

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

JÚLIA GÓES FERREIRA BARBOSA

**RELATOS DE UMA LICENCIANDA: A TRAJETÓRIA FORMATIVA DE UMA
FUTURA PROFESSORA DE SOCIOLOGIA ATRAVÉS DOS PROGRAMAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Maceió

2023

JÚLIA GÓES FERREIRA BARBOSA

RELATOS DE UMA LICENCIANDA: A TRAJETÓRIA FORMATIVA DE UMA FUTURA
PROFESSORA DE SOCIOLOGIA ATRAVÉS DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA E DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais
da Universidade Federal de Alagoas, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Amaro Xavier Braga
Junior

Maceió
2023

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S729r Barbosa, Júlia Góes Ferreira.
 Relatos de uma licencianda : a trajetória formativa de uma futura professora de sociologia através dos programas de iniciação à docência e de residência pedagógica / Júlia Góes Ferreira Barbosa. – 2023.
 71 f. : il.

 Orientador: Amaro Xavier Braga Junior.
 Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais : licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais, Maceió, 2023.

 Bibliografia: f. 49-51.

 Apêndices: f. 52-71.

 1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 2. Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. 3. Formação de professores. 4. Sociologia - Estudo e ensino. 5. Relato de experiência. I. Título.


CDU: 372.831.6

Folha de Aprovação

AUTORA: JÚLIA GÓES FERREIRA BARBOSA


Relatos de uma Licencianda: a trajetória formativa de uma futura professora de sociologia através dos programas de iniciação à docência e de residência pedagógica / Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais - Licenciatura

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao corpo docente do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas e aprovado em (dia) de outubro de 2023.


Documento assinado digitalmente
 AMARO XAVIER BRAGA JUNIOR
Data: 01/11/2023 15:35:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Amaro Xavier Braga Junior, Instituto de Ciências Sociais - UFAL (Orientador)

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 JULIO CEZAR GAUDÊNCIO DA SILVA
Data: 02/11/2023 13:54:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Júlio Cezar Gaudêncio da Silva, Instituto de Ciências Sociais - UFAL (Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente
 JORDANIA DE ARAUJO SOUZA GAUDÊNCIO
Data: 01/11/2023 17:47:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jordânia de Araújo Souza, Centro de Educação - UFAL (Examinadora Externa)

Aos professores do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas.

AGRADECIMENTOS

À minha avó Marilda, minha primeira professora;

À minha família, Cyro, Juliana, João André e Godofredo;

À Gabriela Cota, amiga de infância, adolescência e vida;

À Vivyan Barros e Israel Oliveira, amigos que estiveram comigo desde o primeiro dia de Universidade (e continuam estando);

Ao Matheus Alves, professor, orientador, amigo e companheiro de estudos e vidas;

Ao Andrew Miller, companheiro de vida que tem estado por perto nos momentos bons e ruins;

Aos queridos amigos da Cúpula, Paulo Manoel e Lucas Matheus;

Aos meus amigos de graduação que viveram a Universidade comigo, Carlos Gomes, Sarah Dias, Elisiane Messias e Bárbara Souza;

À todas aquelas que foram minhas professoras, em especial à Eronildes Malafaia, Ingrid Ramos e Edivan Cruz, docentes de Geografia, História e Sociologia, respectivamente, que despertaram em mim o amor pelo pensamento crítico;

Nutro um carinho eterno, típico de canceriana, por todos vocês.

Obrigada.

RESUMO

Este trabalho faz uma análise da minha trajetória de formação como aluna do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e atuação como bolsista em dois programas vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa de Residência Pedagógica - PRP, ambos voltados para a formação inicial de futuros professores da educação básica. Objetivando investigar as contribuições destes programas no meu processo de formação, tomei como base um relato destas duas experiências que tiveram como foco a produção de materiais didáticos, planos de aula e as primeiras intervenções como aprendiz de professora, procurando estabelecer uma comparação argutiva com a estrutura do curso de licenciatura oferecido pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas - ICS/UFAL, analisando brevemente seu currículo, formação dos docentes do Instituto e grupos de pesquisa debruçados no estudo do ensino de Sociologia na educação básica.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino de Sociologia; PIBID; PRP; Relato de Experiência.

RESUMEN

Este trabajo realiza un análisis de mi trayectoria de formación como alumna del curso de Licenciatura en Ciencias Sociales y mi participación como becaria en dos programas vinculados a la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior - CAPES: el Programa de Becas de Iniciación a la Docencia - PIBID y el Programa de Residencia Pedagógica - PRP, ambos orientados a la formación inicial de futuros profesores de educación básica. Con el objetivo de investigar las contribuciones de estos programas en mi proceso de formación, me basé en un relato de estas dos experiencias que se centraron en la producción de materiales didácticos, planes de clase y las primeras intervenciones como aprendiz de profesora, buscando establecer una comparación argumentativa con la estructura del programa de licenciatura ofrecido por el Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Alagoas - ICS/UFAL, analizando brevemente su plan de estudios, la formación de los docentes del Instituto y los grupos de investigación dedicados al estudio de la enseñanza de la Sociología en la educación básica.

Palabras clave: Formación de Profesores; Enseñanza de la Sociología; PIBID; PRP; Relato de Experiencia.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (ICS/UFAL).....	10
3. SER PIBIDIANA.....	18
3.1 Redescobrimo a escola e conhecendo seus alunos.....	20
3.2 Regências e produções de materiais didáticos.....	25
4. SER RESIDENTE.....	34
4.1 Residência Pedagógica durante a pandemia de COVID-19.....	37
4.2 Materiais didáticos produzidos.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICES.....	52

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma análise reflexiva e crítica de quase toda a minha trajetória enquanto graduanda em Ciências Sociais - Licenciatura no Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Aqui vou tratar das minhas vivências, primeiramente, sendo bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e, posteriormente, do Programa de Residência Pedagógica - PRP/RP, ambos vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como uma de suas atribuições a formação inicial de professores, como aponta a legislação vigente (BRASIL, 2007).

Tendo isso em vista, pretendi desenvolver uma crítica com base nos relatos das experiências citadas acima, utilizando os relatórios, documentos, imagens e diários de campo produzidos por mim entre março de 2019 e abril de 2022. De acordo com Almeida, Flores e Mussi (2021), os relatos de experiência são instrumentos bastante utilizados dentro de universidades, pois podem aperfeiçoar a utilização de materiais didáticos voltados para um público específico, como também contribuir para a produção do conhecimento científico na medida em que têm o potencial de apresentar novos problemas de pesquisa. Cunha e Rower (2020) também reconhecem a importância deste dispositivo, para os autores, ele ajuda a evidenciar elementos sociais, políticos e históricos através de escritas autorreferenciadas que promovam o estranhamento e a desnaturalização.

Além disso, procurei fazer reflexões acerca do modo como o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFAL esteve organizado, durante esse meu período de formação, bem como de discutir os impactos dos Programas de Residência Pedagógica e de Iniciação à Docência no processo da minha formação docente em Ciências Sociais.

Se faz necessário destacar que minha participação nos Programas se deu em contextos bastante distintos. Particpei do PIBID durante os meus primeiros anos enquanto licencianda, entre março de 2019 e janeiro de 2020. Este período é anterior à implementação do “Novo Ensino Médio” (BNCC, 2017) e à adoção do ensino remoto decorrente da pandemia de COVID-19, ou seja, toda a atuação dos pibidianos durante esse espaço de tempo ocorreu de modo presencial no Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire - CEJA, em Maceió/AL.

Já quando atuei como bolsista do Programa de Residência Pedagógica, entre novembro de 2020 e abril de 2022, todas as atividades - do planejamento de materiais

didáticos até a assistência aos estudantes da Escola Estadual Professora Irene Garrido - foram desenvolvidas de modo remoto, com o auxílio de plataformas como o Google Meet, Zoom e Whatsapp. Além disso, já estava em curso a implementação no *Novo Ensino Médio*, alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tinha como objetivo uma reestruturação do ensino médio. Abordarei essas alterações, em especial os impactos no ensino de Sociologia na educação básica, mais adiante.

Assim, este trabalho de conclusão de curso está dividido em 4 partes: em primeiro lugar, a introdução; em segundo, considerações sobre o modo como o ICS tem formado professores de Sociologia para a educação básica; em terceiro e quarto lugar, traço um breve histórico analítico, crítico e auto reflexivo tomando como base os relatos das minhas experiências nos Programas de Bolsa de Iniciação à Docência e de Residência Pedagógica; e, por último, as considerações finais.

É importante destacar dois pontos: (1) durante o decorrer do trabalho, utilizei os termos “ensino de Sociologia” e “ensino de Ciências Sociais” como sinônimos, apenas para não repetir diversas vezes os mesmos termos pois, como diz Moraes (2003), o ensino da Sociologia em cursos normais e na educação básica veio antes da consolidação dos cursos de graduação em Ciências Sociais. Mesmo assim, nos dias atuais, a disciplina de Sociologia no Ensino Médio corresponde aos conteúdos das Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. (2) Ao longo dos capítulos, fiz considerações acerca de materiais didáticos que produzi durante o PIBID e a RP, a fim de facilitar o trabalho de quem lê, foram apensados, integralmente, todos os materiais citados neste trabalho, sendo eles:

Tabela 1 - Lista de Apêndices

Apêndice	Nome	Página
1	Plano de aula: Surgimento da Antropologia	52 – 53
2	Slides: Surgimento da Antropologia	53
3	Plano de aula: Democracia	53 – 56
4	Slides: Aula Democracia	56
5	Apostila - Conhecimentos: Contra Narrativas	56 – 61
6	Slides: Unidade 01	61 – 62
7	Slides: Unidade 02	62 – 63
8	Slides: Unidade 03	63 – 64

9	Slides: Unidade 04	64 – 65
10	Plano de Aula: intervenção RP	65 – 70

Fonte: da autora.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (ICS/UFAL)

Antes de ser uma bolsista do PIBID e da RP, eu fui e sou, em primeiro lugar, oriunda de um curso, por isso, é importante apresentar um pouco do contexto acerca dos cursos de graduação em Ciências Sociais - Licenciatura e Bacharelado da Universidade Federal de Alagoas, único formador de cientistas sociais e professores de Sociologia do Estado. As graduações são ofertadas pelo Instituto de Ciências Sociais, sediado no Campus A.C. Simões, no bairro Cidade Universitária, periferia de Maceió. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Sociais, em vigência, o objetivo da graduação é

Formar professores nos conhecimentos das Ciências Sociais para atuar, principalmente, nas disciplinas de Sociologia no Ensino Médio com habilidades desenvolvidas na perspectiva dos fundamentos didático pedagógicos, capazes de contribuir, efetivamente, para a formação e exercício da cidadania, a partir da incorporação da transversalidade temática e da preocupação com a acessibilidade na educação. (Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, 2018, p. 18-19).

Para atender a este objetivo, as disciplinas que compõem o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais são divididos em três núcleos: o **Núcleo de Formação Geral**, no qual todas as disciplinas têm caráter obrigatório, pois são essenciais para a formação de professores de Sociologia da educação básica; o **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação**, composto por algumas disciplinas obrigatórias listadas na tabela 2, como também por outras três eletivas e pelo Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); e o **Núcleo de Estudos Integradores**, formado pelas disciplinas citadas acima - responsáveis por unir a teoria e a prática - de Saberes e Práticas em Ensino de Ciências Sociais, os Estágios, bem como pelas disciplinas de extensão universitárias denominadas Práticas de Extensão em Ciências Sociais (ACE) I, II e III.

Tabela 2 - Disciplinas Pedagógicas Obrigatórias

Núcleo	Disciplina	Carga Horária
--------	------------	---------------

Estudos de Formação Geral	Profissão Docente	72h
	Política e Organização da Educação Básica	72h
	Didática	72h
	Desenvolvimento e Aprendizagem	72h
	Gestão Escolar	72h
	Libras	54h
Aprofundamento e Diversificação	Pesquisa Educacional	72h
	Metodologia de Ensino em Ciências Sociais	72h
	Educação e Diversidade	72h
	Sociologia da Educação	72h
Estudos Integradores	Estágios I, II, III e IV	400h
	Saberes e Práticas em Ensino de Ciências Sociais I, II, III e IV	400h

Total: 1.502h

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, 2018.

Além de ter disciplinas pedagógicas, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais tem em sua grade curricular conteúdos que fornecem aos seus estudantes o conhecimentos específicos de três das áreas de Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política, como também conhecimentos acerca de metodologias de pesquisa e organização do trabalho acadêmico, todas elas comuns ao currículo do curso de Bacharelado em Ciências Sociais também oferecido pelo Instituto de Ciências Sociais, conforme distribuição apresentada na tabela 3.

Tabela 3 - Disciplinas Obrigatórias

Núcleo	Disciplina	Carga Horária
Estudos de Formação Geral	Organização do Trabalho Acadêmico	72h
	Introdução à Sociologia	72h
	Introdução à Antropologia	72h
	Introdução à Ciência Política	72h
	Antropologias I, II e III	216h

	Sociologias I, II e III	216h
	Ciências Políticas I, II e III	216h
	Pensamento Social Brasileiro	72h
	Metodologia das Ciências Sociais	72h
Estudos Integradores	Práticas de Extensão em Ciências Sociais I, II e III	360h
Estudos de Formação Geral	Pesquisa Quantitativa	52h teoria + 20h prática
	Pesquisa Qualitativa	52h teoria + 20h prática
		Total: 792h

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, 2018.

Reconheço, no modo como está estruturado o currículo formativo, que esse projeto pedagógico supramencionado, apresenta os elementos propostos por Moraes (2003, p. 16) em sua “proposta para a reforma da licenciatura”, sendo eles:

1. Conhecimentos específicos: no caso das ciências sociais, sociologia, antropologia, ciência política, metodologia da pesquisa, obrigatórias e optativas, gerais e especiais.
2. Conhecimentos pedagógicos: formação em disciplinas que tomam o fenômeno educacional e escolar como objeto, psicologia, história, filosofia, sociologia da educação e políticas educacionais e gestão escolar.
3. Conhecimentos metodológicos e epistemológicos sobre o ensino: conjunto de disciplinas de integração entre (1) e (2) que tratam de conteúdos, didáticas e pesquisas sobre o ensino de ciências sociais para a educação básica.

Levando em consideração que o texto do autor foi publicado em 2003, antes da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio - ocorrida em 2008, é possível identificar avanços em relação ao modo como as graduações que formam professores são constituídas, já que anteriormente os estudantes de licenciatura necessitavam cursar todas as disciplinas relacionadas às Ciências Sociais para, depois disso, cursar as disciplinas pedagógicas. Esse tipo de modelo de formação, também conhecido como 3+1, valorizava a formação bacharelesca em detrimento da licenciatura. Ainda assim, percebo fragilidades presentes na formação oferecida pelo curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL, que citarei e explorarei mais adiante.

Com relação ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação, o licenciando tem a possibilidade de escolher disciplinas distribuídas entre as três áreas das Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia. No Projeto Político Pedagógico do Curso publicado no ano de 2018, cada uma das três áreas ficou responsável pela oferta de 10 diferentes eletivas, enquanto outras 9 são classificadas pelo PPC como “Eletivas Comuns aos

Três Setores”¹. Entretanto, apesar dessa profusão, apenas a eletiva *Política e Educação*, entre as 39 disciplinas eletivas ofertadas pelo curso de Ciências Sociais, trata de temáticas acerca da Educação Básica. É importante ressaltar, porém, que o licenciando tem a possibilidade de cursar disciplinas eletivas (ou isoladas) em variados cursos da Universidade Federal de Alagoas, sendo 10 delas ofertadas pelo Centro de Educação, instituição responsável pela oferta de disciplinas pedagógicas como *Política e Organização da Educação Básica*, *Didática*, *Desenvolvimento e Aprendizagem*, *Profissão Docente* e *Gestão da Educação e do Trabalho Escolar* e que tem sido responsável pela oferta dos estágios.

Outro componente importante da formação dos graduandos do Instituto, apesar de não ser obrigatória, é a iniciação científica. Atualmente, de acordo com o site do ICS², existem 7 grupos de pesquisa ativos, sendo eles: Quadro a Quadro; Antropologia Visual em Alagoas (AVAL); Grupo de Pesquisa em Memória, Identidade e Território (GPMIT); Federalismo, Políticas Públicas e Desenvolvimento; Laboratório Interdisciplinar de Estudo das Religiões (LIER); Núcleo de Estudos em Gênero, Saúde e Direitos Humanos (Mandacaru); e Laboratório das Juventudes (Labjuve), sendo este último o único que tem a educação como um de seus temas transversais. No momento (em 2023), não existem grupos de pesquisa vinculados ao Instituto de Ciências Sociais que tratem de temáticas relacionadas ao ensino de Sociologia em Alagoas.

Ainda assim, não posso deixar de mencionar a criação, em 2015, do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais - Xingó. Enquanto ativo, esse Núcleo promoveu palestras sobre o ensino de Sociologia, ocorridas dentro dos espaços do Instituto de Ciências Sociais, com a presença de licenciandos e professores do curso. Também foi responsável por organizar diversas edições do Encontro Alagoano de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais - ENALES, tendo sua última sessão no ano de 2019, durante a Bienal Internacional do Livro de Alagoas.

Essas ausências e limitações, podem nos indicar uma aparente falta de interesse por parte do Instituto no aspecto da formação de professores e no debate educacional para a formação dos licenciandos. E, por mais estranho que pareça, isso não é algo novo, muito menos, um caso isolado quando olhamos para o contexto brasileiro, como apontam Barbosa e Oliveira (2013, p. 143):

¹ Em 2023, o Colegiado do Curso, inseriu um conjunto mais amplo de disciplinas eletivas, tomando como base a oferta de conteúdos atualizando as pesquisas e temas com base nos novos professores que chegaram no curso e problemas sociais específicos da região de Maceió (como a crise ambiental ocasionada pela BRASKEM. Ainda assim, essas novas disciplinas eletivas estão em processo de implementação.

² <https://ics.ufal.br/pt-br/pesquisa/grupos-nucleos>, consulta realizada em 22 de setembro de 2023

No que tange à formação de professores de Ciências Sociais esse tem sido um tema negligenciado historicamente pelos departamentos de ciências sociais, como nos aponta Moraes (2003), o que se liga, dentre outros fatores, à própria intermitência da sociologia nos currículos escolares, aprofundando questões que estão postas nas licenciaturas de um modo geral.

Será que a intermitência da Sociologia no ensino médio pode explicar as lacunas existentes no que tange às pesquisas sobre o ensino de Sociologia na educação básica? Quem deve reconhecer e preencher essas lacunas? Quando me volto para a formação dos professores que formam professores dentro do Instituto de Ciências Sociais, vejo que apenas 7 dos 26 professores efetivos possuem licenciatura, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Formação e produções dos docentes em relação ao ensino de Ciências Sociais na Educação Básica³

Docente	Possui licenciatura?	Possui produções na área do ensino de Ciências Sociais na Educação Básica?
Alice Anabuki Plancherel	Não	Sim
Amaro Xavier Braga Junior	Sim, em Ciências Sociais	Sim
Arim Soares do Bem	Não	Não
Bruno César Cavalcanti	Sim, em Ciências Sociais	Não
Claudia Mura	Não	Não
Débora Allebrandt	Não	Não
Elder Patrick Maia Alves	Sim, em Ciências Sociais	Não
Emerson Oliveira do Nascimento	Sim, em História	Não
Fernando de Jesus Rodrigues	Não	Não
Gabriel Augusto Miranda Setti	Sim, em Filosofia	Não
João Batista de Menezes Bittencourt	Não	Não
João Vicente Ribeiro Barroso da Costa Lima	Não	Não
José Alexandre da Silva Júnior	Não	Não
Júlio Cezar Gaudêncio da Silva	Sim, em Ciências	Sim

³ Levantamento realizado pela autora através da lista de docentes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas disponível no site <https://ics.ufal.br/pt-br/graduacao/licenciatura/docentes>, bem como pela análise do Lattes de cada professor em 22 de setembro de 2023.

	Sociais	
Luciana da Conceição Farias Santana	Sim, em História	Não
Luciléia Aparecida Colombo	Sim, em Ciências Sociais	Não
Marina Melo	Não	Não
Nádia Elisa Meinerz	Não	Não
Paolo Totaro	Não	Não
Rachel Rocha de Almeida Barros	Não	Não
Rafael de Oliveira Rodrigues	Não	Não
Ranulfo Paranhos	Sim, em Ciências Sociais	Não
Siloé Soares de Amorim	Não	Não
Sílvia Aguiar Carneiro Martins	Não	Não
Welkson Pires da Silva	Não	Sim
Wendell Ficher Teixeira Assis	Não	Não
Total: 26 docentes	7 possuem licenciatura. 5 destes são licenciados em Ciências Sociais	4 professores têm produções sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica. 2 destes não são licenciados

Fonte: levantamento feito pela autora com base nos dados disponibilizados no site do ICS (2023).

