem em um espaço que precisa, minimamente, ser valorizado. Mas, não é isso que faz com que os alunos deixem de ser adolescentes e reproduzir comportamentos típicos dessa fase da vida.

Como coloca Erikson (1987), a adolescência e a juventude são momentos importantes na construção de identidade do indivíduo,

¹ Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: isa.martins.sobrosa@gmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/459527564779010>.

sendo um processo de constantes conflitos, necessidades de reafirmações e, devido a elas, contraposições, tanto internas quanto em relação à sociedade que o circunda e oferece possibilidades as quais precisa escolher enquanto ainda reconhece a si mesmo. Sendo com essa fase específica que o professor de Ensino Médio lida em sua prática docente, é necessário conciliar todo esse turbilhão sentimental, experiencial e comportamental dos, em média, 30 alunos que estão em uma sala de aula, com a busca de um objetivo comum, seja ele a realização de alguma atividade ou exploração de algum tema.

Como tratar aquilo que se atravessa?

O primeiro grupo que tive contato estava no 2º ano do Ensino Médio. Eu ingressei na turma em um período de mudança na escola, em que havia propostas de novos horários e os alunos estavam bem engajados na participação e discussão a respeito. A Professora Preceptora dava bastante espaço para que eles falassem sobre isso, algumas vezes ocupando aulas inteiras somente com a discussão. Mesmo quando o tema não era esse, era muito comum as conversas se estenderem nas aulas de Sociologia, sendo em volta de algum exemplo particular que a professora havia trazido e os alunos ficaram muito interessados, ou de experiências que eles mesmos queriam compartilhar. De início, tive um leve incômodo com a dinâmica, pois temas que eram para ter sido abordados em duas aulas, de acordo com o planejamento, se transformavam em quatro, e assim as coisas pareciam avançar lentamente.

Porém, era extremamente divertido estar dentro daquela sala de aula. A Professora Preceptora chegava sorrindo e rindo com os alunos, comentando acontecimentos de outros dias na escola, os estudantes

faziam piadas e, acima de tudo: sentiam-se confortáveis. Esse conforto acabou estabelecendo uma turma muito participativa. Quando o assunto se voltava para uma temática de aula, as intervenções dos alunos seguiam, sendo focadas no tema e pertinentes, demonstrando tentativas de análise e compreensão do conteúdo que estava sendo passado. Os alunos não só já estavam, em sua maioria, previamente atentos, quanto não tinham receio de dar suas opiniões, independente se fossem contrárias ou não ao que estivesse sendo apresentado. Aqueles que por algum motivo não se sentiam confortáveis para falar no grande grupo, costumavam buscar a professora ao final das aulas para compartilhar suas observações.

O caso comentado acima, das discussões sobre mudanças na escola, demonstra que os alunos precisavam de espaço para falar. Muitos queriam ser ouvidos sobre o cansaço que sentiam em suas duplas jornadas de estudo e trabalho, e como o horário da escola afetava nisso. Queriam compartilhar sobre o perigo de retornar para casa de ônibus em horário de pico nos dias em que tinham aula em turno integral. Além disso, queriam o apoio da professora, que ela escutasse suas demandas e emitisse uma opinião. Essa situação evidencia como os estudantes não possuem espaços bem consolidados para falar sobre suas demandas, e acabavam encontrando isso ali, em uma aula de Sociologia. Mesmo não sendo o mais apropriado, era essa a possibilidade de diálogo, frequente nessas aulas, que fazia os alunos gostarem e aguardarem tanto pela aula de Sociologia, tendo grande afinidade com a docente.

A maneira que a professora conseguiu, por meio de seus anos de experiência, encontrar o equilíbrio entre dar espaço para que os alunos expressassem suas questões, suas emoções, e uma certa liberdade do corpo e de utilização do espaço (os alunos podiam sentar onde quisessem em sala e raramente sofriam repressões caso quisessem fazer

coisas como deitar no auditório ou colocar os pés em cima da cadeira), fez parte da construção de alunos que se tornaram verdadeiros sujeitos no processo educacional, com a autonomia aos poucos se ampliando conforme o passar dos anos da sua vida escolar. Por serem escutados ao falar sobre si, construíram a sensação de que também podiam falar sobre os temas próprios da matéria. Dessa forma, tudo aquilo que é próprio da adolescência não era abafado, mas encontrava lugar para ser canalizado. Isso vai de encontro ao que Freire (2022, p. 86) diz sobre o posicionamento do educador na construção de uma educação libertadora, que “exige dele que seja um companheiro dos educandos, em sua relação com estes”.

Quando eu e minha colega realizamos nossa primeira intervenção com essa turma, decidimos utilizar isso em nosso favor. Os alunos já tinham algum contato conosco e estavam acostumados a interagir nos corredores, falando de futebol e fazendo piadas constantes, mas ainda não sabiam como seríamos estando à frente da sala (nós também não sabíamos). Nosso planejamento era uma breve aula expositiva para introduzir o tema, depois a turma se dividiria em cinco grupos que sorteariam duas perguntas cada para conversar a respeito. No dia combinado, deixamos a turma escolher se queriam a dinâmica nessa ordem ou preferiam se reunir em grupos primeiro.

Eles ficaram receosos em escolher, mas já demonstramos com essa atitude que estávamos abertas a nos adaptar, considerando a vontade deles. Decidimos que os grupos poderiam ser formados livremente conforme escolha dos estudantes, com o intuito de que as afinidades já existentes tornassem a conversa entre eles mais fluida e prazerosa. Enquanto discutiam, entramos nos grupos para auxiliar e conversar junto. Engajamo-nos em suas brincadeiras e adaptamos explicações aos que necessitavam. Nessa turma, isso não somente funcionou muito

bem, como estreitou os laços entre nós, e garantiu uma manhã tranquila para todos.

Pude ter a experiência de ver como esta relação vai se formando, quando fui acompanhar uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Esse grupo, recém chegado no Ensino Médio, tendo o primeiro contato com diversos professores e matérias, inclusive a Sociologia, aparentava ser muito mais fechado durante as aulas. No início do ano letivo, era possível ver alguma antipatia estampada no rosto da maioria, demonstrando mais dificuldade em aceitar quando a professora chamava atenção. Era constante observá-los cochichando entre si observações sobre tudo o que estava acontecendo. Ao decorrer das aulas, a professora começou a utilizar exemplos de sua própria vida nas explicações, o que os deixava muito curiosos.

Em uma aula que ministrei, coloquei músicas de um MC conhecido para analisarmos como o conceito de “socialização” se aplicava em suas letras, o que gerou uma visível animação na turma. Através dessas pequenas estratégias (algumas pensadas, outras apenas vividas), a turma foi, aos poucos, construindo maior identificação com a professora e comigo, ficando mais tranquila em nos ouvir, dialogar e questionar. Deixamos de parecer para os estudantes uma possível ameaça, algo que eles não sabiam exatamente como reagiria às suas ações e nem o que esperava deles. Essa turma ainda era menos participativa do que a outra, mas aos poucos estavam ficando mais confortáveis em sala.

Diante da evidente particularidade de cada turma, particularidades que nunca podem ser previstas por completo, vão sendo necessárias pequenas adaptações ao que vai acontecendo, no intuito de criar um espaço que considere o que aqueles sujeitos trazem em si e como esses atravessamentos influenciam a dinâmica da aula. Permitir certa fluidez

para que isso aconteça nos coloca de frente com pequenos detalhes do processo educacional que são capazes de alterar todo o seu curso e transformar o processo em algo prazeroso para ambos os envolvidos. De acordo com Paro (1998, p. 3):

[...] não basta a escola “preparar para” o bem viver, é preciso que, ao fazer isso, ela estimule e propicie esse bem viver, ou seja, é preciso que a escola seja prazerosa para seus alunos desde já. A primeira condição para propiciar isso é que a educação se apresente enquanto relação humana dialógica, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando.

Aliar essa atitude docente ao ensino de Sociologia coloca em prática, dentro de sala de aula, alguns princípios de atuação da área, em que se consideram os sujeitos em seus próprios termos, como agentes nos processos sociais que fazem parte, mas também como produtos de um contexto que propicia certos comportamentos e ações. Trazendo esse tipo de posicionamento para a atuação docente em uma escola, construímos uma dimensão diferenciada de entendimento dos alunos sobre os conteúdos que abordamos, já que nossos objetivos se encontram na prática de interação com os estudantes, e não somente em abstrações teóricas. Longe de ser uma proposta metodológica muito desconexa da realidade das escolas, é uma forma sutil e ao alcance de nosso trabalho de estabelecer um ambiente mais humanizado.

Recordo-me como fiquei impressionada em uma atividade escrita que os alunos do 1º ano do Ensino Médio fizeram sobre o filme “O Contador de Histórias” (2009), de Luiz Villaça, em que uma das perguntas era o que, a partir do filme, era o principal elemento na socialização de uma criança ou jovem. Pensando que responderiam sobre o espaço, estrutura, condições ou recursos, a maioria respondeu que era o “afeto”. Dentre todas as respostas possíveis para esta pergunta, o afeto ter sido o mais perceptível para a grande maioria

daqueles adolescentes de 16 anos, demonstra para mim o quanto essa dimensão é importante e participante no processo educacional, e os próprios alunos tem consciência e nos chamam atenção para isso, se estivermos atentos o suficiente para perceber.