Assim, apenas 6 professores do Instituto possuem licenciatura em Ciências Sociais; e, como agravante, apenas 4 dos 26 docentes já produziram artigos, livros e/ou capítulos de livros acerca do ensino de Ciências Sociais/Sociologia na Educação Básica. É importante salientar que todos os 7 professores que possuem licenciatura em Ciências Sociais, possuem também bacharelado, este último sendo cursado antes da licenciatura, ou seja, todos os professores do Instituto são oriundos do modo de formação bacharelesca 3+1. Se pensarmos no modo como o nosso curso está estruturado, até que ponto os egressos da licenciatura não são também “filhos” de uma formação bacharelesca? É possível, portanto, supor que estes dados evidenciam as possíveis causas da não existência de grupos de pesquisa preocupados com o ensino de Sociologia, como também podem explicar a insuficiência de disciplinas eletivas que discutam a educação básica e o ensino de Ciências Sociais e quais outros temas decorrentes desses assuntos.

Além do mais, os dados acima (Quadro 1) nos mostram “(...) que a própria universidade não reconhece a necessidade de uma formação específica para aqueles que fazem parte de seus quadros. Como se fosse suficiente ser pesquisador para ser professor.” (MORAES, 2003, p. 10). Ou seja, o modo como a universidade escolhe seus profissionais vai de encontro com a desvalorização das licenciaturas: não é necessário ser licenciado para ser professor de universidade, não é necessário ser licenciado para participar da formação de professores. Os dados que dizem respeito às disciplinas eletivas, a quantidade de grupos de estudos interessados no ensino de Sociologia, juntamente com a parcela de professores interessados nesse tema ou, simplesmente, o modo como este curso de licenciatura está estruturado, apontam para uma situação de negligência vivenciada pelo curso de licenciatura (GAUDÊNCIO; MARINHO; SOUZA, 2015).

É importante ressaltar que outros docentes do ICS têm projetos, pensam e problematizam a educação brasileira: Elder Maia pesquisa desigualdades educacionais no âmbito da gestão pública e já atuou como secretário de educação na região; Luciana Santana possui o projeto de extensão Prosa e Política na Escola; Luciléia Colombo coordena o projeto de extensão Cineclube Político; José Junior possui um projeto de pesquisa na área de política educacional; João Vicente Lima já coordenou um projeto de pesquisa intitulado “Como os sociólogos se tornam professores?”; e Rafael Rodrigues já publicou artigo sobre suas experiências com a extensão universitária dentro de escolas de Educação Básica do sertão alagoano. Os conhecimentos produzidos a partir dessas publicações e projetos poderiam ser revertidos na oferta de novas disciplinas eletivas para a licenciatura que, como vimos, carece de disciplinas eletivas com o olhar da Antropologia, Ciência Política e Sociologia sobre a educação brasileira. Entretanto, isso pode nos mostrar que há interesse em realizar pesquisas sobre o tema, mas essas pesquisas não retornam na mesma medida para a formação dos discentes. Isto é, há uma discrepância entre a pesquisa e o ensino, no famoso tripé universitário que prevê a indissociabilidade entre eles.

Assim, ficam evidentes as várias lacunas presentes no modo como a Universidade Federal de Alagoas tem escolhido formar os professores de Ciências Sociais do estado. Faltam docentes e discentes engajados em reflexões acerca do ensino de Sociologia e, também, interessados em preencher as lacunas existentes na nossa formação. Esse é um movimento que precisa ser construído por todos aqueles que compõem o Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas: docentes, discentes e corpo técnico.

Com poucos espaços disponíveis para pensar o ensino das Ciências Sociais no nosso Estado, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência tem possuído um papel fundamental no

processo de formação de professores, produção, publicação e compartilhamento de conhecimentos produzidos por licenciandos em contato direto e contínuo com instituições de educação básica. Isso ocorre, principalmente, porque além de ter como finalidade o aperfeiçoamento da formação docente no Brasil, o Programa prevê que

§ 3o As instituições selecionadas deverão organizar seminários de iniciação à docência, prevendo a participação de estudantes bolsistas, coordenadores e supervisores, para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição (BRASIL, 2010, p. 2)

Visando cumprir as exigências do PIBID, a Universidade Federal de Alagoas organiza eventos, durante minha permanência gostaria de destacar: o *Encontro de Socialização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e da Residência Pedagógica (RP) da Ufal*, ocorrido em 2019; o *Seminário de encerramento das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP)*, em 2022; e o *Seminário Integrado de Socialização das Atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP)*, em 2023. Nestes encontros e seminários bolsistas, professores supervisores/preceptores e coordenadores de todas as licenciaturas da universidade socializam trabalhos relacionados às suas experiências dentro de escolas públicas, possibilitadas pelos Programas de Iniciação à Docência e de Residência Pedagógica.

Mesmo com os problemas que apontei neste capítulo - falta de grupos de pesquisa e docentes que pensem a Sociologia no ensino médio; formação dos professores que formam professores de Ciências Sociais para a educação básica; problemas no currículo, em específico na oferta de disciplinas eletivas voltadas para a educação -, atualmente, no ICS, são esses Programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes que dão força a compreensão do ensino de Ciências Sociais na educação básica como um assunto a ser investigado, incentivando a produção de trabalhos científicos. Durante a minha formação, atuei como bolsista desses programas. E, foi por via deles, que compreendi alguns desafios da docência, como também me encantei pela educação e pelo ensino de Sociologia. Agora, irei me debruçar sobre minha trajetória enquanto pibidiana, sendo esse meu primeiro contato com o cotidiano escolar de professores de Sociologia no ensino médio.

3. SER PIBIDIANA

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, órgão vinculado ao Governo Federal, através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e se efetivou em 2010, através do Decreto de número 7.219. O PIBID tem como finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.” (BRASIL, 2010, p. 1).

Para que ele atenda às necessidades que orientaram sua criação, existem quatro categorias de cargos dentro do Programa, sendo eles: Coordenador Institucional, professor de uma Instituição de Ensino Superior - IES responsável pelo andamento de todos os projetos do PIBID dentro de uma Instituição (neste caso da Universidade Federal de Alagoas - UFAL); Coordenador de Área, docente de IES responsável pelos planejamento e atividades de um projeto específico (como o de Sociologia), diálogo com instituição de educação básica onde o projeto é executado, e orientação de bolsistas e colaboradores; Professor Supervisor, docente de escola de básica pública que acompanha os bolsistas dentro de suas experiências na escola; e Bolsista, estudante de licenciatura devidamente matriculado em IES, responsável por cumprir o planejamento previsto pelo programa, desenvolvendo atividades como a produção de materiais didáticos, observação de aulas, relatórios, etc (BRASIL, 2010).

A partir do Decreto 7. 219 e dos editais, o Programa tem como principal objetivo auxiliar na formação de professores de educação básica através do contato de licenciandos com o cotidiano escolar, orientados pelo professor supervisor e coordenador de área. Assim sendo, o PIBID tem como demais objetivos o aumento da qualidade da formação inicial de professores, a união da teoria vista nas salas das Universidades com a prática nas salas de educação básica, e a valorização docente, sendo este último um dos princípios da educação brasileira de acordo com o artigo 3º, inciso VII da lei Nº 9.394, que define as diretrizes e bases da educação - LDB (1996).

Além de funcionar como uma iniciação à docência o PIBID do ano de 2018, do qual participei, também cumpriu o papel de iniciação à pesquisa científica na medida em que tinha como uma de suas exigências “Participar de pesquisas relacionadas ao Programa e divulgar seus resultados em congressos, seminários e publicações da área, com o devido suporte técnico e financeiro do Programa PIBID” (UFAL, 2018, p. 3). Tal exigência fez centenas de

estudantes participarem do III Encontro de Regional de Licenciaturas - ERELIC, V EPIBID, e IV Encontro Alagoano de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais - ENALES, sendo estes os meus primeiros contatos com eventos acadêmicos. Participar destes eventos, sendo sempre instigada a produzir pequenos trabalhos acadêmicos a partir das vivências do cotidiano escolar, possibilitou

uma maior habilidade com uso da pesquisa enquanto instrumento didático e/ou avaliativo. A pesquisa, nesse caso, configura-se como princípio educativo no sentido de viabilizar e desenvolver a imaginação sociológica dos adolescentes e jovens e, também, como pressuposto fundamental para a formação não apenas de bacharéis, mas de licenciados em Ciências Sociais, rompendo com a dicotomia entre ensino e pesquisa (BARBOSA; OLIVEIRA, 2013, p. 15).

Imagem 01 - Apresentação de pôster no III ERELIC. Da esquerda para a direita, eu, Arione Porto, Carlos, Vinícius, Geneffê, Leila Portela (prof. supervisora) e Sarah Dias. 2019.



Fonte: Acervo pessoal

Foi a partir da iniciação científica atrelada a iniciação à docência que passei a enxergar a sala de aula como local de docência⁴ (FREIRE, 2022) e pesquisa, pois é nela onde docentes e discentes compartilham conhecimentos já existentes, uns vindos de universidades (através dos professores) e outros vindos de escolas (através dos alunos). Ao mesmo tempo

⁴ O termo faz referência a necessária articulação entre a dimensão docente e discente, a partir da ideia de que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 2022, p. 25).

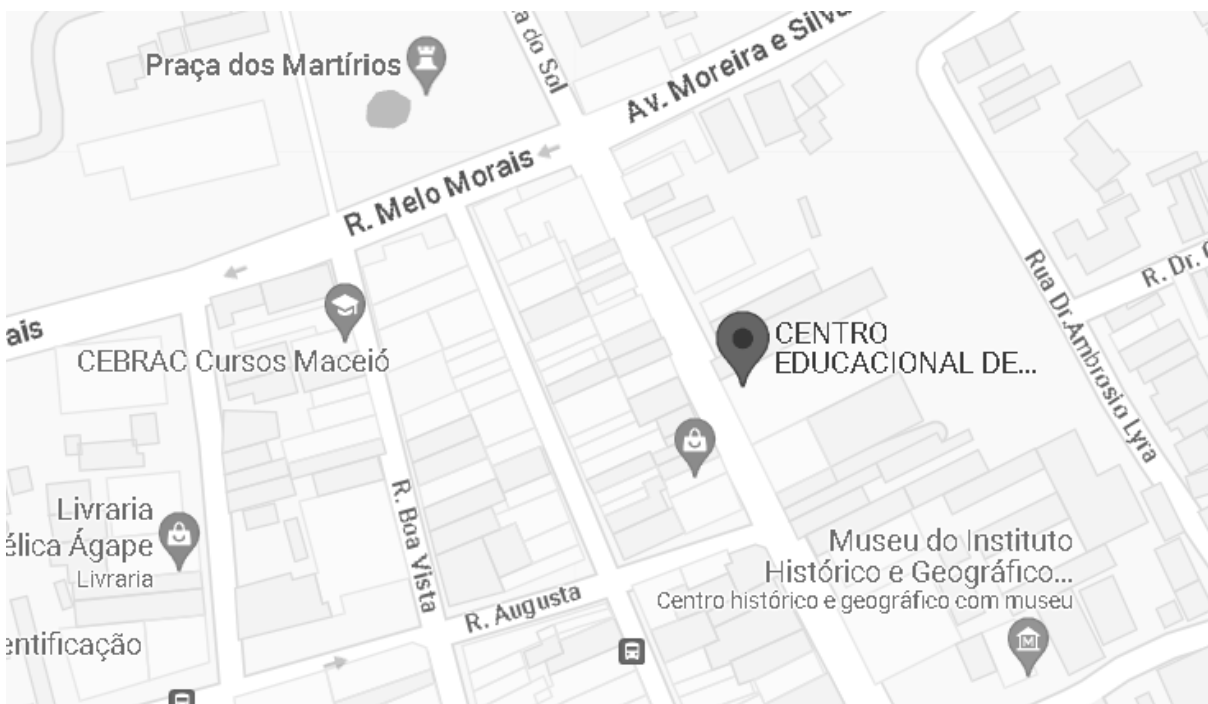
em que o docente ensina conhecimentos correspondentes à sua disciplina, ele aprende novos saberes a partir do diálogo com os estudantes. Ou seja, na didática, tanto professores como alunos, ambos aprendem e ensinam, cada um do seu modo. A partir de tais trocas de conhecimentos, somadas aos acontecimentos ocorridos dentro da escola, é possível produzir novos conhecimentos/discussões através da pesquisa científica voltada para a educação.

3.1 Redescobrimo a escola e conhecendo seus alunos

Minha participação no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência se deu em março de 2019 – através do edital de cadastro reserva, meses após o início do Programa, em 2018 – logo depois de trocar o Bacharelado em Ciências Sociais pela Licenciatura. O PIBID representava uma segunda tentativa de não desistir da graduação e (talvez) um motivo para ficar, caso tomasse gosto pelo trabalho docente. Por estar aqui, acabei tomando gosto.

Depois de passar por todas as burocracias que me efetivaram como bolsista, passei a frequentar um ambiente muito familiar: a escola. Mas diferente da única escola particular de ensino regular que cursei durante 15 anos, essa era composta por adolescentes, adultos, idosos, bicicletas e motos. Seu nome era (e ainda é) Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire - CEJA, localizado na Rua do Sol, no bairro Centro, da cidade de Maceió.

Fig. 01 - Mapa do centro de Maceió. Em destaque, o Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire - CEJA.



Fonte: Print realizado pela autora no Google Maps, 2023.

O acesso à escola era fácil, porque em todo bairro da cidade existia um ônibus que passava pelo Centro. No meu caso, bastava subir em um ônibus *Pinheiro/Centro* e em aproximadamente 35 minutos estava numa rua paralela à Rua do Sol. Em relação aos estudantes, existiam muitas possibilidades de rota, uma vez que eles residiam em diversos bairros da cidade, desde mais distantes, como Benedito Bentes, até mais próximos, como Bom Parto.

Depois de descer do ônibus e andar por aproximadamente 5 minutos, via a rampa e o portão meio composto por chapas de ferro, meio vazado, todo pintado de azul escuro, que ficava logo na entrada. Depois deles existia mais um portão, dessa vez gradeado, pintado com a mesma tinta. A primeira coisa que se via era o pátio retangular, descoberto, com piso de paralelepípedo e, ao seu redor, motos e bicicletas de todos os tamanhos e estados de conservação no sol maceioense das 7 horas da manhã.

Os corredores da escola, que ficavam ao redor do pátio, davam acesso às salas de aula, sala de professores, laboratório de informática, banheiros e secretaria. Nos fundos se viam mesas longas e retangulares, juntas a bancos brancos de igual comprimento, à esquerda existia uma cozinha onde a merenda era preparada e depois entregue aos estudantes através de uma “janelinha”. Já à direita do refeitório, se via um palco de concreto.

No mesmo dia em que conheci a escola, conheci também a professora supervisora do PIBID, única docente da disciplina de Sociologia no CEJA Paulo Freire. Depois de nos

apresentarmos brevemente fomos até a sala do segundo período da manhã, onde ela me apresentou para os alunos da sala como estudante da UFAL que estava cursando a graduação na qual ela já era formada. A partir desse dia, todas as manhãs de terça-feira eram dentro do Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire.

A professora supervisora do CEJA Paulo Freire, que ministrava a disciplina de Sociologia, possui graduação em Ciências Sociais e mestrado em Antropologia, formação não tão comum entre os professores desta disciplina, visto que

De acordo com o censo de 2016 do MEC/INEP, apenas 11,5% dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio possui formação específica (licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia), sendo o pior resultado dentre as disciplinas desse nível de ensino (BODART; SILVA, 2016, p.2014).

Ainda de acordo com Bodart e Silva (2016), a formação mais comum entre professores de Ciências Sociais no Brasil é a Licenciatura em História, e em segundo lugar a Licenciatura em Pedagogia, estando a formação em Ciências Sociais apenas em terceiro lugar. Essa pequena porcentagem de professores de Sociologia da educação básica formados em Ciências Sociais pode ter como razão a recém obrigatória da disciplina na educação básica, nos três anos do ensino médio, conquistada em 2008.

Sempre chegava à escola um pouco antes da aula de Sociologia se iniciar, isso me permitia observar melhor a escola, as conversas e atitudes dos estudantes fora da sala de aula, mas ainda dentro da instituição escolar. Em uma das minhas visitas ao CEJA ouvi um aluno, que estava atrasado para a primeira aula, conversar com o porteiro na entrada da escola:

Porteiro: Ih, perdeu duas provas ontem. Foi duas, não foi? Todo mundo saiu sorrindo
Aluno: [fica em silêncio]
Porteiro: Faltou por que? Trabalho, né?
Aluno: É
Fonte: diário de campo - 09/04/2019

O diálogo é um fragmento da realidade vivida por estudantes que compõem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, de acordo com a LDB é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996, p. 17).

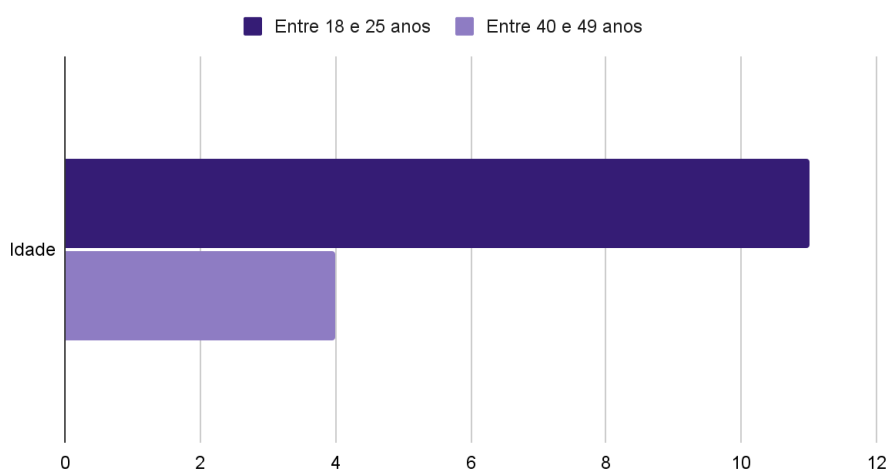
De acordo com a Resolução nº 050/2017-CEE/AL (2018), podem ser estudantes da EJA adolescentes a partir dos 15 anos, no caso do ensino fundamental, e pessoas a partir dos 17 anos, no caso do ensino médio. Estes jovens que migram para o Ensino de Jovens e

Adultos têm “(...) trajetórias escolares distintas daqueles que cursam o chamado “ensino regular”, pois, em muitos casos, trazem histórias marcadas por rupturas, reprovações, discriminação, indisciplina e evasão da sala de aula.” (COUTRIM; ARAÚJO; 2022, p. 5). Além disso, jovens e adultos, como o do diálogo acima, inseridos nessa modalidade da educação conciliam os estudos com as tarefas domésticas e jornadas de trabalho, obrigações que tornam mais árduo o processo de aprendizagem quando em comparação com estudantes do ensino regular.

Outro perfil de estudante presente no CEJA Paulo Freire eram os idosos, pessoas com pouco ou nenhum contato com o ambiente escolar durante a vida e, nos casos em que houve contato, ele se deu há anos ou décadas atrás. Diferente dos jovens que chegam a EJA ainda adolescentes que, em sua maioria, possuíam bastante familiaridade com a instituição Escola.

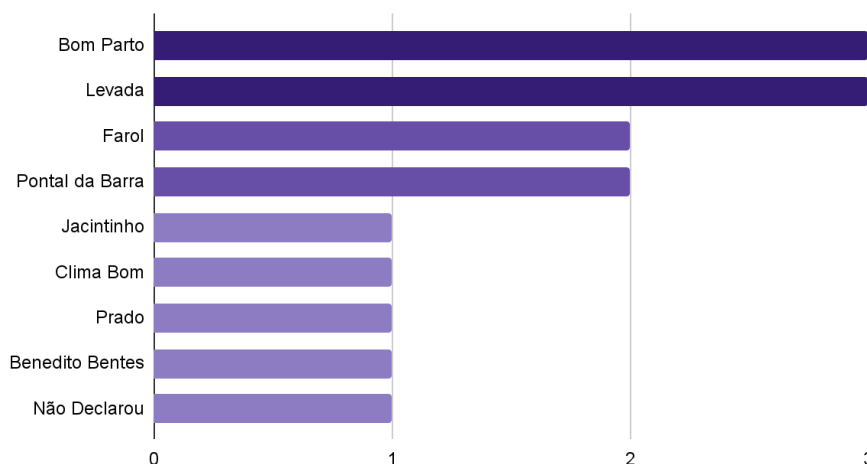
Para conhecer melhor seus alunos, a professora supervisora do PIBID de Sociologia costumava aplicar um questionário durante as primeiras semanas de aula contendo as seguintes questões: nome; idade; ocupação; bairro onde reside; o que gosta de fazer no tempo livre; objetivos do retorno aos estudos; como se deu sua trajetória escolar; e qual o significado da escola. Durante o Programa tive acesso às respostas de 15 alunos do 1º período noturno, não sendo esta uma das turmas que acompanhei, mas os resultados servem como reflexo do perfil dos estudantes do CEJA Paulo Freire do ano de 2019.

Gráfico 01 - Faixa etária dos estudantes



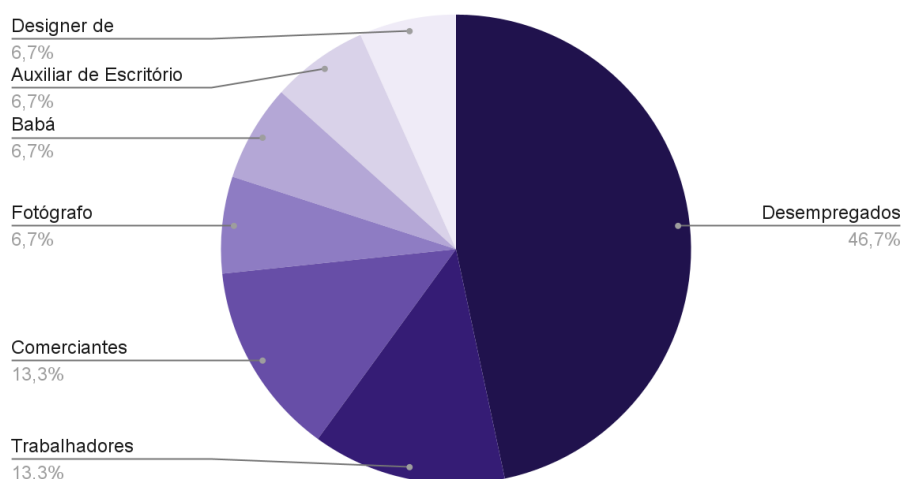
Fonte: Resultados da aplicação de questionários descritos em diários de campo próprios

Gráfico 02 - Bairro de Residência



Fonte: Resultados da aplicação de questionários descritos em diários de campo próprios

Gráfico 03 - Ocupação



Fonte: Resultados da aplicação de questionários descritos em diários de campo próprios

Montar e aplicar estas sete questões é uma prática que pode (e deve) ser replicada, pois permite ao educador conhecer os contextos em que seus alunos estão inseridos, seus gostos, objetivos, trajetórias e trabalhar conteúdos não a partir de abstrações do mundo real, mas sim através das vivências e do cotidiano dos discentes. Assim, é possível tornar o processo de aprendizagem dos conteúdos da Sociologia, e de qualquer outra disciplina, menos complexos para os estudantes.

É possível perceber, através dos Gráficos 02 e 03 o bairro de residência dos estudantes e suas ocupações. Pelo menos 8 dos 15 estudantes moram próximo a escola - bairros: Bom Parto, Levada e Farol -, localizada no bairro do Centro de Maceió. Outro dado importante diz respeito a grande quantidade de alunos desempregados, correspondendo a 46,7% do total.

Além destes, 13,3% dos estudantes não possuem emprego fixo e se autodenominam como pessoas que “vivem de bico”, ou seja, se configuram como trabalhadores informais, sem vínculo empregatício ou remuneração fixa.

Ao observar os dados do Gráfico 01, correspondente a idade dos estudantes da turma, podemos perceber que a maior parte dos estudantes são jovens, tendo entre 18 e 25 anos. Talvez não na mesma proporção, mas em ambas as turmas que acompanhei durante o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, a maior parte dos discentes era composta por jovens, seguidos de adultos e, em menor quantidade, idosos. Nos estudos a respeito da Educação de Jovens e Adultos tem sido comum discussões acerca da juvenilização desta modalidade, ou seja, a presença de alunos jovens cada vez mais jovens, muitos ainda adolescentes.

O alerta da presença de alunos muito jovens na EJA – que, por concepção, deveria ter como público alvo alunos trabalhadores, pessoas adultas ou idosas dos segmentos da sociedade civil – vem do insucesso escolar que retrata o problema vivido na escola regular e, também, as características que os identificam no processo de adolescência. Somam-se, ainda, os desafios sociais desses alunos, em particular a questão do acesso ao emprego e à renda, que, muitas vezes, seduz o aluno para o mundo do trabalho, promovendo a exclusão da vida escolar. (AMORIM; CASSOL; FILHO, 2021, p. 6).

Esse processo de juvenilização da EJA ocorre devido a evasão escolar ainda no ensino regular, sendo variados os motivos que levam jovens a desistir, mesmo que momentaneamente, da escola.

Com relação às trajetórias escolares dos discentes: 5 estudantes evadiram do ensino regular por motivos familiares, sendo o mais comum a gravidez, 4 dos 5 eram mulheres; 3 alunos afirmaram terem mudado de escola inúmeras vezes durante a vida, mas só um deles relacionou esta situação como motivação para evasão escolar; 1 discente declarou que interrompeu os estudos para trabalhar; 1 estudante respondeu “segui um caminho errado”; 1 afirma que desistiu do ensino regular porque “queria outras coisas”; Os demais não responderam ou alegaram “motivos pessoais”. A respeito dessas trajetórias, é possível apreender que um terço ($\frac{1}{3}$) dos estudantes daquela turma de EJA, em sua maioria mulheres, abandonaram os estudos durante o ensino regular para exercerem o papel de cuidadoras de suas famílias. Além dessa motivação, a mudança constante de instituição escolar durante o ensino regular foi apontada como estímulo para evasão escolar, assim como a necessidade de trabalhar - ilustrada no diálogo acima -, e a priorização de outras experiências de vida que não o cotidiano escolar.

Levando em consideração este processo de juvenilização dos estudantes inseridos na Educação de Jovens e Adultos, Amorim, Cassol e Filho (2021) apontam para a necessidade de promoção de práticas que garantam a permanência de jovens e adolescentes no ensino regular e, enquanto isso não se concretiza, se faz necessário desenvolver práticas pedagógicas que atendam não somente ao público adulto e idoso, mas aos jovens e adolescentes integram agora as salas de aula de EJA.

3.2 Regências e produções de materiais didáticos

Tendo em vista que a prática docente tem como um de seus orientadores o aluno, foi preciso traçar um perfil aproximado dos estudantes da escola e também foi necessário traçar um panorama acerca das disciplinas formadoras dos licenciandos em Ciências Sociais no Estado de Alagoas, pois é através delas que nos apropriamos dos saberes técnicos e científicos necessários para o fazer pedagógico. É importante levar em consideração que durante as regências eu me encontrava na metade do curso de Ciências Sociais - Licenciatura, portanto, uma futura professora em formação e, à medida em que entrava em contato com as teorias da educação na Universidade, tentava praticá-las dentro da sala de aula com orientação da professora Supervisora e do Coordenador do PIBID-Sociologia. Desse modo,

As atividades desenvolvidas pelo PIBID nas escolas, estreitam a relação da formação inicial nas universidades – nos cursos de licenciatura – com a prática profissional dos professores nas escolas, pois permitem que os licenciandos incorporem elementos necessários a formação de sua identidade profissional docente. Mesmo porque, “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais (MARCELO, p.109)”, de modo que a formação dos bolsistas do PIBID já tem um diferencial, pois eles estão em constante interação com os agentes da escola, principalmente, com as professoras supervisoras e os alunos (Barbosa; Oliveira, 2013, p. 153 - 154).

Antes da regência ou intervenção ser realizada pelo bolsista de PIBID, também chamado de *pibidiano*, existe toda uma preparação. Ela nada mais é do que o protagonismo momentâneo, planejado e orientado do bolsista frente a turma que ele está acompanhando. É momentâneo porque tem a duração definida de alguns minutos, uma aula inteira ou uma sequência didática; é planejado porque antes da regência ou intervenção ser efetivada, é necessário fazer um planejamento contendo o conteúdo, os objetivos, procedimentos metodológicos e recursos didáticos necessários que orientem a prática pedagógica do pibidiano; é orientado porque é através do planejamento realizado pelo bolsista que o professor supervisor e coordenador do programa podem nortear o exercício da docência de

um professor em formação. No caso do Projeto que integrei, o Coordenador comunicou em reunião geral, com a presença de todos os pibidianos e professoras supervisoras a necessidade de planejarmos nossas intervenções em sala de aula. A partir disso se iniciou um planejamento conjunto, entre pibidianos e professoras supervisoras, para definição de assuntos a serem trabalhados por bolsistas e colaboradores, bem como das datas de intervenções e regências de cada licenciando.

Minha primeira regência ocorreu no dia 12 de setembro de 2019, com o tema *O Surgimento da Antropologia*, escolhido em conjunto pela professora supervisora e por mim, levando em consideração os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes naquele período e o quanto eu me sentia segura em relação ao assunto a ser lecionado. Para que pudesse atingir os objetivos desejados, optei pela realização de uma aula expositiva e desenvolvi um plano de aula (Anexo 01) que tinha como público a turma do 3º período matutino. As minhas maiores dúvidas durante a produção do planejamento da minha primeira aula foram menos técnicas, mas mais didáticas: de que modo vou abordar esse assunto?

Sempre em diálogo com a professora, decidi abordar três conteúdos a partir da temática da aula: colonização; determinismos geográfico, biológico e evolucionismo; e crítica à democracia racial. Para isso, criei um slide (Anexo 02) contendo tópicos importantes para a discussão e reprodução do quadro *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500*, bem como de imagens que retratavam experimentos orientados pelo determinismo biológico. Além do uso desse material didático utilizei, também, na segunda parte da aula, um vídeo contendo dados sobre a população negra brasileira e recortes do Código Penal de 1890, no qual noções racistas se faziam presentes dentro de um dispositivo do Estado.

Após a produção do planejamento - baseado em livros didáticos, textos de disciplinas da faculdade e leituras próprias - e da aprovação da professora supervisora, era chegada a hora de experimentar o papel de ser docente. Mesmo com toda a preparação para a “minha primeira aula”, não havia nada nem ninguém que conseguisse me deixar menos ansiosa: será que vou conseguir falar? será que os alunos vão me entender? e se faltar energia? e se eles me perguntarem algo que eu não sei? Foram muitas questões e muitos cenários desastrosos criados, mas nenhum deu conta de retratar a realidade.

Num primeiro momento houve um estranhamento, através de olhares, após a professora informar aos estudantes quem ministraria a aula naquele dia, não era ela, mas sim eu, a bolsista do PIBID que até então ocupava as mesmas mesas e cadeiras que eles - estudantes - e passava boa parte do tempo no fundo da sala de aula, observando e fazendo

anotações num caderno pequeno. A partir desse breve deslocamento de papéis, vivenciei a dupla condição de ser professora e aluna ao mesmo tempo.

Depois de passada a informação, fomos em direção ao laboratório de informática, local devidamente equipado com computador, data show e quadro branco, materiais necessários para a apresentação da aula. Dei início a regência tentando seguir todos os procedimentos metodológicos destacados no Anexo 01, mas logo enfrentei dificuldades com a participação dos estudantes no processo de análise da imagem, dificuldade essa que pode ter sido motivada pelo estranhamento e falta de vínculos que criei com os alunos. Nesse momento, a presença da professora supervisora foi de extrema importância, atuando como mediadora entre eu e os estudantes, incentivando-os a responderem meus questionamentos. Na segunda parte da aula, voltada para o reconhecimento da perpetuação de pensamentos e práticas racistas na sociedade brasileira, exibi um vídeo rápido contendo dados sobre a desigualdade no Brasil para, depois, mostrar trechos de antigas legislações, problematizando a ideia de democracia racial e, assim, finalizando a regência.

Sobre essa regência, escrevi no relatório mensal:

Diferente dos planos de aulas que desenvolvi em algumas disciplinas, esse plano tinha um público específico que nunca foi pensado por mim: jovens e adultos. Foi um desafio desenvolver e dar uma aula para pessoas com idades e ritmos tão diferentes. Também foi uma experiência que me permitiu não só falar sobre os conteúdos que aprendi na universidade, mas aprender com os estudantes sobre como eu deveria ser professora. (Barbosa, 2019, p. 4)

Imagem 02 - Primeira Regência . Descrição: A autora, Júlia Barbosa, durante explanação da aula sobre “o Surgimento da Antropologia”. Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire. 2019.



Fonte: acervo pessoal.

Com base no relato acima, feito por uma Júlia quatro anos mais nova do que esta que escreve, reitero a importância do PIBID como Projeto que possibilita a união da teoria e da prática, questões já apontadas anteriormente neste texto por Barbosa e Oliveira (2013). Enquanto nas disciplinas pedagógicas iniciais treinamos a produção de planos de aulas para salas de aula fictícias, normalmente compreendidas como salas de aula de ensino regular, a ida a escolas “da vida real” nos apresenta uma realidade tão complexa que a formação inicial restrita aos espaços da Universidade não prepara licenciandos para seu futuro ofício enquanto docente de uma escola que, não necessariamente, será de ensino regular.

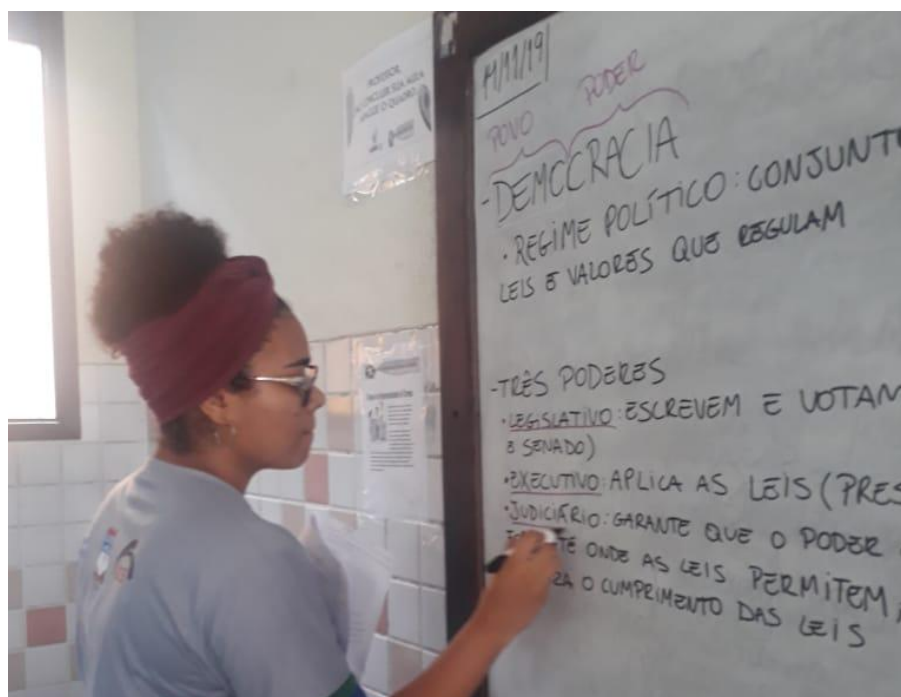
No mês de outubro de 2019 fiquei responsável por produzir e realizar uma nova intervenção sobre o tema “Democracia”. No mesmo período, elaborei o plano de aula (Apêndice 03), como também o socializei, em uma das reuniões gerais do PIBID, entre os demais bolsistas e colaboradores que integravam o componente de Sociologia. Fui orientada pela professora a desenvolver um planejamento versátil, que poderia ser realizado caso o acesso a sala multimídia fosse acatado ou negado, ou seja, produzi slides que poderiam ser facilmente copiados num quadro branco. No dia da regência, fui informada que o acesso à sala foi negado e fui induzida a experimentar um modo de ensinar mais tradicional: a aula

expositiva com utilização de quadro branco. Ao mesmo tempo em que fiquei levemente irritada, me senti também aliviada por ter elaborado um “plano B”. Além do alívio, experimentei uma certa curiosidade de vivenciar a maneira mais comum de lecionar, pois nunca tinha sequer escrito num quadro branco. É fundamental evidenciar que meus sentimentos de frustração acerca do meu “plano A” duraram pouco, pois nós, pibidianos, sempre fomos encorajados a compreender os espaços possibilitados pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência como ambientes perfeitos para experimentar “jeitos de dar aula”, visto que estávamos lá como aprendizes. Este episódio relembra o artigo de Handfas e Teixeira (2007, p. 137), que compreendem

(...) a Prática de Ensino como um rito de passagem e as possibilidades abertas por esta estratégia, especialmente no sentido de favorecer a análise teórica e prática dos processos educacionais como um todo e, em particular da escola, da formação do professor e do ensino de Sociologia.

O PIBID, além da fusão entre a teoria e o fazer docente, me possibilitou aprender saberes que apenas a prática poderia me conceder, como a urgência de sempre possuir um “plano B”, de criar estratégias para minimizar os efeitos negativos da baixa carga horária destinada à disciplina, e muitos outros que serão relatados adiante.

Imagem 03 - Segunda Regência . Descrição: A autora, Júlia Barbosa, durante explanação da aula sobre “Democracia”. Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire. Novembro de 2019.



Fonte: acervo pessoal.

Imagem 04 - Segunda Regência . Descrição: A autora, Júlia Barbosa, durante explanação da aula sobre “Democracia”. Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire. Novembro de 2019.



Fonte: acervo pessoal.

Com o objetivo de tornar a regência mais dinâmica, elaborei um jogo intitulado de “Jogo da Situação Democrática” (Apêndices 03 e 04). Depois de serem apresentados ao conceito de democracia e suas variações, os estudantes deveriam se dividir em grupos e, depois disso, cada grupo receberia uma ficha contendo 3 características políticas de um país fictício. A partir daí, cada equipe teria 10 minutos para responder às questões: “O país da ficha vive em uma situação democrática? Por quê?”

A aplicação do jogo foi prevista para ocorrer no mesmo dia da aula sobre Democracia, visto que a turma do 3º período vespertino possuía duas aulas seguidas no mesmo dia. Infelizmente, isto não foi possível pois a segunda aula da disciplina foi reservada para os alunos desenvolverem um projeto promovido pela escola. Depois deste dia, devido às provas de final de ano e encerramento dos estudos, apenas foi possível realizar um último encontro com os estudantes quase 1 mês depois, no dia 12 de dezembro de 2019. Aproveitei este último momento para aplicar o jogo descrito acima.

Imagem 05 - Aplicação do jogo Situação Democrática . Descrição: Sala de aula da turma do 3º período vespertino.. Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire. Dezembro de 2019.



Fonte: acervo pessoal.

Com relação à minha última experiência dentro do Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire, escrevi:

A aplicação se deu de modo tranquilo, (...) A maioria respondeu com uma facilidade muito grande, o que é um problema, pois indica que o jogo estava fácil demais para a maioria dos estudantes. Apenas um dos grupos de estudantes, formado por mulheres mais velhas, teve dificuldade no processo de resposta (Barbosa, dezembro de 2019, p. 3).

Depois de distribuir as fichas para os estudantes, percebi que os 10 minutos que havia reservado para a resposta dos estudantes seria demais para uma parcela deles. A característica do corpo discente de qualquer turma, em qualquer modalidade, é a diversidade: 20, 30, 40 alunos com vidas, conhecimentos e trajetórias diversas. Na EJA isso não seria diferente. Ocorre que talvez por ser composta por estudantes de gerações diferentes, com idades muito distintas, a sala acabou se dividindo em dois grandes grupos: mulheres acima dos 30 anos, e homens jovens a partir dos 18 anos de idade. Esses dois grupos necessitavam de um tempo de resposta diferentes, os jovens conseguiam responder as fichas em aproximadamente 3 minutos, já as mulheres demandavam de quase 5-8 minutos, com o meu auxílio ou o da professora. Ainda assim, elas não respondiam corretamente, diferente dos jovens, que

acertavam em poucos minutos. É provável que isso tenha ocorrido devido à falta da revisão do conteúdo, aparentemente, as anotações realizadas pelos alunos no momento da última aula não foram suficientes para ajudar uma parte deles a resolver as questões propostas no jogo.

A aplicação do jogo, mesmo que simples, me permitiu perceber que é preciso realizar variados tipos de avaliações ao longo dos períodos letivos, visto que elas pretendem “verificar se estes (*educandos*)⁵ alcançaram certos objetivos educacionais definidos previamente, de modo a orientar uma tomada de decisão no contexto do processo educacional” (Pires, 2020, p. 46). São as avaliações que norteiam o trabalho docente, permitindo detectar dificuldades de aprendizagem, como também fragilidades no modo como estamos conduzindo nossas práticas.

Como disse Sueli Guadalupe de Lima em entrevista ao canal Café com Sociologia (2020, 9 min. e 40 seg.)⁶, “a formação de professores tem um marco: antes e depois do PIBID”, e para preservar os avanços alcançados no processo de formação de professores possibilitados pelo Programa - valorização docente, fortalecimento da relação entre universidades e instituições de educação básica, impacto positivo nas produções acadêmicas sobre ensino - é preciso garantir sua perpetuação. Os avanços citados acima ultrapassam a esfera acadêmica e institucional. Tendo como base o que vivenciei enquanto pibidiana, o Programa foi fundamental no processo de construção da minha identidade docente; possibilitou o meu contato com estudantes de uma modalidade de ensino da educação básica – EJA – que tive contato apenas através de textos acadêmicos; foi fundamental no que diz respeito a união entre teoria e prática; incentivou e viabilizou minhas primeiras experiências científicas; e me deu a certeza de que eu quero ser professora de Sociologia na educação básica e que, concomitantemente, quero estudar o ensino de Sociologia no ensino médio.

Além do PIBID, participei do Programa de Residência Pedagógica, também focado na formação de professores, mas voltado para licenciandos com 50% de conclusão da graduação. A seguir, abordarei questões políticas relacionadas a história do programa, bem como descreverei alguns materiais didáticos produzidos ao longo da minha participação.

⁵ Adição realizada pela autora com o objetivo de tornar possível a compreensão do leitor.

⁶ Link da conversa: <https://www.youtube.com/watch?v=M-bDWCggg64>

4. SER RESIDENTE

Se até o ano de 2017 o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência foi o programa responsável pela formação de licenciandos em todas as etapas da graduação, a partir de 2018 essa realidade foi alterada com a implementação do Programa de Residência Pedagógica, em um contexto de disputas acerca dos currículos da educação básica, em especial do ensino médio.