Considerações Finais

As emoções, o afeto, o corpo, a adolescência e as exigências desta fase, são fatores inerentes à educação que devem ser considerados em conjunto em qualquer ação pedagógica, já que geram efeitos e modificam a própria experiência e prazer no processo tanto dos alunos quanto do professor. Penso que não existe uma fórmula para como realizar isso na prática, é uma construção conjunta e constante no contato educador-educando. Isso exige abertura e atenção para lidar com tudo aquilo que se atravessa e que pode ser utilizado a favor do processo, se não for ignorado.

Dentro da escola, temos um papel como educadores que deve ser bem marcado e delimitado, até para que os estudantes tenham o apoio necessário para se desenvolver plenamente. No entanto, colocar esse limite em relação aos alunos não significa sermos indiferentes em relação às suas questões e dificuldades, as que são próprias da fase da vida e as particulares, aquelas que dizem respeito ao contexto de cada um. Nossos alunos são sujeitos, diferentes de nós em “papel”, vivência e características particulares, e é olhando para essa diferença e trazendo ela para dentro da aula que conseguimos garantir que se tenha o maior aproveitamento possível que podemos proporcionar.

Ainda que o docente responsável seja um agente muito relevante na concretização dessa visão, vale ressaltar que ele não é capaz de fazer isso sozinho. Todo o espaço tem influência no processo de

desenvolvimento dos alunos. De uma forma ou outra, tudo o que acontece em uma escola, desde a entrada pela porta principal, de alguma maneira consiste em algo pedagógico. Por isso, a escola como um todo deve estar alinhada em sua visão sobre educação. Os recursos e a estrutura da escola em que atuei são o que propiciam olhar com mais atenção para estes detalhes minuciosos. Essa deveria ser a realidade de todo ambiente educacional. Essa experiência nos fornece um ideal e nos demonstra o que seria possível realizar se ele fosse predominante, em que a docência se exerce em condições de trabalho dignas, para que a dedicação possa ser integral ao trabalho pedagógico, diminuindo as adversidades.

Referências

Erikson, Erik. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

Paro, Vitor Henrique. *A Gestão da Educação ante as Exigências de Qualidade da Escola Pública: a escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 300-307, 1998.

14

MOVIMENTOS SOCIAIS E CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS SOBRE O TEMA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Julia da Silva Lima*¹

Introdução

Diante do contexto sociopolítico atual, é possível perceber as aulas de Sociologia correlacionadas com a realidade vigente. Nesse sentido, os estudantes, ao longo das aulas de Sociologia que pude observar e ministrar durante a minha participação no Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS, demonstraram e exprimiram suas próprias perspectivas a respeito de temas contemporâneos do âmbito político e social. Ao introduzir o conteúdo programático de “Movimentos Sociais” em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, foram observados pontos destacados pelos estudantes constatando a existência de familiaridade e conhecimento prévio a respeito de tal tópico.

A justificativa para escolha dessa experiência consiste na possibilidade de o docente enxergar na prática cotidiana os valores da educação libertadora, descritos por Paulo Freire (2000). O autor argumenta que as duas partes, aluno e professor, participam de forma igualitária do processo de aprendizagem. Compreender os estudantes como sujeitos autônomos capazes de trazer e enriquecer a aula com seus conhecimentos prévios fornece um campo de análise amplo, não apenas para a Sociologia, mas para todas as áreas de estudo que visam praticar a troca de diálogos e vivências no ambiente escolar.

¹ Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: jjullim@hotmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5517683132659560>.

Desenvolvimento

A experiência relatada ocorreu a partir das aulas de Sociologia com uma turma do 3º ano do Ensino Médio, e o turno onde foi aplicada a discussão do conteúdo foi pela manhã. Como ferramenta de melhor visualização do ambiente escolar sobre o que esse relato, será feita uma breve apresentação sobre a escola em que foram realizadas as atividades.

A escola está localizada no bairro Agronomia, em Porto Alegre (RS). O colégio abrange todas as etapas e modalidades de ensino de educação básica, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, formando um total de 18 turmas. Além disso, o colégio oferece o Ensino de Jovens Adultos (EJA), composto de quatro turmas e totalizando 22 turmas em sua estrutura geral.

De acordo com o próprio site do colégio, suas características principais baseiam-se no movimento conhecido como “Escola Nova”, que visava a eliminar o ensino tradicional que mantinha fins puramente individualistas, pois buscava princípios da ação, solidariedade e cooperação social. Outra característica da escola é a oferta de oficinas e projetos interdisciplinares no contraturno de aulas para os estudantes, contando com diversos bolsistas de projetos e estagiários dedicados a complementar sua formação docente por meio dessas atividades. Para ingressar no colégio é preciso enquadrar-se em um edital vigente, nas modalidades de ingresso (ações afirmativas, ampla concorrência etc.), e por fim, estar apto a ter o nome inserido para participar do sorteio. Somente após todas essas etapas e tendo sido sorteados os estudantes ingressam no colégio.

A escola não adota o Novo Ensino Médio. Por se tratar de uma escola federal, não tem obrigatoriedade de implantá-lo. O colégio tem suas unidades de educação básica mantidas e administradas pelas

universidades federais e têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a inovação pedagógica e para a formação docente na Educação Básica.

Ao longo da Residência Pedagógica em Sociologia, acompanhei em 2023 a turma 301 do 3º do Ensino Médio na segunda e quinta-feira, estruturando minha participação nas aulas de Sociologia em dois períodos por semana. Acompanhei a turma ao longo de todo o ano de 2023. Tratava-se de uma turma grande, com quase 40 alunos. Porém, dificilmente todos estavam presentes nas aulas. Nas segundas feiras as aulas de Sociologia encontravam-se no último período da manhã. Sendo assim, foi demasiadamente difícil disputar a atenção dos alunos no começo da minha entrada na turma. Em contrapartida, quinta-feira o primeiro período era de Sociologia, então os alunos encontravam-se muitas vezes sonolentos e diversas vezes chegavam atrasados.

Os procedimentos utilizados na atividade que relato aqui consistiram em, primeiramente, a turma assistir ao filme “Selma: Uma luta pela Igualdade” (2015). No decorrer do filme, foram elencados comentários a fim de que os alunos pudessem observar como um movimento social é formado. Como contextualização do período que o filme se passa, comentei a respeito da segregação racial que foi o plano de fundo da obra. A experiência aqui relatada ocorreu em dois períodos de aulas com duração de 45 minutos cada. Posteriormente, a partir da aula os alunos ficaram encarregados de formar grupos e escolher um movimento social para discorrer sobre.

Em seguida, foi elaborada a produção de dados e a seleção de materiais bibliográficos de autores responsáveis por desenvolverem ideias a respeito do conteúdo de “Movimentos Sociais”. Ocorreu um diálogo sobre os tipos de movimentos sociais, suas histórias, demandas e formas de atuação nos âmbitos local, regional, nacional e mundial.

Após isso, expus aos estudantes, por meio da metodologia da aula dialogada, algumas das principais teorias das Ciências Sociais que se voltam aos estudos dos movimentos sociais.

Por fim, com base nos dois primeiros elementos citados, foi possível construir *slides* sobre o tópico explicando as características dos movimentos sociais, exemplos de coletivos e figuras de lideranças e direcionamento de um trabalho para os estudantes escolherem algum movimento social e apresentarem para os demais. As referências utilizadas para a elaboração dos *slides* dialogam com a área que estuda movimentos sociais pela lente sociológica (Gohn 2011; Vercelli & Gohn, 2008; Silva, 2023).

No material continham fotos de figuras e coletivos políticos do Brasil. Foi solicitado que os alunos explicassem quem eram aquelas pessoas. O presente relato baseia-se principalmente nessa dinâmica feita na aula de Sociologia, em que os estudantes relataram e descreveram com suas próprias palavras e conhecimentos prévios o que sabiam sobre a figura que estava sendo apresentada. Ao discorrer sobre suas perspectivas no que tange às figuras expostas no material, a turma contou que acompanhava de perto o assunto, por meio de canais na internet, atentando para as contribuições políticas e sociais dessas figuras.

Uma das lideranças que mobilizei no material de aula foi o ativista indígena Ailton Krenak (2020). Os alunos responderam a minha indagação se já haviam ouvido falar sobre ele contando que na disciplina de “Literatura” eles estavam lendo uma obra escrita pelo mesmo. Vemos aqui uma exemplificação escancarada sobre a importância da interdisciplinaridade em sala de aula, ao passo que unir as áreas de conhecimento confere ferramentas e mecanismo para enriquecer a visão de mundo dos estudantes. Além disso, sustenta e aprimora

conhecimentos prévios sobre determinados tópicos de ensino, auxiliando na sua melhor compreensão.

A próxima foto do material continha a imagem de Marielle Franco e Lélia Gonzalez. Quando questionados sobre elas, os estudantes, principalmente as meninas da turma, manifestaram conhecimentos prévios sobre as duas ativistas políticas. As estudantes trouxeram suas próprias vivências enquanto jovens negras e a inspiração que estas lideranças fornecem a elas. Muitas conheceram e tiveram contato com as ideias desenvolvidas pelas militantes negras apenas na medida em que foram crescendo e entendendo as particularidades de serem meninas, e, futuramente, mulheres negras.

Por conseguinte, uma das habilidades trabalhadas pelo conteúdo “Movimentos Sociais” é a capacidade do aluno de relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais, a competência EF09HI09, descrita pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após as contribuições dos alunos sobre as figuras simbólicas contidas nos *slides* da aula, penso que tal objetivo, proposto pela BNCC, foi atendido. Os movimentos sociais são, portanto, educativos, e questionam as estruturas sociais por meio de suas ações, lutas e organizações coletivas.