No ano de 2016, mais precisamente em 22 de setembro, o então presidente da república Michel Temer, publicou a medida provisória nº 746, que “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, mas em fevereiro de 2017, a medida provisória se converteu na lei 13.415, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. A partir de então, o currículo do ensino médio passou a ser

Art. 36 (...) composto pela Base Nacional Comum Curricular e por *itinerários formativos*⁷, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional. (Brasil, 2017, p. 3).

Além da incorporação dos ditos itinerários formativos ao ensino médio, este último passou a ser organizado não somente através de disciplinas, mas principalmente por áreas do conhecimento. A lei também promoveu mudanças no conceito de “profissionais da educação escolar básica”, passando a considerar profissionais com notório saber, sem necessidade de formação específica em educação, como pessoas habilitadas a ensinar em salas de aula⁸. Estas alterações mostram uma tendência ao fomento de um ensino tecnicista na medida em que inclui ao currículo do ensino médio uma formação técnica e profissional (itinerários formativos) com carga horária superior às 1.800 horas destinadas para as 4 áreas de conhecimento, como defendem os autores Moura e Oliveira (2020, p. 8).

No mesmo ano foi publicada a nova versão da Base Nacional Comum Curricular, agora em conformidade com as alterações propostas desde 2016 e implementadas na LDB em 2017, documento que passou a reconhecer as 4 áreas como elementos do currículo do ensino

⁷ Grifo da autora.

⁸ Art. 61, inciso IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nos dias atuais, estes profissionais podem apenas lecionar disciplinas voltadas para o ensino técnico.

médio, considerando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como sendo compostas por Filosofia, Geografia, História e Sociologia (Brasil, 2017, p. 561), antes compreendidas separadamente como disciplinas.

De acordo com Faria e Pereira (2019), ainda antes de qualquer decreto ou alteração da BNCC, a implementação de uma residência pedagógica, inspirada na residência médica, já era testada por algumas instituições de ensino superior brasileiras. Desde 2014, por exemplo, o Colégio Pedro II realizava a “Residência Docente”, com o objetivo de aprimorar a formação de professores, tendo como alvos docentes com até 3 anos de licenciatura concluída.

Foi nesse cenário de duras mudanças no currículo do ensino médio que o Programa de Residência Pedagógica - PRP, vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, foi desenvolvido. De acordo com a portaria CAPES de nº 36, de 28 de fevereiro de 2018, página 1, o PRP tem como finalidade “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura” e tem como objetivos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018, p. 1).

Levando em consideração o contexto em que foi criado, bem como seus objetivos listados acima, o PRP pode ser visto não apenas como instrumento para aumentar a qualidade da formação de professores, mas como uma política de fomento à assimilação do novo currículo (im)posto pelo Governo Federal, já que seu último objetivo deixa evidente a necessidade de adequação dos currículos e práticas pedagógicas à mais nova BNCC. Como aponta Arroyo (2013), entre outros, o currículo é um território de constantes disputas, exatamente por exercer o papel de orientador do trabalho docente, das disciplinas e conteúdos a serem (ou não) trabalhados em sala de aula. É importante mencionar que a criação do novo Programa colocou em risco a continuidade do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, já que num primeiro momento o PRP visava substituir o PIBID, e foram as mobilizações de

estudantes e professores que possibilitaram sua continuidade, mesmo que agora dividindo espaço com o PRP.

Ainda falando sobre seus objetivos, o PRP também visa promover o fortalecimento das relações entre Instituições de Ensino Superior - IES e escolas públicas, fazendo com que professores da educação básica façam parte da formação de professores que talvez, no futuro, também passem a integrar o quadro de docentes da rede pública de ensino gerando, assim, uma espécie de continuidade no processo de formação de educadores.

Para que esses objetivos sejam cumpridos, o Programa de Residência Pedagógica é composto por 4 níveis de cargos com diferentes funções, sendo eles: o Coordenador Institucional, docente responsável por todos os projetos da Residência Pedagógica dentro de uma Instituição de Ensino Superior; Docente Orientador, professor de um projeto responsável por orientar os licenciandos que compõe o Programa; Preceptor, educador de uma escola de educação básica, responsável por acompanhar os graduandos; Residentes, estudantes de licenciatura com, no mínimo, 50% da graduação finalizada, responsáveis por observar as dinâmicas escolares, atuar na produção de materiais didáticos e fazer intervenções assistidas pelo Preceptor e Docente Orientador.

No edital que participei, para ser residente, além de estar matriculado a partir do 5º período, era necessário possuir 12h semanais para se dedicar a Residência, totalizando 414h ao longo de todo o Programa (UFAL, 2020, p. 2). Caso o licenciando cumprisse com os requisitos necessários e houvessem vagas para bolsistas, o estudante passaria a ganhar uma bolsa CAPES no valor de \$400 reais, que correspondia a menos da metade do valor de um salário mínimo na época⁹, de \$1.045 reais. Além do residente, todos com vínculo ao Programa de Residência Pedagógica recebiam bolsas de acordo com seu cargo: preceptores recebiam bolsas no valor de \$765; docente orientador, \$1.400; coordenador institucional, \$1.500.

Os valores recebidos pelos residentes costumam servir como principal fonte ou complemento de renda, já as bolsas recebidas pelos demais integrantes do projeto podem ser compreendidas como modo de valorização do trabalho docente. Na minha experiência como residente, o valor da bolsa foi fundamental para que eu não desistisse do curso de Ciências Sociais - Licenciatura, visto que na época eu era atendente de telemarketing e meus horários de trabalho entravam em conflito com os horários das disciplinas. Por algumas vezes, durante o Período Letivo Excepcional - PLE, tive que assistir o início das aulas dentro de um ônibus e, devido a situações como essa, resolvi desistir de todas as disciplinas daquele período. Essa

⁹ O valor do salário mínimo foi de 1.045 a partir do dia 1º de fevereiro de 2020.

situação só foi alterada com meu ingresso no PRP e no Estágio na Secretaria Municipal de Educação de Maceió, quando pude, finalmente, voltar a me dedicar à graduação.

Ambos os Programas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica funcionaram, na minha trajetória enquanto licencianda, como uma política de permanência no curso de Ciências Sociais. Isso ocorreu não apenas pela ajuda financeira de \$400 reais mensais, mas por possibilitarem vínculos de amizade, engajamento no curso através da pesquisa e contato com o campo de estudo e trabalho (a escola).

Compreendi, no segundo capítulo, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência como um instrumento que fomenta a iniciação científica nas licenciaturas. De acordo com o que está previsto em edital, a Residência Pedagógica também assume esse compromisso, visto que exige de seus bolsistas e colaboradores:

- 3.4 Realizar estudos que fundamentem e inspirem práticas inovadoras em seu campo disciplinar, em consonância com o cronograma de atividades de cada subprojeto;
- 3.5 Divulgar textos e realizar estudos com a equipe do subprojeto e de outros subprojetos do Programa de Residência Pedagógica (bolsistas residentes, professor(a) preceptor(a), docente orientador(a)), conforme cronograma de atividades de cada subprojeto;
- 3.7 Elaborar relatórios periódicos e/ou semestrais, analíticos e reflexivos sobre a experiência no Programa e entregá-los nos prazos estabelecidos;
- 3.8 Participar de pesquisas relacionadas ao subprojeto/área que participa e divulgar seus resultados em congressos, seminários e publicações da área, com o devido suporte técnico e financeiro do Programa de Residência Pedagógica-UFAL (UFAL, 2020, p. 2)

Devido ao contexto em que o PRP do ano de 2020 foi desenvolvido, a produção científica - como publicação em periódicos por parte dos estudantes - foi afetada. Mesmo assim, como exigia o edital, realizamos relatórios, reuniões com todos os integrantes do subprojeto de Sociologia, e participamos de encontros científicos on-line e presenciais. É importante ressaltar que este Trabalho de Conclusão de Curso é resultado de minha trajetória no PIBID e no Programa de Residência Pedagógica, aqui reflito sobre minhas experiências e compartilho os resultados de anos de formação inicial.

Para que seja possível compreender todo esse processo, preciso tecer comentários acerca do momento histórico em que a Residência Pedagógica de 2020 ocorreu. Foram 18 meses marcados por encontros on-line e desenvolvimento de materiais didáticos hospedados em meios virtuais, experiências muito diferentes daquelas vivenciadas no Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire.

4.1 Residência Pedagógica durante a pandemia de COVID-19

A prática do Programa de Residência Pedagógica ocorreu em um cenário diferente da edição anterior: devido a pandemia de COVID-19, houve a necessidade da implementação de uma política de distanciamento social, o modo mais efetivo de combate a transmissão de um vírus para o qual, até então, não existiam vacinas nem remédios. Em abril de 2020, através do decreto nº 69.624, o governador do Estado de Alagoas renovou as medidas para enfrentamento do coronavírus, determinando:

Art. 6º Ficam suspensas todas as atividades educacionais presenciais nas escolas, universidades e faculdades das redes de ensino pública e privada no Estado de Alagoas, a partir da 0 (zero) hora do dia 07 de abril até as 23:59h do dia 30 de abril, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, observando-se o Decreto Estadual no 69.527/2020. (ALAGOAS, 2020, p. 2).

Com a suspensão de todas as atividades presenciais de toda e qualquer instituição de ensino, no dia 7 de abril do mesmo ano, a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas emitiu a portaria nº 4.904/2020, estabelecendo o Regime Especial de Atividades Escolares Não-Presenciais - REAENP, ou seja, a partir daquele dia as escolas da rede estadual de ensino passariam a funcionar de modo remoto, através de orientações encaminhadas às gestões de cada unidade. Além de estabelecer esse regime, a portaria aponta a necessidade de avaliar os estudantes através de uma perspectiva qualitativa, na qual é considerado o processo de aprendizagem do aluno ao longo de um período (Alagoas, 2020, p. 2).

Quando foi iniciada a prática do Programa de Residência Pedagógica, o Brasil ainda vivia sob distanciamento social e as políticas decretadas pelo governo de Alagoas em abril ainda estavam em vigor no mês de novembro. Apenas neste mês, por exemplo, 13.263 pessoas morreram devido a infecção causada por variantes do coronavírus¹⁰. Esse cenário contribuiu para a manutenção do ensino remoto, em que professoras e alunos de todo o Brasil se viram obrigados a utilizar ferramentas virtuais - como Google Classroom, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Blogs, entre outros - que antes eram pouco utilizadas e, na maioria das vezes desconhecidas.

Devido ao ensino remoto, a abordagem escolhida pelo coordenador do Programa girou em torno do desenvolvimento de materiais didáticos que amparassem a prática pedagógica das duas professoras de Sociologia participantes do PRP, cada qual em sua instituição, sendo

¹⁰ Dados sobre COVID-19

<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/12/02/mortes-por-covid-tiveram-queda-menor-em-novembro-do-que-em-outubro-indicam-secretarias-de-saude.ghtml>

elas a Escola Estadual Professora Irene Garrido e Escola Estadual Dom Otávio Barbosa Aguiar. Além dessa produção, fomos incentivados a participar de eventos como: a oficina de vídeo ministrada pelo professor Henrique Fernandes A. Neto; Seminário de Abertura dos Programas PIBID e Residência Pedagógica/UFAL; e o Encontro Estadual de Ensino de Sociologia - EEES de 2020, evento realizado pelos profissionais da educação do Estado do Rio de Janeiro de modo on-line; ocorridos ao longo dos três módulos que compunham a RP. Também produzimos materiais didáticos tendo como principal ponto de partida a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento profundamente estudado por todos os residentes.

É importante salientar que o Programa de Residência Pedagógica se subdividiu em 3 módulos, sendo eles: Módulo 1 - com foco na organização do programa, distribuição de residentes entre as duas escolas participantes, participação em eventos e estudos sobre a BNCC - de 01/11/2020 até 30/04/2021; Módulo 2 - voltado para a produção de materiais didáticos de apoio à formação dos estudantes das instituições de educação básica participantes - de 01/05/2021 até 30/10/2021; Módulo 3 - dirigido a produção de materiais didáticos com base na BNCC, acompanhamento dos estudantes, e produção de relatórios finais. Tendo isso em vista, destacarei a produção de alguns produtos desenvolvidos durante os 18 meses de Residência Pedagógica que, apesar de ter se desenrolado num contexto cheio de desafios para a educação brasileira, gerou produtos interessantes.

4.2 Materiais didáticos produzidos

Devido ao contexto citado anteriormente, ao invés de nos fazermos presentes na sala de aula da turma do 1º ano do ensino médio da escola Irene Garrido, fomos levados a produzir materiais didáticos com o objetivo de apoiar o processo de aprendizagem desses estudantes. Com o andamento das aulas remotas, os alunos mais do que nunca necessitavam de materiais complementares às aulas de Sociologia, que ocorriam de 15 em 15 dias, totalizando 4 encontros por bimestre. Essa diminuição na carga horária mensal da disciplina é um reflexo não só do ensino remoto, como também da implementação da nova Base Nacional Comum Curricular.

Assim sendo, todos os integrantes do subprojeto de Sociologia da Residência Pedagógica desenvolveram a estratégia de produção de apostilas que abordam conteúdos a serem trabalhados, pelas duas professoras participantes do Programa, durante o ano letivo de

2020. Ao todo, 4 grupos de residentes participaram da elaboração de 4 apostilas, mas apenas 2 foram escolhidas, uma por cada preceptora, para serem utilizadas em “sala de aula”.

O grupo que compus, juntamente com os residentes Carlos Gomes da Silva, Julia Maria Paredes, Rebeca Matias de Oliveira e Sarah Dias Marques, ficou responsável pela construção de uma apostila com o tema “conhecimentos” (Apêndice 05), na qual deveríamos falar sobre os diversos tipos de saberes construídos ao longo da história brasileira. Tendo isso em vista, resolvemos abordar conhecimentos construídos por 3 grupos: população afro-brasileira, povos indígenas e populações ribeirinhas, todos grupos com bastante presença no contexto alagoano. O material desenvolvido e aplicado ao longo da residência pedagógica conta com 4 capítulos, um sobre cada população/povo e outro com uma proposta de atividade final. Todos os capítulos contam com indicação das competências da BNCC a serem operadas, um breve histórico acerca da temática abordada, atividades, bem como indicações de livros e filmes.

Vale destacar que a produção da apostila se dividiu em etapas e, ao final de cada uma delas, o material até então desenvolvido era avaliado pelo docente orientador, que apontava elementos a serem incrementados ou alterados. Este processo de produção está em acordo com as considerações de Bandeira (2009, p. 385), a autora afirma que “O desenvolvimento de material instrucional envolve equipes multidisciplinares com um conjunto diverso de competências e habilidades, se divide em etapas e conta com um fluxo de trabalho”. Além disso, a autora sinaliza quais seriam as etapas necessárias para a produção de um material instrucional, sendo eles: “1. Escopo de projeto, 2. Memorial descritivo, 3. Acordo contratual, 4. Storyboard, 5. Protótipo, 6. Roteiro, 7. Mídia, 8. Desenvolvimento, 9. Testes, 10. Projeto final” (Bandeira, 2009, p. 385 - 386). Devido a produção da apostila não ter fim comercial, não seguimos exatamente estes passos, visto que não desenvolvemos um memorial descritivo, um acordo contratual, nem um storyboard.

Realizamos, porém, um escopo do projeto onde decidimos quais conceitos sociológicos - no caso da apostila, cultura, raça, etnia, movimentos sociais e conhecimentos - seriam abordados através de quais temáticas - povos indígenas, populações ribeirinhas, população afro-brasileira e fanzine, sendo estes “(..) publicações artesanais feitas sobre temas que interessam ao produtor...hoje, usamos o termo para se referir a qualquer publicação independente que não utilize procedimentos sofisticados de impressão” (Braga Junior, 2015, p. 22)

Com relação aos modos de ensinar Sociologia no Brasil,

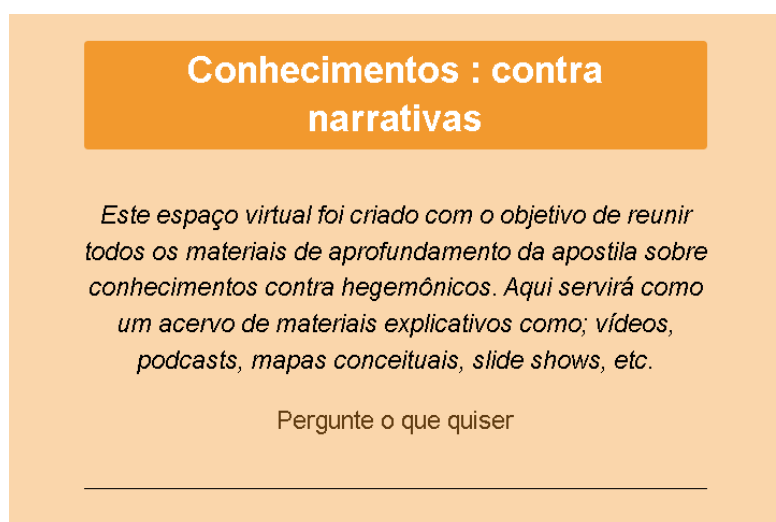
o que se constata é uma tendência a se estruturar o ensino a partir de recortes teóricos, conceituais e temáticos, apresentando-os separadamente ou mesmo focando em apenas um deles, quando o ideal seria articulá-los (Pires, 2020, p. 49).

Desse modo, os conteúdos selecionados para integrar a apostila seguiram a orientação acima, pois foi a partir de uma temática que trabalhamos diferentes conceitos das Ciências Sociais ao longo de 4 capítulos.

Depois da avaliação do docente orientador e da preceptora, definimos a ordem dos assuntos a serem estudados - roteiro -, bem como dividimos tarefas, iniciamos as pesquisas em busca de referenciais teóricos, e a curadoria e produção dos textos e imagens presentes na apostila. Após outra avaliação, foi começado o desenvolvimento estético do material em slides, pela plataforma Canva. A definição da mídia já foi pré-definida pelo docente orientador: o PDF, pois ele permitia o fácil acesso e compartilhamento com os estudantes.

Com o objetivo de proporcionar apoio e complemento aos conteúdos abordados na apostila, produzimos slides, mapas mentais, podcasts e vídeos. Como residente, fiquei responsável pela produção de 4 slides, cada um referente a um capítulo da apostila (Apêndices 06, 07, 08 e 09). É importante salientar que hospedamos esses materiais em um blog¹¹, com a finalidade de facilitar a obtenção dos materiais pelos estudantes.

Fig. 02 - Print do blog criado pelos residentes.



Fonte: <https://contra-narrativas.tumblr.com>

Além dessa plataforma, criamos um grupo de Whatsapp com todos os estudantes do 1º ano do ensino médio, onde nos revezávamos, de segunda a sexta-feira, plantões de dúvidas

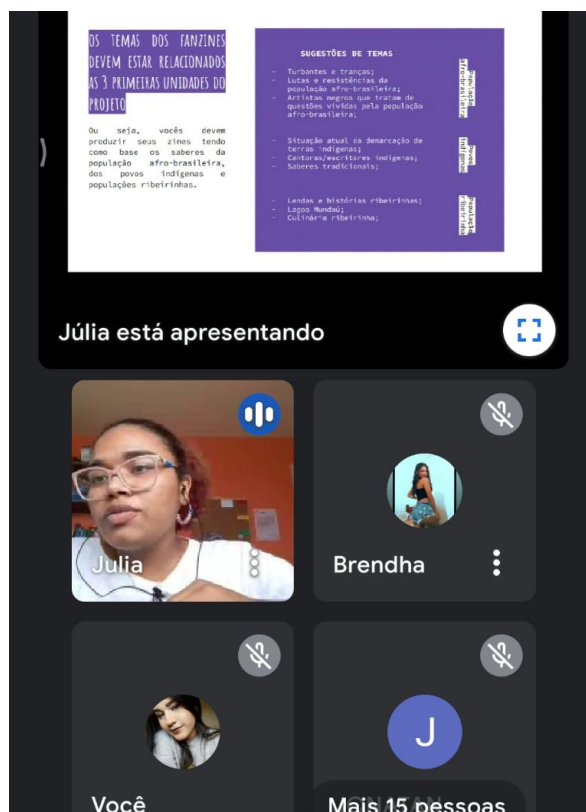
¹¹ Link do Blog *Conhecimentos: contra narrativas* <https://contra-narrativas.tumblr.com>

nos turnos matutino e vespertino, como também disponibilizávamos os arquivos dos materiais produzidos no grupo de whatsapp. De acordo com Bandeira (2007, p. 344): “O grau de aceitação de uma determinada ferramenta no ensino a distância, ao se considerar a interação e o aspecto colaborativo dos estudantes, em uma rede social, pode ser determinante para o sucesso ou fracasso de uma iniciativa”.

Considerando que o critério de avaliação dessa estratégia foi a participação de estudantes em plantões, como também quantidade de interações, o grupo de whatsapp seria mal avaliado, pois os alunos nunca conversaram com nenhum de nós sobre dúvidas ou qualquer outro assunto, mesmo com provocações. Isso pode ter ocorrido porque não desenvolvemos estratégias para criar vínculos com os discentes da escola Irene Garrido, também por nós, residentes, nunca estarmos presentes durante as aulas virtuais da preceptora, por escolha do docente orientador do Programa.