Ao abordar os movimentos sociais a partir das teorias sociológicas, o docente pode fomentar a existência de uma pluralidade de abordagens para tratar sobre o tema. Ao propor que a turma realize uma atividade em questão, torna-se possível que os estudantes se posicionem criticamente em relação às ideias dialogadas, do mesmo modo que é propiciado que os alunos baseiam-se em argumentos e fontes de natureza científica. Em sequência, os conhecimentos prévios manifestados pelos estudantes devem acolhidos e recebidos com incentivo, tendo em vista que eles estão diretamente interligados a

prática de uma educação libertadora, que vislumbra os sujeitos escolares como seres autônomos e capazes de contribuir ativamente para a experiência e trocas na sala de aula.

Liberdade e autonomia do aluno podem ser pressupostos da educação e da valorização da trajetória de cada sujeito no Ensino Básico ou Superior. Um estudante autônomo é capaz de ir além dos conhecimentos técnicos, e, principalmente, desenvolver aprendizados variados que contribuam para os conteúdos das aulas. Os conhecimentos prévios sobre o tema são os grandes elementos da participação ativa dos alunos na construção do próprio conhecimento, para buscarem se tornar protagonistas do seu projeto de vida (Freire, 2000).

Como resultado, foi possível observar o empenho e a dedicação dos alunos após a aula sobre “Movimentos Sociais”. A partir dessa experiência os alunos ficaram empolgados para desenvolverem seus trabalhos em grupo. Eles escolheram movimentos ou grupos/entidades que possuíam alguma curiosidade e correlação com suas vivências e subjetividades enquanto sujeitos sociais.

Considerações Finais

Foi possível concluir, após a atividade, em favor da ideia de que os alunos contribuem para as aulas tanto quanto o professor. Além disso, essa troca de diálogos fornece acúmulo para uma diversidade de perspectivas sobre o conteúdo do trabalho. Também foi possível considerar como válida a existência de iniciativas interdisciplinares, como busca da relação entre as disciplinas de “Sociologia” e “Literatura”, mostrando que as figuras citadas no material já eram conhecidas pelos estudantes através da continuidade e abordagem diferenciada de acordo com cada área do conhecimento.

Por fim, destaco como maior consideração final o empenho dos alunos na produção do trabalho avaliativo. Pude perceber isso através do entendimento de que os estudantes se identificaram com as figuras trabalhadas no material didático, tornando a experiência de aprendizagem da aula de Sociologia mais rica e consciente. Dessa forma, tive a satisfação de saber que os alunos saíram da aula com o desejo de retornar nas semanas seguintes.

Referências

- Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- Freire, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- Gohn, Maria da Glória Marcondes. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2011.
- Krenak, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- Silva, Roberto Marinho Alves da. *Movimentos Sociais*. Portal CCSA. Disponível em: <https://ccsa.ufrn.br/portal/?p=12560>. Acesso em: 26/06/2023.
- Vercelli, Ligia de Carvalho Aboe & Gohn, Maria da Glória Marcondes. *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

15

ENTRE O APRENDER E O ENSINAR: ASPECTOS DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

*Luísa Koziniewski Todesco*¹

Introdução

A socialização é entendida pela Sociologia como o processo pelo qual o indivíduo assimila uma série de normas e princípios — sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento — que balizam a sua conduta em grupo. A socialização primária abrange os primeiros processos educativos aos quais somos submetidos, ocorrendo quase que inteiramente no âmbito da família. Já a socialização secundária corresponde ao processo de inserção e envolvimento dos indivíduos em diferentes grupos e esferas sociais. A partir do momento em que saímos de um espaço mais restrito e íntimo e passamos a frequentar espaços sociais mais amplos e diversos, como o trabalho e a universidade, nós internalizamos e apreendemos as características e aspectos gerais destes espaços ou de seus membros.

Dessa forma, ao estabelecermos relações com um novo grupo, passamos a ser socializados por ele. Por essa razão, interessa refletirmos sobre como se dá o processo de socialização profissional docente no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, em especial no subprojeto de Sociologia da UFRGS, uma vez que, dependendo do tipo de organização da escola e de formação docente, as contribuições podem ser mais ou menos formativas, e até mesmo desconstrutoras da profissionalidade em desenvolvimento.

¹ Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: luisatodescoufrgs@gmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2484507161689430>.

Desenvolvimento

O presente relato tem como base as experiências vividas durante a realização do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Sociologia, de 2022 a 2024, em uma escola pública da cidade de Porto Alegre (RS). Devido a uma aula ministrada para o 1º ano do Ensino Médio, cujo enfoque era o processo de socialização sob à luz das contribuições teóricas de Émile Durkheim, passei a refletir sobre como ocorre o processo de socialização e formação profissional dos licenciandos em Ciências Sociais a partir dos valores e cosmovisões das instituições de ensino e da comunidade escolar.

Inicialmente, cabe uma contextualização breve sobre a escola em que trabalhei e onde vivenciei todas as minhas experiências no PRP. A escola foi fundada oficialmente em 14 de março de 1954 e é uma instituição pública ligada a uma universidade. Todavia, possui autonomia para a elaboração da estrutura didática e administrativa necessárias ao seu funcionamento. É a partir de suas ações no Ensino, na Pesquisa e na Extensão que se estabelecem relações com as outras unidades da universidade, com a comunidade escolar e com diferentes segmentos da sociedade.

Além de ser responsável pela Educação Básica, o colégio desempenha papel essencial na formação inicial e continuada de professores, por meio de projetos institucionais, do oferecimento de estágios curriculares supervisionados e de cursos de extensão. Semestralmente passam pela escola, em média, 80 estagiários que atuam em todos os componentes curriculares, sob a supervisão dos docentes da escola. Os estagiários são oriundos, majoritariamente, de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mas também podem vir de outras instituições de ensino

superior. Além disso, a escola participa de diferentes projetos institucionais que se articulam com os cursos de Licenciatura das diferentes áreas de conhecimento, para formação inicial e continuada de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Os Projetos de Ensino da escola eram: 1) “Unialfas”, projeto de ensino que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente do 1º ao 5º ano; 2) “Amora”, projeto de ensino que atende os dois primeiros anos finais do Ensino Fundamental, especificamente o 6º e o 7º ano; 3) “Pixel”, projeto de ensino que atende os dois últimos anos do Ensino Fundamental, especificamente o 8º e 9º ano; 4) “Ensino Médio em Rede”, projeto de ensino que atende os anos do Ensino Médio; 5) “EJA”, a Educação de Jovens e Adultos da escola atende Ensino Fundamental e Médio.

O “Ensino Médio em Rede”, projeto de ensino em que atuei durante o PRP, tem como principal objetivo possibilitar que os estudantes, ao saírem da escola, tenham desenvolvido competências ou habilidades que irão se concretizar de forma atitudinal, pela capacidade processual e pela capacidade conceitual. As aulas do Ensino Médio acontecem todas as manhãs, com cinco períodos por manhã, das 8h às 12h10min, e em duas tardes das 13h30min às 17h30min, também com cinco períodos, totalizando 35 períodos semanais e 1120 horas anuais no currículo. Em todas as turmas do Ensino Médio, a disciplina de Sociologia possui dois períodos por semana, totalizando 80 períodos e 64 horas por ano letivo.

Para cada ano do Ensino Médio há um “Programa de Estudos de Sociologia”, formulado pela Professora Preceptora. A socialização é um conteúdo programático destinado ao 1º ano do Ensino Médio, apesar de aparecer indiretamente nos demais programas. Como mencionado anteriormente, através de uma experiência de ensino ministrada para o

1º ano do Ensino Médio, cujo tema era o processo de socialização a partir das ideias de Émile Durkheim, passei a refletir sobre como os bolsistas residentes do PRP sentem e lidam com o processo de se tornarem docentes. Dessa forma, a temática da socialização é suscitada, uma vez que a escola pode ser entendida como um local privilegiado de aprendizado profissional por meio da socialização e do desenvolvimento profissional de professores.

Em linhas gerais, a socialização pode ser entendida como o processo pelo qual as pessoas adquirem os valores, crenças e habilidades necessárias para serem membros ativos e funcionais de uma sociedade. Isso inclui aprender as normas e expectativas da sociedade, desenvolver habilidades sociais e aprender a se comportar de maneira apropriada em diferentes situações. São, pelo menos, dois os níveis da socialização: primária e secundária. A socialização primária diz respeito ao início da nossa vida enquanto sujeito, ela “ocorre quase que inteiramente no âmbito da família ou da escola maternal, sucedâneo da família” (Durkheim, 2008, p. 33) e abrange os primeiros processos educativos aos quais somos submetidos.

Já a socialização secundária inicia “na escola primária, quando a criança começa a sair do círculo familiar e [passa] a se inserir no meio que a circunda” (Durkheim, 2008, p. 33). Este segundo tipo de socialização se mantém ao longo da vida e corresponde ao processo de inserção e envolvimento dos indivíduos em diferentes grupos e esferas sociais. A partir do momento em que saímos de um espaço mais restrito e íntimo, como o meio familiar, e passamos a frequentar espaços sociais mais amplos e diversos, como o trabalho, a igreja, círculos de ativismo, grupos de amigos etc., internalizamos e apreendemos as características e aspectos gerais destes espaços ou de seus membros. Desta forma, a cada relação ou conexão que estabelecemos com um novo grupo

passamos a ser socializados por ele. A socialização secundária, então, acaba sendo mutável ao longo da vida e depende dos tipos e graus de envolvimento e laços sociais que os indivíduos se submetem na sua trajetória (Soares & Weiss, 2021, p. 23).

Ponto crucial para o presente relato é que o processo de socialização nunca se interrompe, ou seja, ele se estende na vida das pessoas porque todas elas vivem em sociedade e precisam ser reconhecidas enquanto seres sociais pelos seus pares. Dessa forma, ao entrarmos em um novo ambiente de trabalho, como nas escolas participantes do PRP, inicia-se um novo processo de socialização, no qual aprendemos as normas da instituição, internalizamos as ideias e valores estabelecidos coletivamente e assimilamos papéis e comportamentos socialmente desejáveis. Ao sermos socializados enquanto bolsistas residentes, um conjunto de normas e princípios que irão balizar a nossa conduta no grupo passa a vigorar. Do mesmo modo, ao sermos socializados na escola enquanto professores, o desenvolvimento de novas habilidades sociais e formas de agir se faz necessário.

O início da vida profissional docente é marcado por descobertas acerca da dinâmica da sala de aula e da escola. Assim, “embora essa fase guarde relações com a história vivida enquanto estudante e, especialmente, com o percurso de formação, é nela que o professor ou a professora iniciante constitui as bases que sustentarão sua atitude docente” (Almeida, Pimenta & Fusari, 2019, p. 190). Aprender a profissão docente através do PRP pressupõe múltiplas relações, compromissos e envolvimento. Desde o início das atividades foi essencial a incorporação e a internalização de novas ideias e formas de agir, situações compartilhadas em reuniões com o docente orientador e com os demais residentes. Nas primeiras reuniões do núcleo de Sociologia,

foram indicadas orientações que deveriam guiar a nossa conduta na escola. Entre elas se destacavam a necessidade de manter uma postura de aprendiz, o respeito ao trabalho docente e o comprometimento com os combinados na universidade e na escola.

Aprender a profissão e empreender esforços de socialização no cotidiano institucional do trabalho docente “pressupõe o desenvolvimento de uma nova perspectiva, onde os recém-chegados à profissão precisarão ter de dar conta de uma seleção intencional de ideias e formas de agir perante as relações complexas e contraditórias com que passarão a conviver cotidianamente” (Almeida, Pimenta & Fusari, 2019, p. 191). Assim, é nessa fase que ocorre a intensificação do aprendizado profissional e pessoal, resultando em transições importantes: de estudante para professor, de trabalhador leigo para profissional, de sujeito inexperiente para experiente.

Dessa forma, o processo de socialização não é apenas, nem exclusivamente, a transmissão de valores, normas e regras, mas antes o desenvolvimento de uma dada representação do mundo. No caso do trabalho docente, diversas questões se colocam: “O que é ser professor?”, “Qual o papel e função do professor?”, “Que posição ocupa o professor na sociedade?” (Gomes, Queirós & Batista, 2014). Foram essas as principais questões que tentei estudar durante o Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS, tendo em vista que a partir dele os bolsistas residentes puderam se construir na confluência das suas características e histórias pessoais com a realidade do mundo do trabalho docente, atravessado por fatores e aspectos profissionais, estruturais, organizacionais e culturais.

Isso é o que Dubar (2012, p. 364-5) denomina de “construção de si pela atividade de trabalho”, pontuando que “em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho

pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro”. Durante a minha trajetória enquanto bolsista residente, penso ser inegável a importância que o contato com a comunidade escolar teve no meu processo de socialização docente. Desde o início das atividades, as reuniões com a Professora Preceptora me auxiliaram na construção da minha identidade profissional. Além de conversarmos sobre aspectos operacionais das aulas de Sociologia, indiretamente eu assimilava o papel que deveria cumprir em sala e os comportamentos que eram esperados de uma licencianda em formação. Através do contato com a docente, internalizei e apreendi as características e aspectos gerais da escola e de seus membros, o que facilitou a minha inserção entre os alunos e os funcionários.

Em sala de aula, o ser professora e o ser aluna confundiam-se frequentemente. No início das atividades, a minha inserção em sala baseou-se na observação. Dessa forma, assumi uma postura de aprendiz, uma vez que foi nesse momento que assimilei um conjunto de normas e princípios que iriam, posteriormente, balizar a minha conduta enquanto docente. Ao observar as aulas da professora, apreendi como agir em sala, como me relacionar com os estudantes e como cumprir o papel de professora. O período de observação foi essencial para que eu aprendesse informações básicas sobre o funcionamento das aulas e da escola, além de construir as bases que sustentariam a minha atitude docente.

Através das reuniões com a Professora Preceptora e do período de observação, pude internalizar um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao início da minha formação docente. Entre eles, destacam-se: assiduidade nos dias de aula; comprometimento com os horários de início e final da aula; envolvimento nas discussões da turma, quando necessário;

compromisso com os combinados com a turma e com a professora; responsabilidade e cuidado com os espaços e materiais da escola; respeito ao trabalho docente na disciplina de Sociologia e nas demais disciplinas; valorização da instituição pública.

Após o período de observação, passei a ser inserida pontualmente nas aulas, realizando atividades complementares às feitas pela Professora Preceptora. A partir desse momento, passei a assumir o papel de docente. Para os estudantes, não houve uma grande mudança. Desde o início, eles já me viam enquanto tal. Para mim, a mudança foi mais profunda. Ao iniciar as atividades enquanto professora, senti que eu deveria ser aceita e validada pelos estudantes, além de ter a certeza de que o meu papel deveria ser cumprido com excelência. Sendo assim, tornou-se importante que eu fosse aceita pela comunidade escolar, incluindo os alunos e demais professores. Além disso, a professora preceptora acompanhou as minhas primeiras atividades com a turma, auxiliando quando necessário e indicando os melhores caminhos para serem seguidos no decorrer da aula. O início da minha prática docente teve como referência outras práticas docentes, a partir das quais aprendi diferentes formas de ser professora.

Passado esse período, comecei a ministrar aulas inteiras, sem o acompanhamento direto da Professora Preceptora. Sinto que foi nesse momento que pude começar a construir a minha identidade profissional. Conforme Dubar (1997), a tentativa de perceber o modo como os estudantes constroem a sua identidade profissional implica considerar que se trata de um processo de construção que é, fundamentalmente, influenciado pelas sucessivas socializações ao longo da vida. Apesar da docente não acompanhar algumas das aulas pessoalmente, conversávamos sobre elas sempre que possível. Eu sempre pude ouvir ideias, conselhos e apontamentos que facilitaram a

minha construção enquanto profissional. Também conversar com professoras e professores, servidores e servidoras da escola, auxiliou-me a compreender o funcionamento, as normas e os valores da escola, o que fez com que o meu processo de inserção no ambiente escolar acontecesse de forma tranquila e segura.

À medida que comecei a planejar aulas completas e a guiar os encontros com a turma de forma independente, outras competências passaram a ser internalizadas, além das desenvolvidas a partir das reuniões com a professora e da observação das aulas. Entre elas, gostaria de destacar o planejamento de aulas e atividades com antecedência; a criação de materiais didáticos bem fundamentados e objetivos; a tradução de conhecimentos acadêmicos em conhecimentos escolares; a criação de instrumentos avaliativos consonantes com os assuntos vistos em aula; a abertura e flexibilidade para lidar com as demandas dos estudantes; o comprometimento com o direito de todos à educação pública, gratuita e de qualidade.

Em suma, a intenção do presente relato de experiência foi engendrar uma reflexão acerca do processo de socialização profissional de futuros docentes na escola. É perceptível como tal processo assume diferentes formas a depender da instituição de ensino. Os bolsistas residentes da escola em que atuei passaram por uma socialização bastante diversa daquela vivida pelos bolsistas residentes das demais escolas participantes do PRP. Nesse sentido, é interessante notar como os estudantes de um mesmo curso de licenciatura constroem identidades profissionais particulares. Os valores e as visões de mundo de determinada instituição de ensino possuem papel fundamental no tipo de profissional que se pretende formar.

Considerações Finais

A escola pode ser entendida como um local privilegiado de aprendizado profissional por meio da socialização e do desenvolvimento profissional de professores. A partir do exposto no presente relato de experiência, é possível defender que diferentes processos de socialização docente resultam em identidades e práticas profissionais diversas. O trabalho apresenta-se como crucial na constituição do professor iniciante. No que tange a isso, dependendo do tipo de organização da escola, as contribuições podem ser mais ou menos formativas, e até mesmo desconstrutoras da profissionalidade em desenvolvimento (Almeida, Pimenta & Fusari, 2019).

As culturas institucionais não são neutras, uma vez que elas podem oferecer oportunidades para a interação e a aprendizagem, e também podem colocar barreiras que estimulam o abandono da docência. Dessa forma, para favorecer o início do processo de socialização profissional, “é necessário sedimentar a vida da escola em bases democráticas, com uma dinâmica de gestão pedagógica participativa, coletiva e comprometida com a aprendizagem e a inclusão de todos no mundo do conhecimento” (Almeida, Pimenta & Fusari, 2019, p. 192).