O único contato que tive com os estudantes ocorreu no dia 22 de julho de 2021, quando realizei minha regência através da plataforma Google Meet, que tinha como objetivo orientar os estudantes acerca da produção de um fanzine de acordo com umas das três temáticas estudadas durante a aplicação da apostila - povos indígenas, populações afro-brasileiras ou populações ribeirinhas.

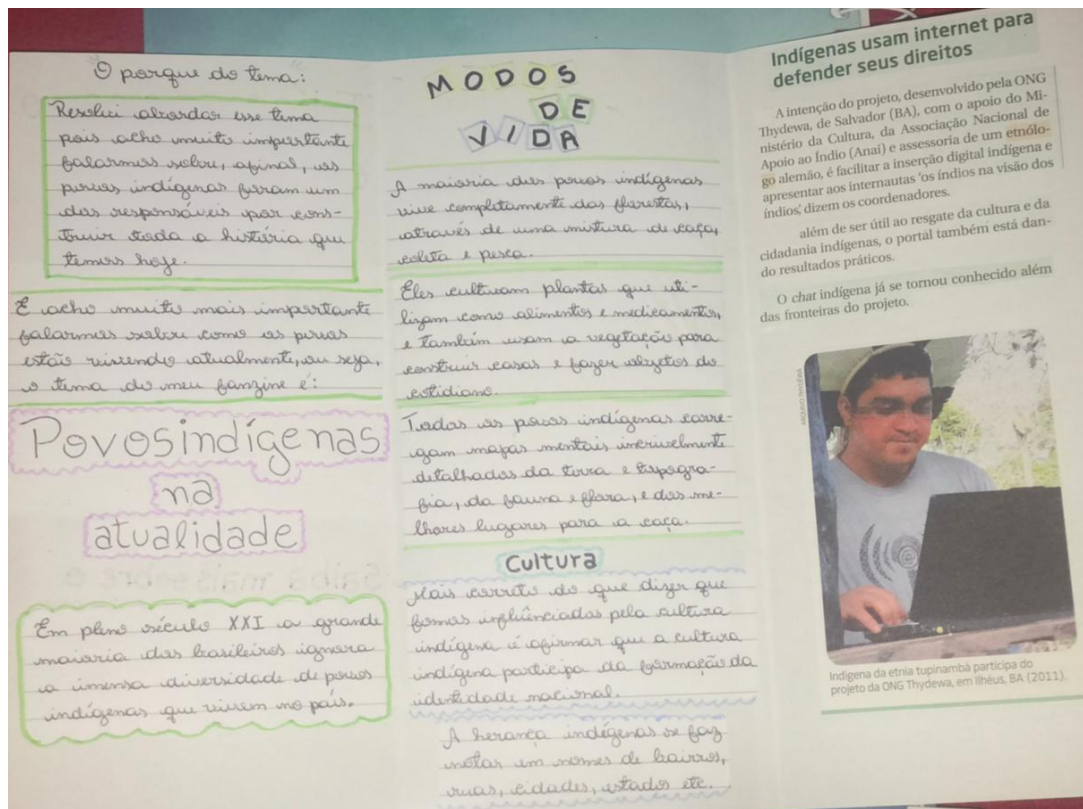
Imagem 06 - Print da regência sobre o histórico e o modo de produzir fanzines



Fonte: figura disponibilizada pela residente Sarah Dias Marques

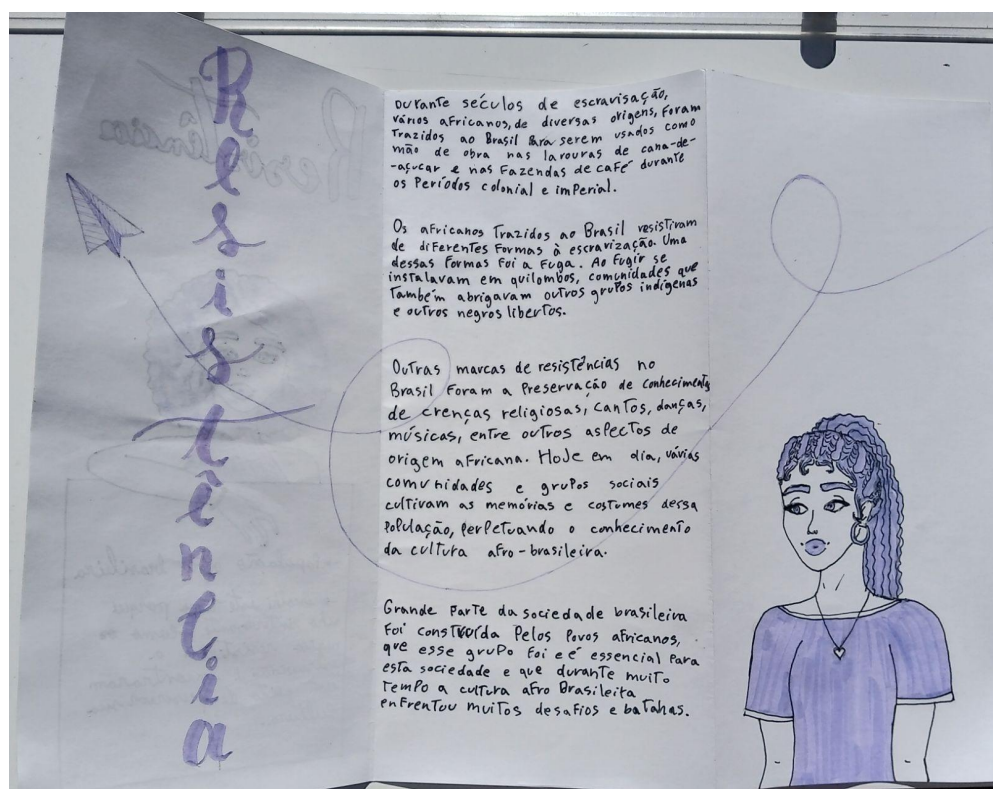
Antes da regência, como recomendado pelo docente orientador, realizei a produção de um plano de aula (Apêndice 10), bem como de slides (Apêndice 09) ilustrando dois modos de fazer fanzines e quais elementos textuais e visuais o compunham. Mesmo com tutoriais dos mais variados formatos disponíveis na internet, achei interessante produzir um específico para aqueles estudantes, pois foi através desse material, somada a minha explicação, que os estudantes puderam compreender exatamente o que precisava ser feito na atividade final. A partir da minha aula, os alunos da professora preceptora teriam 15 dias para produzir um fanzine de acordo com as temáticas citadas acima e orientações dadas por mim. Para descomplicar o processo de produção dos discentes, eram eles quem decidiam, individualmente, o tipo de mídia que utilizariam para materializar suas ideias: tradicional, com o uso de papel, recortes de jornais e revistas, desenhos, etc; ou virtual, produzindo zines através do Canva, Power Point, ou ferramentas similares. Abaixo, alguns exemplos de trabalhos dos alunos, que tiraram fotos ou enviaram para nós os arquivos de suas produções.

Imagem 07 - Trabalho Final da aluna Rebeca



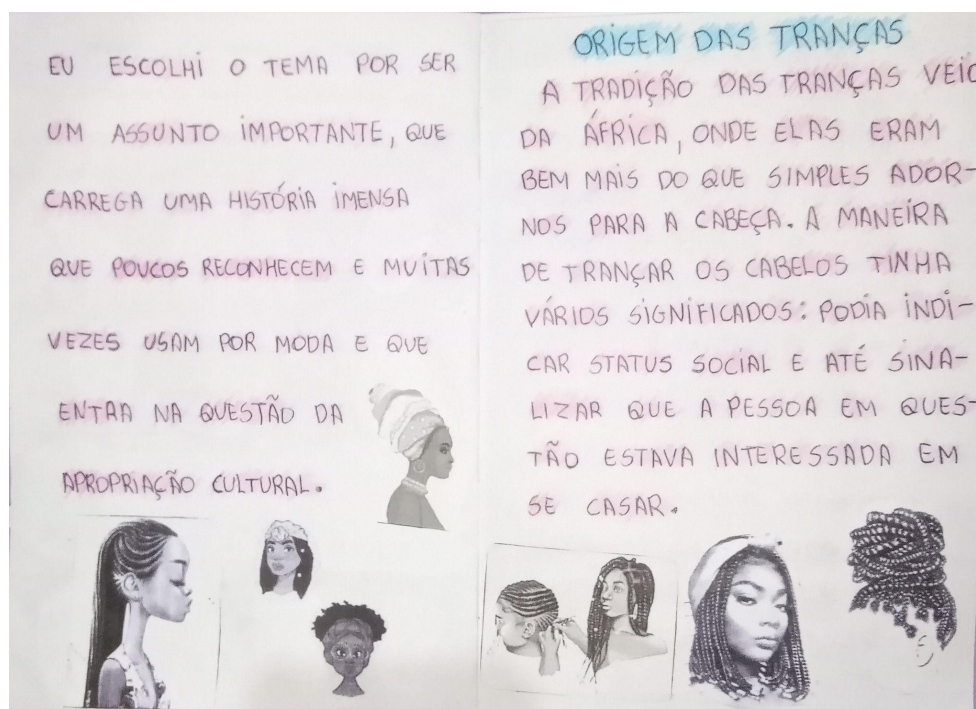
Fonte: registro realizado pela discente

Imagem 08 - Trabalho Final da aluna Kaelly



Fonte: registro realizado pela discente

Imagem 09 - Trabalho Final da aluna Brenda



Fonte: registro realizado pela discente

Imagem 10 - Trabalho Final da aluna Yasmin

Grupo escolhido:
~ Afro-Brasileiros

Tema:
~ Mulheres Pretas no cenário da música

Justificativa:
~> Por mais que nos dias atuais, o feminismo já tenha dado diversos passos a frente, muitas vezes somente a parte elitista tem andado, seja qual for o cenário, mas no Rap, ainda tem pouquíssimas mulheres na cena e ainda menos pretas, então o objetivo desse Fanzine é dar visibilidade a mulheres rappers pretas com alguns versos que mostram a realidade delas no mundo da periferia ou como mulher preta.

“Tempos de guerra
Eles, Mussolini, nós, Marighella
Resistência nós somos teresa
de benguela
Fabricam armas produzem
guerra
Fala que preto não se prolifera
Desordem impera
Tamanha ignorância”
-Primavera Fascista, 2018

Fonte: registro realizado pela discente

Com a entrega dos trabalhos, pude realizar uma espécie de avaliação formativa, a fim de verificar a aprendizagem dos estudantes, como também analisar possíveis fragilidades da apostila e materiais didáticos. Foi verificado que a maioria dos estudantes conseguiram reconhecer saberes produzidos pelos povos/populações estudadas ao longo da apostila, como também identificar a importância desses saberes para aqueles que os elaboraram. Por exemplo, no trabalho reproduzido na imagem 10, a aluna Yasmin interpreta o rap como um instrumento de retratar a realidade criada pela população negra, mas que ainda precisa dar mais voz às mulheres inseridas nessa prática. Assim, estudantes da educação básica e materiais didáticos atingiram os objetivos de ensino e aprendizagem relacionados a apostila.

Depois das experiências com a apostila, seguimos com as atividades da Residência Pedagógica, agora no módulo 3: elaboramos análises dos livros didáticos de acordo com a nova BNCC; planos de aulas; seguimos acompanhando os estudantes e dando suporte para a preceptora; e elaboramos questões para o ENEM (Apêndice 10). Nas questões 01 e 02, procurei trazer questões atuais, a homofobia - sofrida e cantada pela artista Leci Brandão-, e a globalização - representada pela expansão mundial do gênero musical k-pop -, abordando conceitos da sociologia através de temas atuais. Nas demais questões, 03, 04, 05, 06, 07 e 08, fui mais objetiva com as perguntas, não trazendo contextualizações acerca dos conceitos abordados nas questões. Ao fim de cada problema, o professor orientador nos instruiu a justificar o porquê de cada item estar certo ou errado.

Assim, foram essas as principais produções de materiais realizadas por mim, com a colaboração dos meus colegas residentes, durante o Programa de Residência Pedagógica. As contribuições do PRP para a minha formação foram a experiência com a produção de materiais didáticos e a utilização de redes sociais com a finalidade de aproximar estudantes de conteúdos das Ciências Sociais. Devido ao edital que participei ter se desenrolado durante a pandemia de COVID-19, impossibilitando a presença de residentes dentro da Escola Estadual Professora Irene Garrido, acredito que um dos objetivos do programa - estreitamento das relações entre IES e instituições da educação básica - não tenha sido atingido. Também é necessário destacar que outro objetivo do PRP, a incorporação da BNCC às propostas pedagógicas e curriculares, teve sucesso, visto que além de conhecer a fundo as novas orientações curriculares para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, éramos orientados a incorporar as competências específicas e habilidades relacionadas a cada atividade ou material desenvolvido por nós, como ilustra o Apêndice 05. Isso posto, é necessário garantir a continuidade desse programa, tendo em vista suas contribuições para a formação de professores de Sociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambos Programas, de Iniciação à Docência e de Residência Pedagógica, tiveram um papel importantíssimo durante minha formação como futura professora de Sociologia. Assim como Bahia e Souza (2017) apontam em sua pesquisa realizada com egressos do PIBID, este último foi fundamental para que licenciandos escolhessem (ou não) a profissão docente. O mesmo ocorreu comigo, reconheço que entrei no Programa com dúvidas acerca da minha permanência no curso de Ciências Sociais, mas as vivências dentro do CEJA Paulo Freire, juntamente das teorias estudadas na universidade, me fizeram escolher ser uma futura professora de Sociologia no EM.

Quando ingressei na RP, à docência já era uma certeza. Mesmo que o desenvolvimento do PRP esteja atrelado a mudanças problemáticas no currículo da educação básica, a compreensão da BNCC me permitiu conhecer este documento o suficiente para utilizar ele a favor da Sociologia, mesmo com uma diminuição terrível na carga horária da disciplina.

Os diversos ataques à educação entre 2020 e 2022, incluindo o atraso de bolsas, me ensinaram a travar batalhas contra forças políticas defensoras de uma educação tecnicista que menospreza o papel da Sociologia na formação cidadã. Esta situação não é novidade, ainda em 1955, o sociólogo Florestan Fernandes escreveu:

(...) se estabelece uma vinculação muito forte entre a defesa da estabilidade do sistema educacional brasileiro e as concepções ou os interesses educacionais que orientam as intervenções políticas e administrativas de camadas conservadoras e influentes. Eis o corolário dessa situação: um ensino médio sem possibilidade de tornar-se um instrumento consciente de progresso social, isto é, incapaz de proporcionar uma educação dinâmica (Fernandes, 1955, p. 98).

Para que esse grupo não piore a situação do ensino brasileiro, é preciso estar atento aos movimentos de tentativas de alterações da LDB e demais diretrizes. Ainda, como Lima (2020) disse, é necessário tornar os programas de formação de professores, oficialmente, uma política de Estado para que eles não estejam tão suscetíveis a cortes de verba ou possibilidades de supressão. Caso contrário, eventos como o atraso ou o corte de bolsas destinadas a esses programas continuarão a ocorrer.

Assim, consigo perceber mais semelhanças do que distâncias entre o PIBID e o PRP. Ambos têm estruturas de cargos extremamente parecidas, mas com nomes diferentes; mesmo possuindo objetivos distintos, na prática, ambos se assemelham. Enquanto a Residência Pedagógica tem maior foco na prática docente, pouco na observação; o PIBID permite uma maior observação, por parte dos pibidianos, do trabalho do professor supervisor, ainda assim, com produções e regências mais pontuais. No fim, o Programa de Residência Pedagógica no

Instituto de Ciências Sociais se tornou uma continuação das práticas iniciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Com relação à formação de professores de Sociologia ofertada pelo ICS, a partir das análises trazidas no primeiro capítulo, podemos afirmar que em relação à licenciatura, o bacharelado parece receber maior atenção e dedicação dos professores do Instituto de Ciências Sociais. Situação que acompanha o desenvolvimento histórico do curso no Brasil, como apontam diversos estudos de Sociologia Escolar que identificam uma hierarquia que estratifica e posiciona a licenciatura nas bases do interesse dos professores do curso.

É necessário fazer novas seleções de professores preocupados com o ensino de Sociologia na educação básica para integrar o corpo docente do curso de licenciatura, assim como é preciso que os discentes estejam mais envolvidos com o modo como nosso curso está estruturado. Apenas com pessoas atentas a deficiência de grupos de pesquisa e de professores preocupados com questões acerca da Sociologia no ensino médio, como também a pouca variedade de disciplinas eletivas que tratem da educação a partir de uma perspectiva das Ciências Sociais, é que podemos melhorar a formação de professores de Sociologia no ICS.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Decreto nº 69.624, de 6 de abril de 2020. Dispõe sobre a prorrogação das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do covid – 19 (coronavírus) no âmbito do estado de alagoas, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1-82uy1yH3OJGQaFJinW7TTqFFt-o2BtW/view>>.

ALMEIDA, Claudio Bispo de; FLORES, Fábio Fernandes; MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso>.

AMORIM, Antonio; CASSOL, Atenuza; FILHO, Alcides. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. Ensaio: aval. pol. públ. **Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul./set. 2021. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/>>.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Bahia, N. P., & Souza, R. M. de Q. (2017). Egressos do PIBID/UMESP: resultados de uma pesquisa (Students from PIBID/UMESP: presenting results.). **Crítica Educativa**, 3(2), 204–220. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.121>

BANDEIRA, Denise. **Materiais Didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/10850993/Materiais_didáticos>.

BARBOSA, Júlia. Relatório do Projeto PIBID (2018-2020) - **Setembro de 2019**. Licenciatura em Ciências Sociais. Universidade Federal de Alagoas. Maceió: 2019.

BARBOSA, V. S. L.; OLIVEIRA, A. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 1, n. 13, p. 140–162, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169>>.

BODART, Cristiano; SILVA, Roniel. Um Raio X Do Professor de Sociologia Brasileiro: condições e perspectivas. **Estudos de Sociologia**, Recife, Vol. 2, n. 22. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235745/28585>>.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, nº 120, p. 4. 25 jun 2010. Seção 1. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf>>.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016**. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, De 12 De Dezembro De 2007. **Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>

Café Com Sociologia. O PIBID e a formação de professores de Sociologia. **YouTube**, 23 de nov. de 2020. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=M-bDWCggg64>>.

CAPES. Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em:
<<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>.

CUNHA, Jorge; ROWER, Joana. Narrativa Sobre Si. *In*: BODART, Cristiano; BRUNETTA, Antonio; CIGALES, Marcelo. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 251 - p. 254. Disponível em:
<https://www.academia.edu/43825857/Dicionário_do_Ensino_de_Sociologia>.

MOURA, Romário; OLIVEIRA, Merillane. Tendência Pedagógica Tecnicista e sua Relação com o Currículo do Novo Ensino Médio Regular. *In*: Congresso Nacional de Educação. VII, 2020, Maceió. **Anais**. Campina Grande: Editora Realize, 2020. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA20_ID6962_15092020105303.pdf>.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ts/a/Xf5BRdPjt6BwnnpQ457pwkN/>>.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333–356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393. Disponível em:
<<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>>.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. 1955, **Anais..** São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GAUDÊNCIO, Júlio; MARINHO, Noélia; SOUZA, Jordânia. Ensino e Docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais. **Política & Sociedade**. Florianópolis, Vol. 14 - Nº 31 - Set./Dez. de 2015 Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p63>>.

HANDEFAS, Anita; TEIXEIRA, Rosana. A Prática de Ensino como Rito de Passagem e o Ensino de Sociologia nas Escolas de Nível Médio. **Medicações**. Londrina, v. 12, n. 1, p.

131-142, Jan/Jun. de 2007. Disponível em:
<<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3392>>.

PIRES, Welkson. AVALIAÇÃO: O ensino de sociologia e a. *In*: BODART, Cristiano; BRUNETTA, Antonio; CIGALES, Marcelo. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 46 - p. 50. Disponível em:
<https://www.academia.edu/43825857/Dicionário_do_Ensino_de_Sociologia>.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Resolução nº 050/2017-CEE/AL. **Dispõe sobre a Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências**. 18 de dez. de 2017. Disponível em: <<http://www.cee.al.gov.br/legislacao/category/93-2017>>.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA/SEDUC Nº 4.904/2020. **Estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus (COVID-19)**. 7 de abr. de 2020. Disponível em:
<<https://drive.google.com/file/d/1srCs9UyvFAOqFhkyhFgizZY1HVdD7GDw/view>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Edital Nº 27/2018. **Seleção de Licenciandos - PIBID - UFAL**. 16 de julho de 2018. Disponível em:
<<https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-licenciandos-programa-de-iniciacao-a-docencia-pibid-ufal/selecao-de-licenciandos-pibid-ufal/view>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Edital Nº 31/2020. **Seleção de Residentes (Cadastro de Reserva) para o Programa de Residência Pedagógica-Ufal**. 28 de set. de 2020. Disponível em:
<<https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-1/view>>.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - Plano de aula: Surgimento da Antropologia

Plano de Aula

Dados de Identificação:

Escola: Centro de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire

Docente: Júlia Góes Ferreira Barbosa

Série/turma: 3º período matutino

Carga horária: 2 aulas

Data da aula: 08/10/2019

Tema: Surgimento da antropologia e a falsa ideia de democracia racial no Brasil. Tal tema foi escolhido para introduzir aos estudantes os primeiros estudos antropológicos e, também, para proporcionar uma reflexão acerca dos desafios da população negra em nosso país.