Finalmente, penso ser essencial ensinar os professores já formados a ensinarem os que ainda estão trilhando o caminho da docência. Em outros termos, ensiná-los a ensinar. A partir do exposto, acredito ser possível concluir que “os processos de socialização envolvem buscas, construções, ansiedades, escolhas, frustrações, desistências, mas também realizações e adesão à profissão” (Almeida, Pimenta & Fusari, 2019, p. 193).

Referências

- Almeida, Maria Isabel de, Pimenta, Selma Garrido & Fusari, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar em Revista*, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov. 2019.
- Dubar, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.
- Dubar, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- Durkheim, Émile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Gomes, Patrícia, Queirós, Paula & Batista, Paula. A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, [S. l.], v. 28, 2014.
- Soares, Rhuany Andressa Raphaelli & Weiss, Raquel Andrade. A educação como socialização em Émile Durkheim. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 13-33, 2021.

CONCLUSÃO

NOTAS DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORA PRECEPTORA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

*Amanda Santos Machado*¹

Nas fogueiras de Paysandú, Mellado Iturria conta causos. Conta acontecidos. Os acontecidos aconteceram alguma vez, ou quase aconteceram, ou não aconteceram nunca, mas têm uma coisa de bom: acontecem cada vez que são contados (Galeano, 2020, p.64).

Dos medos nascem as coragens; e das dúvidas, as certezas. Os sonhos anunciam outra realidade possível e os delírios, outra razão (Galeano, 2020).

Introdução

O presente texto é produto da minha participação no Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS, na posição de Professora Preceptora de um grupo de graduandas em Ciências Sociais daquela mesma instituição. Foram 24 meses de conexões entre a dinâmica de regência de classe em Sociologia e outras disciplinas do Novo Ensino Médio, já existente na escola, as presenças das residentes e as inovações de práticas por elas agregadas ao ensino.

A instituição que abrigou as bolsistas residentes tem mais de cinco décadas de trabalho, e é situada na região central de Porto Alegre (RS), em um bairro de classe média, tradicional da cidade. A escola é relativamente próxima ao Centro e de outras escolas de referência na rede estadual de ensino, sendo conhecida na comunidade e já tendo

¹ Docente de Sociologia na Escola Estadual de Ensino Médio Infante Dom Henrique (SEDUC/RS). Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: amanda-smachado12@educar.rs.gov.br. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5587547231935781>.

formado várias gerações de porto-alegrenses. Por essas características, o corpo discente da escola é bastante plural. Temos estudantes residentes no bairro, oriundos de escolas de ensino fundamental da região, públicas e privadas, e de outros bairros da cidade. Como próximo ao bairro há algumas comunidades mais empobrecidas, o segmento de alunos é bastante diverso do ponto de vista socioeconômico.

Os comentários e reflexões sobre a nossa experiência iniciam-se por apresentar a dinâmica de trabalho que o grupo estabeleceu durante o projeto. Depois, avalia as questões envolvidas no ensino de Sociologia, como as condições da rede de ensino, o perfil do alunado, a construção do Plano de Ensino, as propostas de aula desenvolvidas e os resultados obtidos. Por fim, registro as considerações gerais da minha trajetória no Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS e o impacto dela no ambiente escolar, na formação docente, no ensino de Sociologia Escolar e na aproximação da universidade com a rede pública de ensino.

A busca de uma linha de trabalho

No primeiro momento de implementação do programa na escola, surgiu a necessidade de inserir as graduandas na dinâmica das aulas, ao mesmo tempo em que nós nos conhecíamos e formávamos uma interação. Como preceptora, eu entendia que ajudaria, inicialmente, transmitir, ao máximo, a minha percepção sobre as características cotidianas de funcionamento da escola, da relação com os alunos, com as temáticas e dinâmicas das aulas. Eu também tinha presente que elas estavam em um processo de observação orientada, a fim de entender as relações entre segmentos da comunidade escolar, assim como os principais elementos do ensino de Sociologia. O período do ano no qual o projeto foi instaurado, novembro de 2022, impactou a formação dessa

dinâmica entre o grupo, já que restavam poucas aulas para observação e práticas de ensino. Logo, já criamos nosso canal de comunicação, um grupo em um aplicativo de mensagens.

Ao iniciar o ano letivo de 2023, propus que nos reuníssemos de modo síncrono por ferramentas digitais, para discutirmos o Planejamento Anual das disciplinas que eu ministraria naquele período. Antes da reunião, enviei, então, o trabalho que eu pretendia conduzir naquele ano em dois componentes curriculares do Novo Ensino Médio, “Mundo do Trabalho” “Iniciação Científica”. Essa última eu iria ministrar pela primeira vez, “Mundo do Trabalho” seria o segundo ano. A Sociologia seria trabalhada com o 2º e o 3º ano do Ensino Médio, totalizando uma carga horária de 40 horas semanais. As turmas de 3º ano de 2023 seriam as últimas turmas do antigo currículo.

O encontro foi produtivo e os graduandos sugeriram a inclusão de alguns objetos de conhecimento. Criei um documento de escrita colaborativa *online*, no qual íamos colocando os objetos de conhecimento e as dinâmicas empregadas a cada aula. Seria um instrumento para os bolsistas residentes acompanharem o andamento das aulas. Ainda que a ferramenta fosse eficiente, já com o avanço do 1º trimestre, a atualização semana a semana do nosso diário de aulas se mostrou inviável por conta de outras demandas do magistério. Os bolsistas residentes acompanhavam as turmas conforme a sua disponibilidade e algumas turmas não contavam com o acompanhamento de ninguém. Então, não se mostrou viável os graduandos assumirem a tarefa de atualizar o arquivo *online* em tela. Do mesmo modo, reuniões *online* não aconteceram mais.

As trocas de materiais para planejamentos de aulas eram constantemente compartilhadas pelo grupo no aplicativo de mensagens, além dos arquivos de planejamento anual. Uma das

bolsistas residentes criou uma pasta de compartilhamento coletivo de arquivos *online* para concentrar e organizar os planos e materiais utilizados. Essa ferramenta foi bastante útil durante o período de vigência do projeto. Como houve troca de graduandos duas vezes, cada novo ingressante já conseguia se inteirar sobre as aulas e materiais produzidos através dessa pasta digital.

A rotina de trabalho da Residência Pedagógica em Sociologia se conformou de acordo com a própria rotina da escola: a) cada graduando frequentava os períodos e dias conforme a sua disponibilidade; b) o horário semanal muda várias vezes durante o trimestre e, em função disso, seguidamente, os graduandos trocavam a turma que acompanhavam; c) os graduandos concentraram as suas atividades nas observações; d) quando sentiam-se à vontade ou tinham interesse específico no objeto de conhecimento em pauta, dispunham-se, preparavam e conduziam as aulas; e) algumas vezes, apoiavam nas tarefas de aula, como distribuir exercícios, buscar livros, operar aparelhos eletrônicos, passar a folha de chamada etc.; f) em março de 2024, o grupo abordou questões dos estudos de gênero nas turmas por elas acompanhadas nesse início de ano. De maneira quase unânime, as suas propostas de aula e recursos que empregaram foram acolhidos pelos alunos. O grupo foi composto por graduandas bem preparadas para a regência de classe em Sociologia e nas disciplinas do Novo Ensino Médio em que fizeram práticas de ensino.

Pela importância de estudantes da UFRGS no ambiente escolar, sendo algumas das bolsistas residentes egressas da rede pública de Educação Básica, e também considerando o bom relacionamento estabelecido entre o grupo e os estudantes, eu avalio que seriam necessárias atividades de maior abrangência do grupo, preceptora e residentes com os secundaristas. Penso que pelo menos uma atividade

mais abrangente seria importante no meio da vigência e outra para encerrar o projeto. Com isso, o propósito seria visibilizar a intervenção da Residência Pedagógica em Sociologia na escola, podendo consistir em um debate organizado, um cine-debate, um evento de Sociologia e recursos visuais, enfim, alguma proposta que ultrapassasse os períodos em que sou regente e mostrasse possibilidades de abordagens sociológicas para atividades escolares no Ensino Médio.

Repensar e conduzir o Programa de Ensino no contexto do Novo Ensino Médio

O Plano de Ensino da disciplina em Sociologia para o Ensino Médio, quando eu ingressei na rede estadual do Rio Grande do Sul, compreendia as três áreas das Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Na época, o componente curricular estava presente nos três anos desse nível de ensino. Dessa forma, cada ano poderia ser dedicado a uma área. A construção do Plano de Ensino em conjunto com os bolsistas residentes, no início do programa, partiu dessa perspectiva. Naquele ano, 2023, o segundo de implementação do Novo Ensino Médio, houve interferência na abrangência da Sociologia no currículo escolar, em três sentidos.

O primeiro é que a disciplina ficou reduzida a um período no 2º ano do Ensino Médio e seu Plano de Ensino teve que ser adaptado para abranger as principais noções de Ciências Sociais, contando com apenas um terço da carga horária antes destinada a ela. Em um ano letivo, nem todos os dias são disponíveis para o desenvolvimento dos objetos de ensino, já que temos os momentos de avaliação, recuperação, conselho de classe etc., que consomem períodos e interferem, sobretudo, nas disciplinas que contam apenas com um período semanal. A escola passou, ainda, por semanas de períodos reduzidos no inverno, pois teve

cabos de luz furtados e ficou sem energia elétrica em um período do ano de pouca luminosidade natural.

Em segundo lugar, eu assumi disciplinas desse novo currículo e tentei, sempre que possível, oferecer uma abordagem das Ciências Sociais aos objetos de ensino. As ementas e objetos, previstos pelos referenciais da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), limitavam as possibilidades de abordagens sociológicas a serem provocadas em sala de aula. Por fim, em terceiro lugar, ministrar três disciplinas diferentes, duas delas em fase de implementação, representou uma sobrecarga de planejamento, sem aumento da “hora atividade”. Foi necessário compreender o novo currículo, os novos componentes, elaborar novos Planos de Ensino, entender e responder às expectativas dos estudantes, da escola e da mantenedora. Conseqüentemente, a soma desses aspectos do planejamento resultou em uma demanda a mais para os docentes.

Em 2023, além da disciplina de “Sociologia”, também fui regente de classe da disciplina de “Mundo do Trabalho” e “Iniciação Científica”. Na matéria do “Mundo do Trabalho”, as discussões ficaram limitadas a essa dimensão da vida social. Por mais que seja uma área tradicionalmente investigada pelas Ciências Sociais, havia uma expectativa mais profissionalizante da condução dos trabalhos, havendo pouca adesão dos alunos a proposições com abordagem das Ciências Sociais relacionadas a questões de trabalho. Já a “Iniciação Científica” permitiu algumas discussões epistemológicas, de método, metodologia, técnicas de pesquisa e construção de uma pesquisa científica. Pela natureza do campo da ciência, foi um desafio importante o de facilitar essas noções para um público secundarista, que teve a sua formação escolar acentuadamente afetada pela pandemia (Hoffmann, 2021; Araújo, 2023).

Entretanto, eu considero essa disciplina uma oportunidade para a docência de cientistas sociais, já que a pesquisa é central na nossa formação e há uma pluralidade de temas e estudos que podem ser orientados. Os escassos recursos de pesquisa, como a disponibilidade de computadores com acesso à internet, impactaram o planejamento, a prática de ensino e a aprendizagem dos estudantes, além da busca de conteúdos e a produção de trabalhos. Portanto, houve limites à condução do processo de ensino, no que tange aos materiais adequados, às habilidades dos estudantes, à articulação pedagógica entre áreas e à estrutura para realização de investigação científica.

Quanto à Residência Pedagógica, nesse cenário curricular, as graduandas compreenderam a minha visão sobre como atuar no ensino escolar de Sociologia e nesses componentes do novo currículo, buscando inserir a Sociologia neles, e não manifestaram contrariedade. Em diferentes ocasiões, elas experienciaram práticas de planejamento de aula e ensino também nas outras disciplinas, contribuindo com a construção do trabalho. Sendo assim, elas tiveram um panorama sobre a docência de um Licenciado em Ciências Sociais em disciplinas correlatas à Sociologia, mas que podem ser conduzidas por professores de Sociologia. Foi um exercício de adaptação das nossas competências ao modelo de currículo em implementação no Ensino Médio, já refletida na bibliografia sobre Sociologia no Ensino Médio (Oliveira, 2011; Oliveira, 2022a; Oliveira, 2022b; Bodart, 2023).

Os nossos exercícios docentes mostram que ainda temos muito que avançar no desenvolvimento de dinâmicas e materiais para facilitar o ensino de Sociologia, uma vez que ela é uma disciplina de menor tradição dentro do currículo escolar e que os estudantes não trazem uma referência do Ensino Fundamental, como também identificam Rogério (2020) e Azevedo (2020). A disciplina de “Iniciação Científica”,

por sua vez, merece a mesma dedicação de desenvolvimento de uma linguagem própria aos jovens e maneiras interdisciplinares de ser abordada, pelo fato do método ser presente em todas as áreas do conhecimento.

Nesse ponto, o sucesso da “Iniciação Científica” exige uma articulação pedagógica entre vários professores, para o desenvolvimento de estudos em diferentes áreas. O modelo do Novo Ensino Médio, no contexto gaúcho, segue uma dinâmica na qual, ao fim do 1º ano, os estudantes optam por qual “trilha” desejam concentrar seus estudos. As opções contemplam as Ciências Exatas, as Ciências Humanas, as Linguagens e as Ciências da Natureza, conforme define a Base Nacional Curricular Nacional (BNCC). Dessa forma, havia uma correspondência entre os estudantes serem instrumentalizados sobre a concepção e os processos de uma prática científica dentro da trilha que ele havia escolhido.

Porém, este nível de articulação entre componentes curriculares, ainda no 2º ano do Ensino Médio, momento em que vivenciei a docência na disciplina de “Iniciação Científica”, não aconteceu. Em 2024, tal disciplina passou a ser exclusiva do 1º ano, talvez como forma de orientar a escolha dos estudantes, em diálogo com outra que passou a integrar a grade, denominada de “Pré-Itinerário”. Na escola, outras duas disciplinas do Novo Ensino Médio no 1º ano, presentes em 2022 e 2023, “Mundo do Trabalho” e “Cultura e Tecnologias Digitais”, foram excluídas em 2024. Isso mostra que a grade de componentes curriculares do Novo Ensino Médio gaúcho ainda passa por mudanças e adaptações. Por isso, as perspectivas a respeito das possibilidades de atuação do Licenciado em Ciências Sociais, nesse contexto, não são conclusivas.

Observações e práticas de ensino

A orientação dos nossos Planos de Aula se pautou pela tentativa de apresentar as ideias centrais das Ciências Sociais e da ciência em geral, empregando vocabulário que garantisse a compreensão dos estudantes, exercitando-as concretamente, com o intuito de perceberem essas ideias na sua experiência social, cultural e política. A observação de comentários e manifestações de (des)interesse foram essenciais no processo de concepção de aula. Na condição de regente de turma, por vezes, as responsabilidades docentes e a estrutura dos turnos por períodos contribuem para um afastamento do “mundo” dos alunos. Mesmo assim, a ideia é sempre aproximá-los da contribuição das ciências, em geral, e da Ciência Social, em específico, para o entendimento e atuação nas suas realidades.

No caso da disciplina de “Mundo do Trabalho”, a tarefa foi um pouco mais trabalhosa, já que eu não consegui identificar uma linha condutora na ementa e nos objetos de conhecimento da disciplina. Depois de muita reflexão, passei a conceber “Mundo do Trabalho” como um eixo temático de várias áreas do conhecimento. A Sociologia, a Economia, o Direito, a Administração, a História, a Geografia, a Filosofia Política, a Antropologia, cada uma dessas áreas têm uma abordagem sobre o trabalho. Então optei por tratar o trabalho sob cada um desses enfoques. Os campos do conhecimento foram o meu eixo condutor para estruturar discussões e exercícios. Houve resistência dos alunos a essa disciplina, quando apresentada de forma mais conceitual, como para pensar o trabalho na História, a mudança do trabalho nas sociedades industriais, o trabalho em sociedades simples, o trabalho para o socialismo e para o liberalismo, por exemplo.

As dinâmicas que melhor foram acolhidas foram aquelas que focaram em habilidades pessoais, conhecimento de profissões, elaboração de currículo e trajetórias profissionais. Exercícios muitos semelhantes aos adotados na área empresarial dos “Recursos Humanos”. Parece que eles se veem exercitando algo que “aproveitarão” como trabalhadores. Nesses dois aspectos, houve aulas conduzidas por bolsistas residentes que tiveram adesão dos alunos. Ao acompanhar-me nas turmas, elas propuseram as suas práticas e o andamento foi bem proveitoso. A questão dos direitos trabalhistas, modalidades de relações de trabalho (“Microempreendedor Individual”, “Autônomo”, “CLT”, “Servidor Estatutário”) também tiveram menos adesão do que era esperado. Talvez por serem jovens de 1º ano do Ensino Médio, cuja preocupação ou interesse por carreira ainda deva ser uma questão de um futuro distante, afastado da realidade atual.

Na experiência com a disciplina de “Iniciação Científica”, optei por iniciar pela formação da ciência, suas origens na Filosofia, já que no ano anterior, eu havia ministrado a disciplina de “Filosofia” para aquelas turmas. Foi uma escolha acertada. Tendo em vista as trilhas em que cada turma estava vinculada (Ciências da Natureza, Ciências Exatas e Ciências Humanas), passadas as primeiras semanas de aula, propus que eles escolhessem temas de interesse para pesquisarem durante o ano. Nesse momento, busquei algumas aproximações com os colegas professores dessas áreas responsáveis pelas trilhas. No caso de ciências humanas, eu e as bolsistas residentes poderíamos auxiliá-los com os temas.

Conhecendo as habilidades desses alunos e os desafios para a investigação ao estilo da ciência, entendi que era necessário que eles aprendessem a estudar, antes de iniciarem na pesquisa com características próximas à ciência. Aproveitando um fragmento de texto acadêmico que a professora das trilhas de “Ciências Exatas”

utilizou, ensinei a turma a fazer uma ficha de leitura e resumo, e comentei sobre as normatizações a partir das regras presentes naquele texto (Chaves & Goergen, 2017). Em uma turma específica, uma bolsista residente falou sobre as normas da ABNT, com o uso de slides, e esse conteúdo foi bastante “denso” para eles durante essa aula.

Avalio que os estudantes deveriam chegar com habilidades mais avançadas no 2º ano do Ensino Médio, para um ensino com enfoque na pesquisa. Os recursos didáticos em geral utilizados, resultantes também da estrutura disponível na rede pública, parecem não propiciar o desenvolvimento que eles poderiam ter. Outra bolsista residente auxiliou na busca de materiais dos temas da turma de “Ciências da Natureza”, já que a regente da turma estava licenciada e estava ausente para apoiar as investigações. Como a turma não era numerosa, foi possível auxiliá-los. Em outro momento, fizemos uma aula e um roteiro em que mostrei como acessar conteúdos científicos na internet.