Objetivos:

- analisar uma pintura e relacionar a análise ao conteúdo;
- compreender a origem da antropologia: o que motivou os primeiros estudos?;
- entender o que é determinismo geográfico, determinismo biológico e evolucionismo;
- refletir sobre o modo de funcionamento da antropologia até o século XIX;
- compreender que algumas ideias defendidas pelos primeiros “antropólogos” ainda permanecem “vivas” nos dias atuais;
- refletir sobre a ideia de “democracia racial” a partir das contribuições de Florestan Fernandes.

Conteúdos:

- Colonização: “descoberta” de novos mundos do ponto de vista europeu
- Determinismo geográfico, determinismo biológico e evolucionismo
- Crítica a democracia racial através dos estudos de Florestan Fernandes

Procedimentos Metodológicos:

- Entrar na sala, me apresentar, ligar o computador e projetor (10min);
- Mostrar a pintura *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500* (slide) e perguntar aos estudantes o que eles veem na tela: quem são as pessoas que estão nela? Como estão vestidas? Quais são suas expressões corporais? O que está pintado do lado direito, do lado esquerdo, e no centro?;
- A partir das respostas dos estudantes, apontar que a antropologia “surge” através do contato dos europeus com outros povos até então desconhecidos do homem branco;
- Depois disso, iniciar a explicação dos três conceitos importantes para o conteúdo (determinismo geográfico, determinismo biológico e evolucionismo), sempre enfatizando que tais conceitos foram criados como tentativa de explicar as diferenças entre povos. Neste momento, irei usar o quadro branco e marcador de quadro;
- Já na segunda aula, irei refletir com os estudantes a permanência de ideias como as discutidas anteriormente em sala e apresentarei dados (através de um vídeo sobre desigualdade racial) que dizem respeito a vida da população negra no Brasil;
- Depois disso, falarei um pouco sobre o mito da democracia racial e como Florestan Fernandes o combateu.

Recursos Didáticos: Data Show, slides, computador, quadro branco e marcador de quadro branco.

APÊNDICE 02 - Slides Surgimento da Antropologia

Surgimento da Antropologia



Antropologia

- se desenvolve a partir do momento em que os europeus (Inglaterra, Portugal, Espanha, e França) percebem que existem outros povos no planeta além deles mesmos



Teorias que influenciaram a Antropologia

- Determinismo geográfico
- Determinismo biológico
- Darwinismo social



Evolucionismo

- influenciado pelos determinismos
- diferenças culturais eram explicadas através de diferentes estágios de desenvolvimento humano

selvageria

barbárie

civilização

É importante lembrar:

- antropologia não faz mais estudos como esse (influenciado pela biologia)
- os determinismos e o evolucionismo ainda exercem alguma influência sobre nossa sociedade

APÊNDICE 03 - Plano de aula Democracia

Plano de Aula

Dados de Identificação

Escola: Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire

Série/Turma: 3o período vespertino

Carga Horária: 2 aulas (das 13h às 14h e das 14h às 15h)

Data da aula: 24/10/2019 ou 31/10/2019

Tema e Justificativa

O tema escolhido para a aula será *Democracia*. Tal escolha foi motivada por ser um dos principais temas da Ciência Política.

Objetivos

Objetivo Geral: compreender o que é democracia e suas características.

Objetivos Específicos: analisar situações e relacionar as mesmas com o conteúdo; trabalhar em grupo.

Conteúdos

O que é democracia?

- Um regime político
- Três poderes: executivo, legislativo e judiciário
- Parlamentarismo x presidencialismo
- Características: o que é necessário ter para ser considerado um país democrático

Procedimentos Metodológicos

- Os primeiros cinco minutos vão ser usados para montar a estrutura necessária para a apresentação de slides
- Após isto, perguntar aos estudantes o que eles entendem por democracia, qual é a primeira coisa que eles pensam quando escutam a palavra “democracia”
- A partir daí, começar a apresentar o conteúdo presente nos slides, onde cada quadro deve ser apresentado em até 10 minutos. Neste momento o quadro branco e marcador para quadro branco também poderão ser usados
- Ao terminar o momento anterior, começar a explicar a dinâmica que será feita, chamada Situação Democrática (nela os estudantes irão se dividir em quatro grupos e, cada grupo, receberá uma ficha contendo três características do regime político de um país fictício. Depois que cada grupo receber uma ficha, eles devem responder uma pergunta sobre o regime político do país)
- Depois disso, esperar que os alunos se dividam em quatro grupos e, caso necessário, ajudar com a divisão dos mesmos
- Distribuir para cada um dos quatro grupos uma ficha e, assim que todos estiverem com suas fichas, contar 5 minutos para que eles respondam à questão solicitada
- Após este momento, um integrante de cada grupo deve ler em voz alta a ficha de seu país

e falar sua resposta para a pergunta recebida. Os demais grupos devem dizer se concordam ou não com a resposta do grupo.

Recursos Didáticos

Computador ou notebook, slides, projetor, quadro branco, marcador de quadro branco e Jogo da Situação Democrática.

Referências

AMORIM, Henrique.; BARROS, Celso.; MACHADO, Igor. Sociologia hoje: volume único. 1. ed. São Paulo: Ática, 2013. cap. 11.

Fichas

:

País 1

- presidente eleito por votos da maior parte da população
- representantes do poder legislativo eleitos pelo povo
- no país só há um partido

País 2

- presidente eleito pelos representantes do poder legislativo
- representantes do poder legislativo eleitos pelos cidadãos
- há 8 (oito) partidos no país

País 3

- presidente eleito pelo povo
- membros do poder legislativo eleitos pelos cidadãos
- há 5 (cinco) partidos no país

País 4

- presidente eleito e membros de seu partido fraudaram 30 urnas durante as eleições para o poder executivo
- membros do poder legislativo foram eleitos pelo povo

- há 18 (dezoito) partidos no país

APÊNDICE 04 - Slides do plano de aula Democracia

DEMOCRACIA

Demokratía = demos (povo) + kratos (governo)

Democracia é

um regime político, ou seja, conjunto de instituições, leis e valores que regulam a luta pelo poder

Os três poderes

Legislativo escrevem e votam leis

Executivo aplica leis

Judiciário garante que o poder executivo exerça sua força até onde as leis permitem

Democráticos, mas diferentes

Parlamentaristas cidadãos votam nos representantes do poder legislativo e estes representantes escolhem o chefe de governo (presidente ou primeiro-ministro)

Presidencialistas cidadãos votam tanto nos representantes do poder legislativo como no chefe de governo

É democracia quando:

- O chefe de governo (poder executivo) é eleito pelo povo
- Representantes do poder legislativo são eleitos pelos cidadãos
- Há mais de um partido

HORA DA DINÂMICA: SITUAÇÃO DEMOCRÁTICA

Como?

Se dividam em quatro grupos

Cada grupo vai receber uma ficha com 3 características do regime político um país

Em **10 MINUTOS** cada grupo deve responder a pergunta

O país da ficha vive em uma situação democrática? Por quê?

APÊNDICE 05 - Apostila - Conhecimentos: Contra Narrativas

The image shows two book covers for 'CONHECIMENTOS contra narrativas'. The left cover is the front cover, featuring a green and yellow background with a blue ribbon and a gold border. It includes the title 'CONHECIMENTOS' in large black letters, 'contra narrativas' in smaller black letters, the author 'Escola Estadual Professora Irene Garrido', the subject 'Inclui: Sociologia e filosofia', and '1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO - VOLUME ÚNICO'. The right cover is the back cover, featuring a blue and orange background with a gold border. It includes the title 'CONHECIMENTOS' in large black letters, 'contra narrativas' in smaller black letters, the coordinator 'Coordenador do RP: Sociologia: Cristiano das Neves Bodart', the preceptor 'Preceptora: Profª Maria Amélia de Lemos Florêncio', the collaborators 'Colaboradoras: Alda Cândida Nerys Cândida Genielly Raine Feliciano Bezerra Maria Mayra Gomes da Silva', the authors 'AUTORES: CARLOS GOMES DA SILVA JÚLIA GÔES FERREIRA BARBOSA JÚLIA MARIA PAREDES REBECA MATIAS DE OLIVEIRA SARAH DIAS MARQUES', and the publisher 'Maceió - AL, 2021'. Both covers feature illustrations of a goldfish and green leaves.

Apresentação

Este material didático é voltado ao 1º ano do ensino médio. Por meio do tema “Conhecimento – outra narrativa”, vamos estudar alguns tipos de conhecimentos a partir das contribuições das Ciências Humanas. Apresentaremos uma visão diferenciada de origem, desenvolvimento e prática de conhecimentos de população e sociedades que estão presentes no cotidiano do aluno, da escola, da sociedade brasileira e estrangeira, visando fomentar uma percepção crítica da realidade social.

A apostila foi desenvolvida como atividade do Programa de Residência Pedagógica dos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Alagoas, com o objetivo de pôr em prática o que prevê o BNCC, dentre suas competências específicas e habilidades, onde cabe as ciências humanas e sociais aplicadas no Ensino médio. A estrutura e forma de apresentar esse conteúdo foi desenvolvida com referência direta nos Projetos integrados, no tema “STEAM (ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática) que se dispôs a desenvolver as competências:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

SUMÁRIO

Introdução: 5

Unidade 1 – Populações afro-brasileiras: 6

Unidade 2 – Sociedades Indígenas: 15

Unidade 3 – Populações Ribeirinhas: 25

Unidade 4 – Fimzine como meio de divulgação de ideias: 31

Referências: 35

Introdução

Olá, galera, pra iniciar essa jornada, é legal que vocês entendam algumas questões, então, vamos lá?

Já é sabido que existem diversos conhecimentos, por exemplo: religioso, científico, filosófico, senso comum. Todos esses são importantes e fazem parte da sociedade como um todo, o legal é que existem algumas para esses conhecimentos, e comunidades criadoras e disseminadoras deles. É um exercício muito bom adaptar essas formas de se socializar, construir, contribuir e propagar conhecimento, partindo desse pensamento e entendendo que você já tem uma noção dos tipos de conhecimento, decidimos montar nesta apostila AS CONTRA NARRATIVAS do conhecimento.

Aqui você vai encontrar as contribuições de três populações que são presentes no cotidiano do Brasil e de Alagoas, e que possuem suas formas de conhecimento particulares, esses conhecimentos por muitas vezes foram desvalorizados ou ignorados de sua origem, esse que foram negligenciados e apagados, porém, aqui decidimos apresentá-los a vocês. Então, dividimos esta apostila em 4 unidades, sendo elas: Unidade 1 – Populações afro-brasileiras, Unidade 2 – Sociedades Indígenas, Unidade 3 – Populações Ribeirinhas, e na última unidade vamos apresentar a vocês uma ideia criativa para disseminar esse conhecimento, então ela se dará como: Unidade 4 - Fimzine como meio de divulgação de ideias.

Esperamos que vocês embarquem nesta apostila com tudo, e ao fim percebam como essas populações são ricas em conhecimento e que existem mais próximas delas do que imaginamos.

Boa viagem!

Unidade 1 - População Afro-brasileira

Competências Gerais:

Esta Unidade foi elaborada a partir dos Projetos Integrados, no tema STEAM (ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática) que, em toda sua estrutura apresenta esses elementos para melhor compreensão do conteúdo e para oferecer a recomendação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Competências Específicas:

A partir das competências que a BNCC busca, a Unidade 1, com a temática “População Afro-brasileira”, tem o objetivo de:

- Conhecer e desenvolver as práticas dos tipos de conhecimento dessa população;
- Realizar análises do cotidiano e provocar o pensamento crítico da realidade em que os alunos vivem;
- Compreender e valorizar as ideias sociológicas, filosóficas, históricas, econômicas, culturais, artísticas e geográficas desta sociedade;
- Analisar e questionar o contexto social e cultural das populações afro-brasileiras no Brasil;
- Avaliar as questões sociais, econômicas, políticas dessa população no cotidiano do aluno e relacionar com as questões mais atuais.

Unidade 1 - População Afro-brasileira

Olá, galera! Pronto para embarcar nesta aventura?

Nesse primeiro momento vamos tratar da população **afro-brasileira** sem conhecimentos, os demais aspectos que envolvem esse grupo, como: a história, a cultura, a arte e costumes... E um pouco da trajetória de luta desse grupo social.

Muitas foram as contribuições dos povos africanos para a formação da cultura afro-brasileira. Mas, antes de falarmos disso, é importante compreendermos um pouco da sua história, que é marcada por **lutas e resistências**.

Diante séculos de **para-brasileiros**, vários africanos, de diversas origens, foram trazidos ao Brasil para serem usados como mão-de-obra nas lavouras de cana-de-açúcar e nas fazendas de café durante os **períodos colonial e imperial**.

Os africanos trazidos ao Brasil resistiram de diferentes formas à escravidão. Uma dessas formas foi a fuga. As fugas se manifestaram em quilombos, comunidades que também abrigavam outros grupos indígenas e outros negros libertos.

No século XIX ocorreu o processo de abolição da escravidão, que começou no ano de, com a proibição do tráfico negreiro em 1850. Em 1871, foi aprovada a Lei

do Vento Livre. Em 1888, foi aprovada a Lei dos Sexagenários e por fim, em 1888, ocorreu (ao menos em lei) o fim da escravidão.

Com a abolição da escravidão, muitos grupos continuaram a viver nessas áreas quilombolas, preservando os costumes e a cultura dos antepassados como marca de luta e resistência.

A influência da cultura africana na cozinha brasileira



Figura 2A: Espetáculo – espetáculo de arte, dança, música e teatro em homenagem à cultura afro-brasileira. Foto de Augustus Erak, estado do Rio de Janeiro, em dezembro de 2014. [Clique aqui para ver mais](#)

Raça X Etnia

Entendido isto, você sabe o que é raça?

Sabe qual é o **conceito de raça**? Então, o conceito de raça é algo mais complexo do que se imagina, muitos estudos sociológicos ainda são desenvolvidos acerca dessa temática, pois durante muito tempo o termo foi utilizado na biologia para designar diferentes espécies entre alguns animais e, posteriormente aplicados aos seres humanos para designar formas de classificação e hierarquia sem considerar nenhuma elemento cultural, somente pensando em classificar os seres em categorias.

Porém, este conceito vai além dessa perspectiva biológica, e na modernidade passou a ser questionado: por que a população negra não era tão desenvolvida quanto a população branca? Pensando nisso, nas desigualdades raciais, o conceito de raça passou a ser utilizado.

Posterior a essa perspectiva, no século XIX, vem o enriquecimento com essa ideia de raça e surge o conceito de etnia, buscando superar o conceito anterior, por ele estar condicionado a uma doutrina de dominação e violência, que mantém todos os tipos de racismo em vigor.

Então, o conceito de etnia visa ser um conceito inerentemente social, onde tem do grupo “**valores-etnia-costume**”, que nada mais é que um conjunto de características culturais, de tradições, valores, de elementos de identidades, hábitos e costumes comuns de um determinado grupo. Na unidade a seguir voltaremos a tratar desse assunto.

Já vimos um pouco da cultura afro-brasileira na história e seus conhecimentos. Que tal falarmos um pouco desta cultura em outras áreas? Em vários aspectos a cultura africana pode contribuir para o desenvolvimento social, cultural, econômico. A população brasileira de todas as regiões e em diversas áreas, como por exemplo, no universo das artes, temos o samba, o maracatu, rap, as vestes, os acessórios, como o turbante. Todos colaboram para o conhecimento desta cultura e em todos mostram marcas de resistência.

Também podemos observar que há contribuição por meio de alguns instrumentos musicais, tanto ao campo da arte como na área da engenharia na construção e elaboração dos instrumentos, como: O afôco, o ogôgi, a percussão, o berimbau, entre outros... O berimbau é utilizado na capoeira, esta que é uma mistura de luta, dança e música. Entre o séc. XVIII e XIX, significava uma forma de contestação entre os negros e um momento de apreender técnicas de luta (defesa e ataque), caso eles precisassem se defender de algum tipo de agressão ou violência por parte dos fazendeiros da época e também uma marca de luta e resistência.

As práticas religiosas também são de enorme contribuição, o Candomblé e a Umbanda representam bem isso. Na área da Geografia, podemos identificar a contribuição nas áreas quilombolas, nos terrenos do Candomblé e muito mais.

Mediante tudo o que foi proposto acima podemos perceber que, grande parte da sociedade brasileira foi construída pelos **povos africanos**, que esse grupo foi é essencial para esta sociedade e que durante muito tempo a cultura afro-brasileira enfrentou muitos desafios e batalhas. Ainda hoje, há lutas diárias contra todos os tipos de racismo, para dar voz a essa população, para a perpetuação dessa cultura, costumes e valores, por seu espaço justo na sociedade brasileira.

ATIVIDADE

1) Com suas palavras, e com base no que foi [democratiadoacima.com](https://www.democratiadoacima.com), defina o conceito de raça.

2) Leia o trecho da música "Negro drama" de Racionais MC's e seguir e depois responder: Qual a relação entre a música e o que foi proposto na aula de hoje?

"E, ancestralidade, ancestralidade, em outros nomes
 Herdeiro vivo e consciente soube cantar?"

Passo por um mundo de dor que não
 Menosdo que de dor de dor
 De todos os lados, porém não consigo sentir
 Herdeiro de quem não sou
 Herdeiro de quem não sou
 Contra aquilo que quero ver eu preso no mundo
 E eu quero que eu seja um dia escravidão

Que a informação é uma grande arma
 Uma palavra que quando é falada
 Tempo certo de entrega, não vou mais
 E eu quero a sua mente e sua vida
 Contra as mentes vazias e a cultura perdida
 Herdeiro, e eu quero a vida
 Sem herdeiro, e também quero a vida
 Um ponto final, não sou negro herdeiro

Letras do Negro Drama
 (Música não é uma invenção, é a sua criação)
 Escrita e não escrita
 Letras do Negro Drama
 (Música não é uma invenção, é a sua criação)
 Escrita e não escrita

Conceitos: Pablo Paulo Soares Pereira
 Afiliado Pimenta do Sul
 Letra de Negro Drama

3) No texto, vimos que muitas são as contribuições que os povos afro-brasileiros trazem para a sociedade. Além das contribuições citadas, liste 3 outras e justifique-as.

4) Com base no que foi estudado, o que são regimes quilombolas?

5) Cite alguns costumes atuais que são heranças africanas e explique-as.

6) (ENEM 2013) "A apropriação da herança cultural africana deve levar em conta o que é próprio do processo cultural: seu movimento, pluralidade e complexidade. Não se trata, portanto, do resgate ingênuo do passado nem do seu cultivo nostálgico, mas de procurar perceber o próprio rosto cultural brasileiro. O que se quer é criar um movimento para melhor compreendê-lo historicamente."

MINAS GERAIS: Cadernos do Arquivo 1: Escravidão em Minas Gerais. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1988.

Com base no texto, a análise de manifestações culturais de origem africana, como a capoeira ou o candomblé, deve considerar que elas:

A) permanecem como reprodução dos valores e costumes africanos.
 B) perderam a relação com o seu passado histórico.
 C) derivam da interação entre valores africanos e a experiência histórica brasileira.
 D) constituem forma de distanciamento cultural entre negro e branco no Brasil atual.
 E) demonstram a maior complexidade cultural dos africanos em relação aos europeus.

7) (ENEM 2021) Toma-se claro que quem descobriu a África no Brasil, muito antes dos europeus, foram os próprios africanos trazidos como escravos. E esta descoberta não se restringia apenas ao reino linguístico, estendia-se também a outras áreas culturais, inclusive à da religião. Há relatos para pensar que os africanos, quando misturados e transportados ao Brasil, não demonstram em perceber a existência entre si de seus cultos mais profundos.

SIENES, R. Mahanga, ngoma vent' África pública e descoberta do Brasil. Revista USP, n. 12, dez./jan./fev. 1991-92 (adaptado)

Com base no texto, ao favorecer o contato de indivíduos de diferentes partes da África, a experiência da escravidão no Brasil tornou possível a:

A) formação de uma identidade cultural afro-brasileira.
 B) superação de aspectos culturais africanos por antigos traços europeus.
 C) reprodução de conflitos entre grupos étnicos africanos.
 D) manutenção das características culturais específicas de cada etnia.

E) resistência à incorporação de elementos culturais indígenas.

8) (ENEM) A identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e (ou) negras e ameríndias. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento, no século XV, do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negro, à escravidão e, enfim, à colonização do continente africano e de seus povos. K. Mamanga. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: SEMTEC-MEC, 2003, p. 37. Correlacione ao assunto tratado no texto acima, o correto afirmar que:

a) a colonização da África pelos europeus fez simultaneamente o descobrimento desse continente.
 b) a etnohistória de Inácio de Loyola na África levou os portugueses a descobrirem esse continente.
 c) o surgimento do tráfico negro foi posterior ao início da escravidão no Brasil.
 d) a exploração da África decorreu do movimento de expansão europeia do início da Idade Moderna.
 e) a colonização da África antecedeu as relações comerciais entre esse continente e a Europa.