Não havia a possibilidade de cada aluno fazer as suas pesquisas em um computador sob nossa orientação, o que seria fundamental. Durante as aulas eles foram me informando os materiais que iam encontrando, eu conferia e eles podiam fazer o fichamento. Dessa forma, eles conseguiram aprender a selecionar um tema, buscar material e encontrar nele as informações mais relevantes para a pesquisa. Depois do retorno do recesso de julho, eu tive que deixar a regência dessa disciplina, por ter entrado em exercício paralelo em outra rede de ensino. A colega que me substituiu seguiu o planejamento e eles realizaram suas pesquisas dali por diante.

No ano de 2024, novamente iniciei o ano assumindo a regência da disciplina de “Iniciação Científica”. A disciplina contava com apenas um período, no 1º ano do Ensino Médio. Iniciei tratando sobre a noção de “Pensamento Mítico”, de “Senso Comum” e de “Conhecimento

Científico”. Com a proximidade do dia 8 de março, aprimorei uma atividade que havia repercutido bem no ano anterior e, juntamente com duas bolsistas residentes, produzimos um *paper* sobre ela para o Seminário da Residência Pedagógica da UFRGS, ocorrido em abril de 2024. Promovemos, então, um processo de pesquisa, apresentação e produção de material visual sobre cientistas mulheres de várias áreas, tempos e contextos. Como a carga horária é pouca, a atividade ocupou cerca de três semanas e foi uma experiência exitosa. A atividade trouxe para o ensino do pensamento científico a questão das mulheres, provocada pela data comemorativa do dia 8 de março.

Os estudantes engajaram-se em conhecer a contribuição das cientistas que eles ficaram responsáveis por buscar informações, a partir de questões norteadoras que propusemos. Depois de realizadas as pesquisas, compartilhamos as informações em uma roda de conversa. Por fim, eles tiveram que construir um produto visual, exercitando a capacidade de dispor informações de maneira atrativa. Também na disciplina de “Sociologia”, procuramos reproduzir práticas bem recebidas pelas turmas em anos anteriores, ao abordar, por exemplo, a relação entre indivíduo e sociedade e as concepções de sociedade presentes nos clássicos da Sociologia (no 2º ano do Ensino Médio). Para esse tópico, também alguns novos recursos foram propostos pelas bolsistas residentes, como a utilização do filme “Capitão Fantástico” (2016) e um roteiro de análise. Esse material foi lembrado em aulas em outros momentos do ano e agregou referências concretas à condução da disciplina.

No 3º ano do Ensino Médio, o planejamento empreendido nunca havia sido trabalhado. Especialmente uma intervenção da residência foi marcante pela expectativa que tínhamos em relação à temática, pela sua importância na história política e social recente do Brasil e adequação

ao Plano de Ensino. Tínhamos uma pluralidade de recursos audiovisuais e a possibilidade de acessar cidadãos que vivenciaram as Jornadas de Junho de 2013, que completou 10 anos ano passado, de modo a ter como resultado aulas muito ricas em produção de trabalhos e diálogos. Utilizamos como referência um material de sugestões de “Metodologias Ativas para abordar Conflitos Sociais no Ensino Básico” (GPACE, 2019).

Entretanto, a resposta das turmas foi aquém do vislumbrado para a dinâmica, que envolvia: a) explicação do que foi e o impacto daqueles protestos para a atualidade; b) apresentação de depoimentos audiovisuais disponíveis em meios formais de comunicação; c) entrevista com alguém que tivesse participado ou acompanhado algum dos atos; d) roda de conversa sobre as narrativas que eles haviam coletado; e) confecção de uma cronologia em papel pardo, sob a supervisão das bolsistas residentes, com os principais fatos de Junho de 2013. Não foi possível motivar os estudantes a conhecer melhor aqueles acontecimentos. Parece que a prática de algum tipo de ação coletiva e o conhecimento das possibilidades dela na sociedade brasileira não é uma área atrativa para o perfil de estudantes da escola, mesmo sendo ela na região central da cidade e tendo egressos engajados no movimento estudantil em anos anteriores. Nem mesmo o argumento de que era um possível do ENEM e de concursos vestibulares de 2023 foi capaz de mobilizá-los a formar seu repertório sobre o assunto em questão.

Considerações Finais

A trajetória como Professora Preceptora trouxe alguns ensinamentos e reafirmou algumas percepções sobre a relação entre docência, Ciências Sociais e Ensino Médio. Aproximar a atuação das áreas de ensino e pesquisa da universidade com a realidade escolar

apresenta ganhos para os estudantes que passam a conviver com graduandos, familiarizando-se com a perspectiva de também ingressar no Ensino Superior. De outra parte, iniciativas como a do Programa de Residência Pedagógica ampliam a prática docente entre os alunos das licenciaturas, com uma relação mais estreita com um professor inserido na rede pública, permitindo diagnósticos criteriosos sobre a realidade das escolas públicas, das características dos jovens em idade escolar, do ensino de Sociologia no Ensino Médio e até mesmo da implementação do Novo Ensino Médio. Isso qualifica as vivências dos secundaristas, da formação dos futuros professores e as pesquisas sobre o ensino e outros elementos presentes na escola.

Por contarmos com graduandos já avançados no curso de Ciências Sociais, aos planos de estudos integraram-se novos objetos de conhecimentos, por sugestão delas. Aprimoramos dinâmicas de aula e criamos outras no processo de diálogo na escola. Por isso, considero que o programa ofereceu uma importante contribuição ao ensino escolar de Ciências Sociais, que ainda tem muito a construir em termos de materiais e dinâmicas para aproximar os jovens do conhecimento acumulado pela área. Particularmente, para a minha experiência como docente e como cientista social, as interações com as bolsistas residentes representou uma formação continuada, atualizando-me quanto às questões de Ciências Sociais e aos tipos de dinâmicas de ensino da área.

Referências

Araújo, Edileuza Ferreira de. Pandemia da COVID-19, seus reflexos no processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 5, p. 283-292, 2023.

- Azevedo, Gustavo C. de. O Ensino de Sociologia e a Reintrodução da Disciplina no Ensino Médio. In: Brunetta, Antonio Alberto; Bodart, Cristiano das Neves & Cigales, Marcelo Pinheiro (Org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.
- Bodart, Cristiano das Neves. Por que a Sociologia e a Filosofia incomodam os formuladores da Reforma do Ensino Médio? *Café com Sociologia*, 2023.
- Chaves, Amanda Pires & Goergen, Pedro Laudinor. Ética e estética na formação humana. *Revista Exitus*, Santarém/PA, v.7, n.2. p. 331-349, mai/ago 2017.
- Galeano, Eduardo. *Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2020.
- GPACE. *Metodologias Ativas para pensar Conflitos Sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.
- Hoffmann, Yohana T. Desvelar o óbvio: o abismo social e educacional na pandemia. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 24, p. 1–8, 2021.
- Oliveira, Amurabi Pereira de. Ensino de Sociologia: desafios epistemológicos para o ensino médio. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 10, n. 119, p. 115-121, 2011.
- Oliveira, Rafaela Reis & Bodart, Cristiano das Neves. A Sociologia no Novo Currículo do Ensino Médio de Minas Gerais. *Cadernos Da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, 6(1), 2022a, p; 123-149.
- Oliveira, Paulo Edison de & Maida, Judith Nuria. *Novas práticas para o Ensino Médio – Sociologia*. São Paulo: Editora do Brasil, 2022b.
- Rogério, Radamés de M. O Ensino de Sociologia e os Jogos Didáticos e Ensino de Sociologia. In: Brunetta, Antonio Alberto; Bodart, Cristiano das Neves & Cigales, Marcelo Pinheiro (Org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

CONCLUSÃO

CONTEXTOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

*Ivete Fatima Stempkowski*¹

Com as mudanças na base curricular do Rio Grande do Sul, resultantes da implementação do Novo Ensino Médio, a Sociologia praticamente desapareceu do contexto deste nível de ensino. Neste novo contexto e realidade da disciplina na Educação Básica, teremos muitos desafios e algumas novas possibilidades através das trilhas formativas.

A Sociologia somente passou a fazer parte da Educação Básica, de forma contundente, nos três anos do Ensino Médio do território nacional, a partir da Lei n. 11.684, de 2008, sancionada pelo presidente em exercício José de Alencar (PL). A lei alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996.

No entanto, a criação e a aprovação da lei não surgiram de forma inesperada. Inclusive, o Conselho Nacional de Educação (CNE) já tinha aprovada uma resolução que tornava obrigatórias a Sociologia e a Filosofia nas escolas do Ensino Médio, desde 2006. Porém, entre os anos de 2006 e 2007, poucas escolas incluíram as disciplinas em suas grades curriculares.

Em pesquisa realizada durante o meu Mestrado, buscando analisar o momento histórico de inclusão da Sociologia no Ensino Médio, percebi

¹ Docente de Sociologia na Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles (SEDUC/RS). Mestra em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: iveteifs@gmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2505881570082177>.

que foram em períodos democráticos que ocorreu a inclusão da disciplina e até mesmo a criação de cursos de Ensino Superior de Ciências Sociais. Por outro lado, os momentos menos democráticos ou de regimes autoritários foram aqueles em que a disciplina de Sociologia ou seus professores sofreram boicotes ou foram retirados de cena.