9) (FUVEST 2010) Os africanos foram trazidos do chamado continente negro para o Brasil em um fluxo de intensidade variável. Os cálculos sobre o número de pessoas transportadas como escravos variam muito. Estima-se que, entre 1500 e 1855, entraram pelos portos brasileiros 4 milhões de escravos, na sua grande maioria jovens do sexo masculino. (FAUSTO, Berta. História do Brasil. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1995, p. 51.)

Sobre a escravidão no Brasil, é correto afirmar que:

(1) eram chamados quilombos os espaços delimitados para abrigar os escravos destinados ao comércio e foram fundamentais na estrutura produtiva dos engenhos de açúcar.

(2) o dia da consciência negra celebra a assinatura da Lei Áurea no século XIX, que proclamou a liberdade dos escravos.

(4) nos escravos só restava a rebelião como forma de reação, a qual se manifestava através do assassinato de feitores, das fugas e até do suicídio. Não havia qualquer forma de negociação com vistas a melhores condições de vida por parte dos negros.

(8) o Quilombo dos Palmares, organizado no interior do atual Estado de Alagoas, e considerado o mais importante do período colonial e lutando por Zumbi.

(10) no continente africano os vários povos estavam divididos em etnias organizadas em tribos, clãs e reinos. Apesar desta divisão, a unidade desses povos foi uma forma de resistência à escravidão e não seriam transformados em mercadorias.

(32) a Constituição de 1988 afirma que "cabem aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras o reconhecimento da propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos". Este artigo da Constituição seleciona o "quilombo" no Brasil.

(64) através das obras do pintor e desenhista alemão Johann Meier Knauthen, é possível conhecer aspectos do cotidiano da escravidão. Ele aqui retrata no século XIX e deixou preciosos traços iconográficos sobre a vida no Brasil.

d) 67
e) 72

10) (ADVISE 2009) A escravidão negra no Brasil teve várias facetas. Dentre as assertivas a seguir, qual não pode ser considerada uma marca do escravismo brasileiro?

a) A vida nos engenhos era dura e penosa. Por isso, a expectativa de vida dos escravos era muito pequena.
 b) Todos os escravos se reconheciam como iguais e lutavam juntos pela fim da infância escravidão.
 c) O processo de descida da escravidão foi lento e gradual, demorado, legalmente falando, quase quatrocentos anos (1850-1888).
 d) Era relativamente comum ao "preto fóreo", caso tivesse algum pecúlio, adquirir um escravo.
 e) Os escravos que conseguiam, ao longo de muito anos de trabalho duro, juntar algum cabedal compravam a sua liberdade.

Assinale a alternativa que corresponde ao somatório das alternativas CORRETAS:

a) 6
 b) 12
 c) 56

Unidade 2 – Sociedades Indígenas

Competências Gerais:

Esta Unidade foi elaborada a partir dos Projetos Interdisciplinares, no tema STEM (ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática) que, em toda sua estrutura apresenta esses elementos para melhor compreensão do conteúdo e para obedecer a recomendação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Competências Específicas:

A partir das competências que a BNCC busca, a Unidade 2, com o tema "Sociedades Indígenas", tem o objetivo de:

- Conhecer os processos de demarcação de territórios indígenas, considerando os conflitos políticos e territoriais entre territórios;
- Identificar e analisar as dimensões e propagações políticas, sociais e culturais dos povos indígenas no Brasil;
- Reconhecer as contribuições culturais dos povos indígenas na sociedade brasileira.

Unidade 2 – Sociedades indígenas

O que é Cultura?

Quando falamos em Cultura, diversas imagens e significados vêm a nossa cabeça. Se fomos interrogados a responder o que é Cultura, certamente responderemos sem apresentar muitas dificuldades. Talvez o conceito de Cultura seja um dos primeiros conceitos que nós aprendemos, e que seguimos constantemente falando sobre ele, seja na escola, seja no ambiente familiar, seja com amigos ou conhecidos.

A Cultura realmente está em tudo, mas dá para significar com mais precisão essa tal Cultura? Para isso, pensemos de que modo a Cultura, ao mesmo tempo que se altera em função das possibilidades, de diversidades culturais, também reduz a distância ou seu significado, afinal, é tão amplo que se torna impossível sintetizar em poucas palavras o que seja Cultura.

Devido à dificuldade de definir e delimitar cultura, podemos nos contentar para uma série de respostas que são válidas, mas não são suficientes. Muitos dizem que Cultura é o nosso **folklore**, **artesanato**, **músicas**, **ritmos**, **festas**, isto como o carnaval, o São João, as comemorações de Páscoa, nossos sopões, nossas comidas, e assim por diante. Tudo isso é Cultura, em melhor, são **produtos culturais**, dos quais fazemos parte e entendemos minimamente sobre eles.

A Cultura é formada por um conjunto de elementos histórico-sociais, e está presente em nossos valores através de uma série de manifestações, vivemos Cultura e o resultado das nossas experiências, sendo assim, assumimos o papel de tanto produzir quanto compartilhar Cultura. Por meio dela, aprendemos sobre o passado e também nos lançamos para o futuro, construímos novas identidades, adquirimos novos saberes, novas práticas, ou seja, produzimos e reproduzimos a Cultura.

Unidade 2 – Sociedades indígenas

A noção de Cultura como algo preso ao passado, a **tradição**, não é suficiente, e não faz jus ao seu significado. A Cultura está em constante processo de mudança, ela não é fixa. Não existe "Cultura" no singular, a Cultura é sempre plural, pois constituída de várias Culturas, participamos de várias experiências e compartilhamos de vários **modelos culturais**. Vamos aos exemplos!

Se olharmos para o funk produzido nos anos 2000 e para o mais novo produto do funk, o **funk 150 bpm**, é visível a mudança ocorrida, seja ligada à sonoridade, ao discurso ou até mesmo a estética. O mesmo pode ser dito sobre o futeço, que passou por mudanças muito similares nesse sentido. Pensando em outro exemplo, há parte dos indígenas hoje em dia tem acesso a dispositivos digitais, como smartphones, internet, cartão eletrônico, etc. O avanço da **globalização**, do **capitalismo**, e progressivamente da Cultura modificou algumas características culturais, mas a sua essência não implicou na extinção, nem do funk, nem do futeço, nem dos indígenas, apenas houve uma ampliação das fronteiras culturais.

A ideia de **fronteiras culturais** trabalha com a noção de que as culturas estão sempre em processo de negociação, a fim de delimitar sua identidade aos grupos, no entanto, essas fronteiras culturais não são fixas, pelo contrário, vão se alterando com o passar do tempo, adquirindo novos elementos, novas práticas e novos valores de modo, por meio de novas experiências que vão sendo vividas pelos integrantes daquele grupo cultural.

Atividade

1) Cite dois exemplos de grupos culturais que se modificaram com o passar do tempo, ou seja, que ampliaram as suas fronteiras culturais, utilizando o seu conhecimento de mundo e sua apreensão da realidade.

2) O filósofo francês contemporâneo de Georges Gusdorf, retomando de Heidegger e Sartre em citação similar diz que "o homem não é o que é, mas é o que não é". De que maneira essa citação se relaciona com o conceito de cultura?

Etnicidade, o que isso quer dizer?

Quando falamos em grupos culturais, costumamos englobar um conjunto de pessoas que pertencem a determinado grupo, por exemplo, quando falamos de indígenas, costumamos ter a ideia de viver na mata, fazer a dieta da chicha, dentre outras coisas, mas e os indígenas do sertão nordestino? E os que estão em áreas urbanas? E aqueles que não têm na terra ancestral? Ou seja, essas diferenças é o que produzem a etnicidade, não há apenas uma cultura presente dentro dos indígenas, há muitas, e a partir dessas diferenças culturais se demarcam também fronteiras culturais entre um grupo e outro. A etnicidade representa a organização social de diferenças culturais. (BARTH, p. 16) ou seja, a etnicidade trabalha com a diferença, já que a cultura é oblativamente de nossas experiências, e nossas experiências são diversas, devemos olhar para as culturas de maneira mais diversificada possível, no intuito de não generalizar tudo como uma coisa só, todos os grupos sociais têm suas diferenças e não podem ser reduzidos a uma única categoria e expressão.

Atividade

3) Monopos de diversas experiências, compartilhamos de vários modelos culturais, estas influências culturais se estendem por todo o nosso repertório cultural e regional. A influência indígena é marcante em muitos nomes de cidades e bairros. Faça uma pesquisa sobre a origem e o significado das palavras: Macaé, Pajuçara, Tatamãmba, Miracé, Canapi, Maragogi e Apurimãng.

Identidade, e eu o outro

Para melhor compreensão do assunto, assista:

SER BRASILEIRO: QUAL A MINHA IDENTIDADE?
LILLIA MORITZ SCHWARZ

SER BRASILEIRO: QUAL A MINHA IDENTIDADE?

Assim, o que seria identidade? A identidade é alvo de muitos questionamentos de onde vem e para onde vai nossa identidade? A identidade nasce a partir da diferença. Nos diferenciarmos a partir de uma referência, que é o outro. Sem a existência de um outro não poderíamos ter identidade, pois a identidade nasce do contraste entre os sujeitos. Nos constituímos a nossa identidade por meio de diversas experiências, do contato com a família, com a escola, com os amigos, com o que assistimos, ouvimos, vemos, lemos, discutimos, ou seja, a identidade é o produto do contato com diversas formas de cultura e de expressão dos sujeitos no mundo.

A identidade não é por si só uma característica da nossa existência, pelo contrário, a identidade está muito mais ligada à afirmação da diferença em comparação ao outro do que qualquer outra coisa. Nossa identidade é política, e está em constante processo de construção e de reformulação. Por exemplo, a dependência da situação, momentos característicos da nossa personalidade que podem variar de acordo com os lugares ou com quem nos relacionamos, ou seja, nossa identidade está em constante fluxo. Dito isso, nossa atuação no mundo é política, estamos sempre estabelecendo limites entre o "eu" e o "outro", o que sou e o que não sou. No entanto, a diferença não pode ser encarada como um meio de tornar-se superior aos outros, apenas diferentes.

Atividade

4) A busca por uma **essência identitária** é algo comum no discurso de muitas pessoas, na charge o autor levanta uma discussão sobre essa reivindicação do "sangue indígena"

O que o autor quer dizer com "No Brasil, todo mundo tem sangue de índio"?

O autor chama a atenção ao dizer que "nos têm sangue indígena nas mãos, e que pessoas é direcionada essa crítica?"

Quem são esses que têm sangue indígena nas veias?

E quem são esses outros que têm sangue indígena na alma? o que ele quer dizer com isso?

Tupi Fusão: história dos povos indígenas do Nordeste

Durante muito tempo a ideia de que não existiam mais índios no Nordeste brasileiro era tida como um consenso, inclusive dentro os estudos da área (veja caso tanto os antropólogos da época) assim como também esse pensamento fez parte da **consciência coletiva**, a população já não acreditava mais na existência de indígenas na região, sendo assim uma questão largamente esquecida. A invisibilidade dos povos indígenas do Nordeste deve-se ao fato de que estes povos foram os primeiros a sofrerem com a invasão e escravização portuguesa, pois estavam localizados mais próximos da costa marítima brasileira, o que os fez fortemente serem mais rapidamente misturados com os brancos e assim perdidos as suas características fenotípicas de "índios", segundo a visão construída da figura indígena, baseada na maioria das vezes nos indígenas da região Norte, os famosos indígenas amonônicos. Este assunto só vem interessar os antropólogos quando após o período da ditadura militar e introdução de uma nova constituição democrática passa a vigorar, contendo passagens que asseguram os direitos indígenas. Há então neste momento uma **"emergência étnica"**, um clamor das populações indígenas do Nordeste, que passa a reivindicar reconhecimento de sua identidade a órgãos como a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) que neste momento passa por um enorme conflito interno para reconhecer-las enquanto indígenas, mas que de início não os reconhece enquanto indígenas, devido sua integração na sociedade globalizada ser muito maior que a de outros povos indígenas do Brasil, vistos quase como locais. A **demarcação de terras indígenas** passa a ser muito mais difícil e o não reconhecimento do estado os coloca em uma posição de **vulnerabilidade social**. Nace uma demanda então por reconhecimento e uma tentativa de responder a pergunta que surge em tom de do que é ser um "índio de verdade". Passa-se então a buscar algo em comum que os confina "autenticidade" certo surge o **terê**, uma dança comum entre todos os etnias indígenas do Nordeste, e que representa nesse sentido um importante indicativo para o estado finalmente através os reconheça como indígenas.

Atividade

Fogo, desmatamento e soja

A TI Wari está cada vez mais cercada pelo desmatamento causado pelo agronegócio, especialmente pelas plantações de soja - principal produto exportado pelo Brasil. As áreas foram táticas que, no final de 2015, os Xavantes decidiram mudar a aldeia principal para uma área de 20 km para dentro da terra indígena.

"O problema é que, após que a gente terminou de construir a nova aldeia, a grilagem e o desmatamento começaram a acontecer do outro lado do rio, e isso preocupa a gente", diz Wari. O modo antigo e que, como no passado recente, eles começam a ser avistados de agrotóxico despejando veneno.

Um cenário que ameaça em cheio a produção de pequi da etnia, um produto prezado pela ONU por valorizar o desenvolvimento sustentável e por recuperar as terras tradicionais dos indígenas. "Esse agrotóxico pode secar o nosso pequi, que tem que ter a garantia de qualidade".

Para Marcela Stockler Coelho de Souza, pesquisadora e professora de antropologia da Universidade de Brasília (UnB), o avanço do desmatamento significa a morte para os Xavantes. "Como eles não mantêm a vida se não há condições de sustentabilidade, as os rios estão envenenados, se o agrotóxico vai para os peixes que comem se podem ter que abandonar o local em que vivem". Ela lembra que relações com a terra e com a comida são o que permite a comunidade sua base de existência coletiva.

Para mim, essa situação significa um genocídio. É parte de um projeto modernizante que passa bem-estar como diletante, resultado da união do Estado-ditador de uma processo que está em andamento".

Disponible em: www.terra.com.br

5) O trecho da matéria acima revela um problema muito sério para as populações indígenas, a invasão das terras e o despejo de produtos márcas muito fortes da mata indígena. Observe a charge abaixo.

Qual a mensagem que a charge expressa?

Faça uma pesquisa sobre os registros de invasão de terra indígenas. Realize um levantamento de dados na internet sobre o avanço do desmatamento para agricultura

Saberes tradicionais: cosmologia e saúde indígena

As comunidades indígenas ao longo dos anos acumularam um enorme repertório medicinal. A maior parte desses saberes se constitui de forma **empírica**, ou seja, por meio da experiência. Os resultados de eficácia em comprovado na medida em que se via uma melhora ou não, às vezes também por indicações de seres encantados, que agem não só por meio de indicações de remédios naturais, como de "passos" de cura e demais procedimentos por meio da orientação dos pajés.

O contato com os **seres extra-físicos**, ou seja, com o divino, o que está além do mundo físico, é uma fase marcante nas comunidades indígenas, às vezes de adoecimento muitas vezes são entendidos como orientações em fatores espirituais e sentimentais. Dessa maneira, a medicina indígena se molda numa relação entre corpo físico e corpo espiritual, sendo como forma de cura a medicina natural, marcada pelo uso de plantas, chás, extratos, bebidas, pomadas, etc.

A medicina indígena durante muito tempo foi vista como "ruim", "pajelança", dentro outros termos utilizados para diminuir os saberes tradicionais, ou seja, saberes que são passados de forma oral de geração para geração, sem a presença de escritos. Vale ressaltar que nem todas as comunidades indígenas têm o mesmo pensamento acerca do adoecimento, o que podem vir a apresentar remédios farmacológicos convencionais, o que interessa aqui é entender onde se origina a medicina indígena, sob que pensamento e de que maneira ela age no cotidiano indígena.

Hoje, os cientistas já comprovaram diversas práticas de saúde indígena como a composição de que determinam plantas como, carapuzado, saracá-mirá, açai-do-mato, campai, aceti-caburi ou caberi-popular, e faz com que a **medicina tradicional ocidental** volte para a medicina indígena.

Atividade

6) Assim como a medicina tradicional indígena, a medicina popular também sempre com a medicina farmacêutica. Em sua família há receitas de remédios naturais caseiros ou indicações de ervas ou procedimentos de cura? Liste ao lado algumas delas.

7) (Exam 2016)

TEXTO I

Documentos do século XVII algumas vezes se referem aos habitantes indígenas como "os brasis", ou "gente brasileira", e ocasionalmente no século XVII, o termo "brasileiro" era a eles aplicado, mas as referências ao status econômico e jurídico desses eram muito mais populares. Assim, os termos "negro da terra" e "índio" eram utilizados com mais frequência do que qualquer outro (SCHWARTZ, S. B. Gente da terra brasileira da nação. Pensando o Brasil: a construção de um povo. In: MOYA, C. G. (Org.). Viagens incompletas: a experiência brasileira (1500-2000). São Paulo: Senac, 2000 - adaptado).

TEXTO II

Índio é uma concepção construída no processo de conquista da América pelos europeus. Desencantados pela diversidade cultural, indivíduos de forte preconceito para com o índio, o indivíduo de outras culturas, espanhóis, portugueses, franceses e inglês-saxões terminaram por denominar da mesma forma povos tão diversos quanto os tupi-guarani e os astecas. (SILVA, K. V.; SILVA, M. H. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2009).

As conjeturas os textos, as formas de designação dos grupos nativos pelos europeus, durante o período analisado, são reveladoras de:

a) concepção idealizada do território entendido como geograficamente diferenciado.

b) percepção correta de uma ancestralidade comum às populações ameríndias.

c) compreensão etnocêntrica acerca das populações dos territórios conquistados.

d) transposição direta das categorias originadas no imaginário medieval.

e) visão étnica configurada a partir de fantasias de raça.

9) (ENEM 2013) Na verdade, o que se chama genericamente de índios é um grupo de mais de trezentos povos que, juntos, falam mais de 180 línguas diferentes. Cada um desses povos possui diferentes histórias, lendas, tradições, costumes e hábitos sobre a vida, sobre a liberdade, sobre o tempo e sobre a natureza. Em comum, tais comunidades apresentam a profunda conexão com o ambiente em que vivem, o respeito em relação aos indivíduos mais velhos, a preocupação com as futuras gerações, e o senso de que a felicidade individual depende de todo o grupo. Para eles, o sucesso é resultado de uma construção coletiva. Estas ideias, compartilhadas pelos povos indígenas, são indispensáveis para construir qualquer sociedade moderna de civilização. Os verdadeiros representantes do atraso no nosso país não são os índios, mas aqueles que se punham por viéses preconceituosas e ultrapasadas de "progresso".

AZZI, R. As raízes de ser guarani-kanaiwá. Disponível em: www.culturabrasil.net. Acesso em: 7 dez. 2012.

Considerando-se as informações abordadas no texto, o incitativa com a expressão "Na verdade", o autor tem como objetivo principal:

A) expor as características comuns entre os povos indígenas no Brasil e suas ideais modernas e civilizadas.

B) trazer uma abordagem crítica sobre os povos indígenas no Brasil e, assim, ser reconhecido como especialista no assunto.

C) mostrar os povos indígenas vivendo em comunhão com a natureza, e, por isso, sugerir que se deve respeitar o meio ambiente e esses povos.

D) usar a abordagem exposta entre moderno e antigo como uma forma de repositar a maneira ultrapassada como vivem os povos indígenas em diferentes regiões do Brasil.

E) apresentar informações pouco divulgadas a respeito dos indígenas no Brasil, para defender o caráter desses povos como civilizados, em contraposição a visões preconceituosas.

9) (ENEM 2010) Cobre aos Xavante e aos Timbira, povos indígenas do Cerrado, um recente e marcante gesto simbólico: a realização de sua tradicional cerimônia de tora (debato) em plena Avenida Paulista (SP), para denunciar o cerco de suas terras e a destruição de seus entornos pelo avanço do agronegócio.

RICARDO, D.; RICARDO, F. Povos indígenas do Brasil. RICARDO, D.; RICARDO, F. Povos indígenas do Brasil. 2001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006 (adaptado).

A questão indígena contemporânea no Brasil evidencia a relação dos usos socioculturais da terra com os atuais problemas socioambientais, caracterizados pelas tensões entre:

A) a expansão territorial do agronegócio, em especial nas regiões Centro-Oeste e Norte, e as leis de proteção indígena e ambiental.

B) os grileiros articuladores do agronegócio e os povos indígenas pouco organizados no Cerrado.

C) as leis mais brandas sobre o uso tradicional do meio ambiente e as severas leis ou o capitalista do meio ambiente.

D) os povos indígenas do Cerrado e os polos econômicos representados pelas elites industriais paulistas.

E) o campo e a cidade no Cerrado, que faz com que as terras indígenas não sejam alvo de invasões brutas.

10) (Exam 2017) Pode entender o discurso do cacique Aneito, no assembleia dos Izoço, padres missionários, em que exige nada mais, nada menos que os índios fossem batizados. Conter-se a pastora da Igreja, de não interferir nos costumes tribais, evitando missas e batizados. Para Aneito, o batismo aparece como sinal do branco, que dá reconhecimento de civismo, isto é, de humano, ao índio.