A inclusão, nos currículos brasileiros, de uma disciplina como a Sociologia, que visa garantir a formação do jovem através do desenvolvimento do pensamento crítico, dando-lhe garantia de acesso aos direitos e deveres concernentes à cidadania, oportuniza uma formação que capacite o jovem, deixando-o preparado para optar por uma participação ativa nas decisões sociais. (...) Isso sugere a existência de uma nova configuração social em nosso país, dando lugar para a inserção da Sociologia. (Stempkowski, 2010, p.34).

Se o contexto de inclusão da Sociologia e Filosofia, no ano de 2008, representava uma realidade política e social mais propícia para a inclusão dessas disciplinas na Educação Básica, a aprovação da Lei n. 13.415, de 2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, retirou a obrigatoriedade das disciplinas de “Sociologia”, “Filosofia”, “Artes” e “Educação Física” dos currículos. Isso ocorreu em um contexto bastante diferente, que podemos exemplificar através do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT), representando um contexto de instabilidade na nossa democracia.

Em artigo elaborado por entidades ligadas à educação, o grupo considera que as mudanças que levaram à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Novo Ensino Médio foram de caráter completamente antidemocrático.

[...] nossa posição é sustentada no entendimento de que a proposta atenta contra o direito constitucional dos estudantes e da sociedade à educação e à formação cidadã, além de apresentar problemas intrínsecos ao texto, sua intencionalidade e suas possibilidades de execução. [...] Quem tornou público o debate foi o [Conselho Nacional de Educação] CNE e por isso

podemos afirmar que a atual BNCC para o Ensino Médio é uma versão piorada, reducionista e autoritária de uma BNCC que já vinha sofrendo inúmeras críticas, em virtude da concepção formalista e conteudista de Currículo (Silva & Costa, 2019, p. 16).

De acordo com as entidades citadas, o Novo Ensino Médio e as mudanças na BNCC que o tornam possível vão na contramão da garantia do direito à educação, ampliando as desigualdades sociais, uma vez que aprofundam o distanciamento da escola pública com a privada. Isso contribui para a precarização do ensino oferecido aos jovens do país e representa uma ameaça para a democratização do ensino público e de qualidade.

Esta BNCC representa a prevalência de uma concepção esvaziada e reduzida de currículo, e ao privilegiar as posições defendidas por setores do empresariado interessados na padronização do ensino, desvela-se o real interesse de atender fins mercadológicos, como a venda de material didático e a oferta de serviços de consultoria para a implementação da BNCC, além da venda de pacotes de formação continuada, em um processo que desvia recursos públicos para empresas e fundações privadas, agora elevadas, com o aval do MEC, a parceiros preferenciais das redes de ensino, em detrimento das Universidades públicas (Silva & Costa, 2019, p. 20).

As mudanças realizadas na BNCC deixam bastante evidente que os interesses atendidos na mesma não estão relacionados às juventudes e a preocupação com a sua diversidade, ainda mais se levarmos em conta as camadas mais vulneráveis e que precisam da educação pública, gratuita e de qualidade. Os interesses estão focados no empresariado, em formar mão de obra barata para o mercado de trabalho e usar recursos públicos para pagar empresas privadas que farão formação continuada, dentre outros.

Não obstante todas as críticas recebidas, o Novo Ensino Médio foi colocado em prática no ano de 2022, quando os alunos ingressantes no 1º ano passaram a cursar as disciplinas do currículo do seu currículo.

Sendo assim, em 2023 já tínhamos 1º e 2º anos do Ensino Médio cursando as novas disciplinas. Em 2024, já temos os três anos cursando o currículo do Novo Ensino Médio.

Neste novo contexto, com somente um período da disciplina de “Sociologia” em todo o curso, mais especificamente localizado no 2º ano, o maior desafio é abordar aspectos essenciais para o entendimento da disciplina e de seus conceitos e autores principais, bem como as habilidades mais importantes, em apenas um período de aula em um único ano do Ensino Médio. Obviamente, apenas um período de aula diminui as possibilidades de o aluno adquirir um conhecimento mais sólido. Diminui também a possibilidade de fortalecer o senso crítico e contribuir para a formação cidadã dos estudantes.

Dentro desta nova realidade, temos algumas outras possibilidades de trabalhar conteúdos e conceitos relevantes para a Sociologia, no interior das “Trilhas de Aprofundamento”, em especial aquelas da área das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Assim, no Novo Ensino Médio Gaúcho, além dos Componentes Curriculares da Formação Básica, os estudantes escolhem e aprofundam objetos do conhecimento que estejam mais próximos de seus objetivos e de acordo com seus interesses, através dos “Itinerários Formativos”, em que se localizam estão as “Trilhas de Aprofundamento”. No nosso caso, uma trilha de Ciências Humanas se chama “Vida, Cidadania e Relações Interpessoais”.

Dentro desta possibilidade, é importante destacar que somente uma parte dos estudantes da escola irá cursar essa trilha. Sendo assim, os conhecimentos concernentes aos conteúdos da trilha serão realidade somente para as escolas que apresentarem esta trilha como uma possibilidade, e para os estudantes da escola que optarem por ela. Na realidade da escola em que eu recebi os bolsistas residentes do Programa de Residência Pedagógica em Sociologia da UFRGS, somente

uma metade dos estudantes terá esse acesso, pois a escola apresenta trilhas de “Ciências da Natureza” e de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, dividindo os estudantes da escola nessas duas possibilidades.

Para além do catálogo de possibilidades que o governo anunciou em lindas propagandas, na prática as escolas oferecem as trilhas que mais se adequam ao seu quadro de professores. Caso o aluno escolha uma trilha que a escola não oferta, ele terá que se deslocar até outra escola para cursar, resultando em um complexo encaixe do horário de aula deste estudante com o horário da trilha em outra escola, mais o deslocamento, o gasto com transporte etc. Isso tudo fez com que alguns poucos alunos buscassem as escolas que ofereciam trilhas do seu interesse e os demais preferissem continuar nas suas escolas atuais e escolher entre as disciplinas disponíveis na própria escola.

As disciplinas que se encaixam nas trilhas de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, nas quais existe uma boa possibilidade para abordagem da Sociologia, são as trilhas de “Direitos Humanos e Diferentes Culturas” e “Relações de Gênero e Vida em Sociedade”, no 2º ano do Ensino Médio, e “Juventudes e Desenvolvimento Interpessoal” e “Democracia e Relações Sociais”, no 3º ano do Ensino Médio. Cada uma das disciplinas apresenta três períodos semanais. As disciplinas são acompanhadas de ementas bastante abrangentes, bem como de sugestões de objetos do conhecimento, e cabe ao professor o desafio de produzir conteúdos e definir a abordagem que será dada pela mesma.

No contexto da escola em que atuo, e juntamente com o programa da Residência Pedagógica, foi possível realizar um trabalho bem interessante, no ano de 2023, pois o projeto participou o ano todo da trilha de “Relações de Gênero e Vida em Sociedade”. Os bolsistas residentes participaram, também, da disciplina de “Sociologia” no 3º

ano do Ensino Médio, que ainda foi ofertada em 2023. Assim, foi possível contar com as vivências e conhecimentos dos bolsistas, que enriqueceram bastante a disciplina, tanto no aspecto didático, quanto relacionado aos conhecimentos relativos à trilha formativa e a disciplina de “Sociologia”.

Considerando as mudanças sofridas na educação brasileira, o contexto histórico-social do nosso país, e entendendo que a produção social do conhecimento está diretamente relacionada com o contexto histórico, podemos concluir que a educação do tempo atual, tempo de Novo Ensino Médio, ao reduzir as disciplinas das Ciências Humanas, reduz a possibilidade de uma formação cidadã, crítica e de qualidade para todos os estudantes. Reduz, ainda, as possibilidades de desenvolvimento e fortalecimento das juventudes, bem como da democracia, que é fortalecida ao cultivarmos pessoas críticas, vigilantes pela manutenção dos frágeis direitos conquistados ao longo dos anos.

Referências

- Silva, Leonardo Almeida da & Costa, Marilda de Oliveira. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019.
- Stempkowski, Ivete Fatima. A influência social na construção do conhecimento: a formação dos currículos de sociologia no ensino médio. *Dissertação de Mestrado Acadêmico*, PUCRS, 2010, 161 f.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

A elaboração deste livro surge como uma forma de documentar e partilhar algumas memórias, investigações, impressões, experiências vividas e reflexões realizadas por 18 participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Sociologia/Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre 2022 e 2024. O PRP foi uma política pública de iniciação à docência promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que inseriu, neste caso, 15 estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS em três escolas públicas da cidade de Porto Alegre (RS). A partir das nossas próprias compreensões e interesses, cada capítulo desta obra materializa diferentes aprendizados e expressa dificuldades enfrentadas, em comunicação com estratégias pedagógicas engendradas ao longo do programa. Os textos de estudantes e docentes registram sentimentos e entendimentos plurais, temáticas e olhares diversos, exatamente como se deu a constituição do nosso grupo de trabalho. Em linhas gerais, o livro é fruto de uma espécie de “envolvimento orgânico” com o território educacional dominante na modernidade ocidental (a escola) e seus vazamentos pelo mundo. Trata-se, ainda, de um testemunho do compromisso dos(as) futuros(as) educadores(as) com uma educação pública democrática e de qualidade.



editora *fi*.org