MARTINS, S. A chegada do cristianismo São Paulo: Senac, 1993 (adaptado) O objetivo do posicionamento do cacique Aneito em relação ao sistema religioso externo ao tribos era:

a) flexibilizar a criação etnológica e seus rituais como forma de evolução cultural.

b) alcançar a cosmologia cristã e suas divindades como orientação ideológica legítima.

c) incorporar a religiosidade dominante e seus sacramentos como estratégia de aculturação social.

d) prevenir retaliações de grupos massivos como defesa de práticas religiosas sacerdotais.

e) reorganizar os comportamentos tribais como instrumento de resistência da comunidade indígena.

Unidade 3 – Populações ribeirinhas

Competências Gerais:

Esta Unidade foi elaborada a partir dos Projetos Integrados, no tema STEAM (ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática) que, em toda sua estrutura apresenta esses elementos para melhor compreensão do conteúdo e para obedecer a recomendação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Competências Específicas:

A partir das competências que a BNCC traz, a Unidade 3, com a temática "Populações Ribeirinhas", tem o objetivo de:

- Analisar e compreender os contextos socioeconômico e político-econômico das populações ribeirinhas;
- Identificar as práticas e atividades econômicas desenvolvidas entre as populações ribeirinhas;
- Implicar reflexões acerca dos impactos e problemáticas sociais, culturais, ambientais e econômicas das populações ribeirinhas;
- Analisar aspectos da cultura material e imaterial entre as populações ribeirinhas de modo a identificar conhecimentos, valores e práticas destes grupos;
- Analisar as dinâmicas urbanas das comunidades da Lagoa Manduri em Maceió.

Unidade 3 – Populações ribeirinhas

Quando a rua de casa é o rio: populações ribeirinhas e suas particularidades

Nas beiras dos rios e riachos de todo o Brasil, mais especificamente de municípios espalhados do Norte e Nordeste, vivem diversas comunidades: os povos ribeirinhos. A ocupação residencial do entorno dos rios, igarapés, igarapós, lagoas, lagoas e riachos resultou na designação destes grupos enquanto comunidades territorialmente tradicionais, que dispõem de hábitos, costumes, acordos socioeconômicos e atividades econômicas específicas. As populações ribeirinhas são facilmente reconhecidas enquanto "comunidades tradicionais", o que significa dizer que esses grupos têm suas particularidades, conhecimentos e modos de vida protegidos pela lei e por políticas públicas.

As comunidades ribeirinhas existem no Brasil desde meados do século XIX e uma importante característica desses grupos é a relação com os rios, tanto em atividades econômicas (como a pesca) e cotidianas de um modo geral (como a locomoção, circulação, utilização das águas para atividades domésticas e lazer). A diversidade entre os grupos ribeirinhos é incontestável e cada grupo tem suas características de acordo com seu território e os processos socioeconômicos e históricos pelo qual passaram, mas popularizaram-se no imaginário social os modos de vida ribeirinho dos grupos da região Norte do país.



A Horta para o Oeste e o grupo de pescadores do rio São Francisco, em Maceió, Alagoas.



Uma casa, Cláudio e Cláudio Vitor, Rio Tocantins, em Brasília, Distrito Federal.



Uma comunidade ribeirinha tradicional do Rio São Francisco, em Maceió, Alagoas. A ocupação residencial do entorno dos rios, igarapés, igarapós, lagoas, lagoas e riachos resultou na designação destes grupos enquanto comunidades territorialmente tradicionais, que dispõem de hábitos, costumes, acordos socioeconômicos e atividades econômicas específicas. As populações ribeirinhas são facilmente reconhecidas enquanto "comunidades tradicionais", o que significa dizer que esses grupos têm suas particularidades, conhecimentos e modos de vida protegidos pela lei e por políticas públicas.

Algo pesquisamos sobre os ribeirinhos no Google, em busca de informações gerais, encontramos algumas características interessantes sobre seus costumes, hábitos e hábitos. Descubramos que as principais atividades são a pesca artesanal e a agricultura, que suas formas de moradia são as palafitas (habitação de madeira construída sobre as águas), que os meios de transporte comuns são barcos, jangadas e canoas, e que o rio é de fundamental importância para a vida cotidiana desses grupos. Tudo isso está bastante certo, mas você já parou para pensar sobre quais os tipos de conhecimento que estão inseridos nesses modos de viver?

Maceió
Maceió é uma cidade localizada no litoral norte do estado de Alagoas, no Brasil. É a capital do estado e possui uma população de aproximadamente 400 mil habitantes. A Lagoa Manduri é uma das principais características da cidade, sendo um importante ponto turístico e ambiental.

Como é feita uma palafita? O que diferencia o modo de pescar no rio do modo de pescar no mar? Quais as técnicas de escoamento da água quando o rio está cheio? Quais comunidades em Alagoas podem ser caracterizadas enquanto comunidades ribeirinhas? Estes e outros questionamentos nos ajudam a entender as particularidades dos povos ribeirinhos enquanto um conjunto de comunidades que têm conhecimentos específicos, que são construídos de acordo com a história coletiva desse grupo.

Palafitas são estruturas construídas sobre pilares de madeira ou concreto, elevando-as sobre a superfície da água. São utilizadas para habitação, armazenamento e atividades comerciais em áreas alagadas ou próximas a corpos d'água.

Legendas e Histórias Ribeirinhas

Você sabia que as lendas da Ilha, Campina, Boto-Cavalo, Cobra Grande, Vitória Régia, entre outras, foram inicialmente construídas e compartilhadas entre populações ribeirinhas? Pois bem! As lendas, transmitidas geralmente de forma oral, são histórias que combinam fantasia, acontecimentos históricos e locais e visões de mundo que buscam dar explicações para aspectos da nossa vida social, além de preservar nosso repertório cultural brasileiro.

Lendas são também construídas que tentam explicar realidades e contextos sociais através da contação de histórias. Quando a gente interage com um pouco mais de atenção certas lendas e histórias típicas de nossa cultura, podemos perceber como elas conversam com situações reais vividas por pessoas e seus grupos, além de perceber a transmissão dessas histórias como uma forma explicativa de conhecimento. Tal qual no mito para a Filosofia, as lendas, contos e histórias explicam situações e aspectos que fazem parte das experiências coletivas de grupos e sociedades.

Atividade

- 1) Ouça a música e observe este trecho em destaque da canção "Boto Namorado" de Dona Onete e responda:
 - a) A música fala sobre a lenda do Boto Namorado (ou Boto Cavalo) como é conhecida em vários estados do Brasil? contem a história de um boto

que assusta a forma de um homem muito bonito em noite de festa em comunidades ribeirinhas e sai para dançar, beber e namorar com as mulheres da região. Em alguns estados e vilarejos, variações da lenda ainda afirmam que o Boto Namorado enganava mulheres e as deixava

Populações da Lagoa Manduri: a importância do sururu

Algoas e muitas vezes considerada o "Paraíso das Águas" por causa de sua diversidade de ecossistemas aquáticos, tanto marinhos quanto de água doce, com lagunas costeiras que cercam todo Estado. Em Maceió, depois de destacar a Lagoa Manduri, situada no Zona Sul da cidade onde há grande diversidade de espécies de minúsculos, pastagens, e populações que moram em suas proximidades e lá vivem, trabalham através da pesca e de outras atividades, podendo ser consideradas populações ribeirinhas. A Lagoa Manduri é bastante conhecida também por um molusco muito famoso na culinária alagoana, que é pescado e tratado pelos moradores do entorno da lagoa ou sururu, ou sururu de capote.

A existência do sururu nessas áreas, como já comentado anteriormente, possibilita a prática de sua pesca por parte dos pescadores e marisqueiros, que trabalham desde a coleta do molusco até sua cação, limpeza, separação e posterior venda. O sururu, além de ser um molusco tipicamente alagoano e a partir disso fazer parte das identidades culturais do Estado de Alagoas, é uma forma direta de subsistência das populações ribeirinhas da Lagoa Manduri, e sua pesca representa a atividade econômica principal da maioria das pessoas que lá residem.

Alguns problemas, entretanto, são enfrentados pelas ribeirinhas da Lagoa Manduri (e que também é recorrente em outras comunidades ribeirinhas): a poluição das águas e falta de saneamento básico. A sujeira e falta de plano de saneamento básico faz não somente com que as águas da lagoa fiquem poluídas e impróprias para consumo, como também prejudica a qualidade de vida das espécies que lá vivem, nosso sururu. É de importância coletiva e governamental que cuidemos das nossas lagoas, das espécies lá existentes e, principalmente, das populações ribeirinhas que lá vivem. O documentário "Saneamento Triângulo", produzido e dirigido pelo jornalista Zoro, mostra com maiores detalhes as suas faces desse problema. [Clique aqui para ver o vídeo](#)

Atividade

- 1) Releiam-se em grupo e pesquisem na internet ou em livros, jornais e revistas sobre as comunidades ribeirinhas e reflitam sobre a seguinte questão: quais as características que diferenciam comunidades ribeirinhas de demais grupos sociais do Brasil?

- 2) Observe as imagens e ainda em grupo responda as seguintes questões:

 - a) As pessoas que moram no entorno da Lagoa Manduri em Maceió podem ser consideradas comunidade (de)ribeirinha (s)? Justifique sua resposta.
 - b) Pesquise sobre o modo de pesca e preparo do Sururu de Capote, atividades desenvolvidas pelos pescadores e marisqueiros das famílias Sumus de Capote, Petre e Brijal, e organize uma breve apresentação sobre o que você conseguiu observar.

Unidade 4 - Fanzine como meio de divulgação de ideias

Competências Gerais:

Esta Unidade foi elaborada a partir dos Projetos Integrados, no tema STEAM (ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática) que, em toda sua estrutura apresenta esses elementos para melhor compreensão do conteúdo e para obedecer a recomendação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Competências Específicas:

A partir das competências que a BNCC traz, a Unidade 4, com a temática "Fanzine como meio de divulgação de ideias", tem o objetivo de:

- Utilizar diferentes linguagens de modo crítico e autônomo para a produção de fanzines, reconhecendo as contribuições de diversos grupos minoritários para a sociedade brasileira;
- Problematicar e desnaturalizar o machismo e a lésbica através de reflexões acerca das demandas do movimento Rio Girl;
- Reconhecer e analisar processos políticos nacionais e internacionais em diferentes tempos.

Unidade 4 - Fanzine como meio de divulgação de ideias



Um fanzine de uma comunidade ribeirinha, do Rio São Francisco, em Maceió, Alagoas.



Exemplos de fanzines (imagens retiradas de sites independentes que divulgam notícias e informações sobre o movimento Rio Girl).

Estudante, você sabe o que é **fanzine**? É uma publicação alternativa que se assemelha a uma pequena revista, produzida com fragmentos de livros, jornais, imagens, desenhos, propagandas, e outros materiais visuais. Um elemento importante do fanzine é a parte textual, responsável por transmitir, junto com as imagens, mensagens sobre determinado tema.

Palavras fônicas vem da junção de outras duas palavras em inglês: fan (em português, fã) + magazine (revista), sendo como tradução "revista de fã". Este tipo de produção foi bastante comum nos anos 1960, sendo utilizada para divulgar notícias de ficção científica. Os zines, surgiram nos anos de 1940 nos Estados Unidos, mas só ganharam popularidade nas décadas de 1960 e 1970 através do movimento punk inglês e estadunidense.

Nas décadas de 1990, houve um marco no contexto do movimento **punk feminista** dos Estados Unidos, também conhecido como **Riot Girl**. Foi através da produção de um zine em 1991 que as integrantes da banda **Bikini**

PRESERVAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Mesmo com os diversos ataques promovidos pela escravização dos corpos negros vindos da África, é importante ressaltar que os costumes dos povos afro-brasileiros foram preservados. Eles mantiveram e transformaram sua cultura: suas crenças, religiões, danças, dentre outros, tornando-se marcas da resistência no Brasil.



Bloco Afro - Foto Carla Ornelas - Governo da Bahia (<http://www.palmares.gov.br/attachment-16134143>)



acarajé (<https://www.todamateria.com.br/principais-caracteristicas-da-cultura-afro-brasileira/>)



Em Pernambuco surgiram o primeiro folguedo e o primeiro ritmo afro-brasileiro: a Congada e o Maracatu. Na foto, cortejo do Maracatu Nação no Recife. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura_afro-brasileira)

ATRÁVÉS DE QUAIS CONCEITOS A SOCIOLOGIA ESTUDA AS CONSEQUÊNCIAS DO PERÍODO DE ESCRAVIDÃO?

DIFERENÇAS ENTRE RAÇA E ETNIA

Raça

- Este termo surgiu, primeiramente, para classificar grupos de indivíduos com base em suas características biológicas;
- Este termo foi apropriado pela sociologia para analisar desigualdades sociais provocadas pela escravidão no Brasil e no Mundo.

Etnia

- Construções culturais de determinada comunidade de pessoas.

APÊNDICE 07 - Slides Unidade 02

DEMARCAÇÃO DE TERRAS INDÍGENAS

O QUE SÃO TERRAS INDÍGENAS?

TERRAS INDÍGENAS (TI)

São porções do território nacional habitadas por uma (ou diversas) comunidades indígenas. Estas terras são utilizadas para sua sobrevivência (atividades de produção, religiosas, reprodução, etc).



Foto: Khalid. Disponível em <https://sociobambam.medium.com/indian%27s-life-in-a-0604e07796>

CLASSIFICAÇÃO DE TERRAS INDÍGENAS

Estas terras são garantidas pela Constituição Federal de 1988, juntamente com o decreto CF/88, Lei 6001/73 - Estatuto do Índio, Decreto n.º 1775/96. Este documento prevê dois tipos de terras indígenas.

Reservas indígenas são terras adquiridas ou desapropriadas pela União. Estas terras pertencem ao Governo e são ocupadas por comunidades indígenas

Tradicionalmente ocupadas são aquelas sempre ocupadas por povos indígenas que, posteriormente, passaram por processo de demarcação

Terras Dominais são terras de propriedade de determinada comunidade indígena

COMO OCORRE A DEMARCAÇÃO DE TERRAS INDÍGENAS?

Estudos de Identificação	Funai contrata uma equipe técnica, principalmente formada por antropólogos, para identificar a terra indígena (TI).
Aprovação da FUNAI	A equipe produz um relatório sobre a TI, em questão que deve ser aprovado dentro de 15 dias e, após aprovação, deve ser publicado.
Contestações	A partir da aprovação, há um prazo de 90 dias para contestações por parte do Governo e Comunidades envolvidas.
Declaração dos limites	O Ministro da Justiça tem 30 dias para aprovar, ou desaprovando a demarcação da terra indígena, especificando seus limites.
Demarcação física	Caso aprovada, a Funai faz a demarcação física da terra indígena declarada.
Homologação	O Presidente da República deve fazer a homologação da demarcação da terra indígena através de um decreto.
Registro	Após homologação, há um prazo de 30 dias para registro da terra em cartório e na Secretaria de Patrimônio da União.

QUAL É A IMPORTÂNCIA DA DEMARCAÇÃO DE TERRAS INDÍGENAS?

Minuição de conflitos territoriais com a demarcação de terras indígenas, elas só podem ser utilizadas pelas comunidades que ali vivem;

Conservação ambiental, pois áreas demarcadas também correspondem aos territórios que mais conservam a biodiversidade local;

Proteção de povos indígenas isolados estes escolhem não manter contato com pessoas de fora da comunidade indígena, por isso tendem a estar mais vulneráveis a doenças virais. Com a demarcação, as terras ocupadas por esses povos ficam protegidas da entrada de indivíduos de fora da comunidade.



Imagem disponível em: <https://www.centrobrazilnoclima.org/post/estado-novo/ta-terrapic3ba3da-terra-indigena-na-mitiga3ba3da-do-clima>

CONFLITOS TERRITORIAIS E PROTEÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS

Os principais conflitos territoriais envolvem o garimpo ilegal, por parte de não-indígenas, em terras demarcadas. A demarcação de terras indígenas é de extrema importância para a proteção das comunidades, mas além da demarcação é necessária fiscalização e proteção destas terras e dos povos que a habitam.

Estes conflitos, muitas vezes, terminam com o assassinato de indígenas que lutam, normalmente sem o auxílio do Estado, para protegerem suas terras/casas da invasão de garimpeiros.

Garimpeiros voltam a atirar contra indígenas em região de conflitos na Terra Yanomami, diz Associação

Novo ataque à comunidade Palimú aconteceu na noite desse domingo (13), segundo a Hutukara Associação Yanomami (HAY). Região é alvo de conflitos desde o dia 10 de maio. Não há informações sobre feridos.

Por G1 BR - São Víria
14/05/2022, 09:06 - atualizado em 14/05/2022

Material disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2022/05/14/garimpeiros-voltam-a-atirar-contra-indigenas-em-regiao-de-conflitos-na-terra-yanomami-017-associacao-hay.html>

PARA SABER MAIS
ACESSE NOSSA
APOSTILA E
MATERIAIS DE APOIO

APÊNDICE 08 - Slides Unidade 03

COMUNIDADES TRADICIONAIS

Unidade 3 - Populações Ribeirinhas

AS POPULAÇÕES RIBERINHAS SÃO ENTENDIDAS COMO COMUNIDADES TRADICIONAIS! MAS O QUE AS DEFINE?

De acordo com o decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2017 (Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidade Tradicionais - PNPCT) são comunidades tradicionais

“GRUPOS CULTURALMENTE DIFERENCIADOS E QUE SE RECONHECEM COMO TAIS, QUE POSSUEM FORMAS PRÓPRIAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL, QUE OCUPAM E USAM TERRITÓRIOS E RECURSOS NATURAIS COMO CONDIÇÃO PARA A SUA REPRODUÇÃO CULTURAL, SOCIAL, RELIGIOSA, ANCESTRAL E ECONÔMICA, UTILIZANDO CONHECIMENTOS, INOVAÇÕES E PRÁTICAS GERADOS E TRANSMITIDOS PELA TRADIÇÃO”

EXISTEM MÚLTIPLAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

Além das populações ribeirinhas, outros grupos também são entendidos como comunidades tradicionais: tais como povos indígenas, quilombolas, pescadores artesanais, comunidades de terreiro, entre outros.



Palafite, moradia comum entre populações ribeirinhas. Disponível em: <https://educar-região-glob.com/tema-4-16-10-ambientes-de-vida-de-povo-a-fresca-origem-noticia/2017/10/Fundo-oculto-melhor-qualidade-de-vida-em-comunidade-ribeirinha-da-sazonia.html>

OUTROS EXEMPLOS DE COMUNIDADES TRADICIONAIS



Representantes de movimentos sociais e moradores da comunidade quilombola Cantanilha em inauguração do Centro de Saberes. Disponível em: <http://movimentografiasocial.com.br/inauguracao-do-centro-de-saberes-quilombola-mae-antica-comunidades-quilombolas-de-alcantara-em-20-de-agosto-de-2016/>



Povo Indígena Anató. Disponível em: <https://globo.com/brasil/noticia/2020/04/08/povo-indigena-do-cerra-tem-problemas-agravados-com-a-pandemia-de-coronavirus.ghtml>

COMUNIDADES TRADICIONAIS E GOVERNO BRASILEIRO

O ministério que cuida dos assuntos dessas comunidades é o Ministério do Desenvolvimento Social. Ele tem a obrigação, junto a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais (CNPCT) e demais órgãos, de garantir que as famílias pertencentes a comunidades tradicionais a) produzam alimentos para seu autoconsumo; b) caso tais comunidades produzam materiais ou alimentos para venda, o governo deve atuar para promover a comercialização; c) deve garantir o acesso a bens básicos como a água potável.

ALGUMA DÚVIDA?
ACESSE NOSSO GRUPO
NO WHATSAPP!

APÊNDICE 09 - Slides Unidade 04

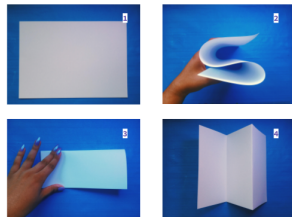
TUTORIAL: COMO FAZER UM FANZINE

tema: movimentos sociais

VOCÊ JÁ SABE O QUE É UM ZINE. MAS COMO PRODUZIR UM?

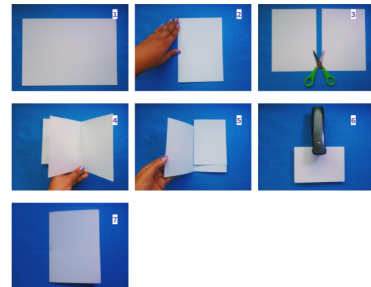
PASSO A PASSO: OPÇÃO 1

1. pegue uma folha de papel A4
2. posicione a folha em formato de S
3. dobre a folha em S, de modo que ela se torne um retângulo
4. está pronto a base sanfonada para eu zine!



PASSO A PASSO: OPÇÃO 2

1. pegue uma folha A4
2. dobre a folha ao meio
3. corte a folha em cima da linha dobrada
4. dobre as duas folhas ao meio, de forma que virem livretos
5. coloque um livreto dentro do outro, para formar um só
6. grampeie os livretos
7. sua base de zine em formato de livreto está pronta!



ELEMENTOS VISUAIS NECESSÁRIOS

Nome: isso mesmo, seu zine deve ter um nome, assim como as revistas têm um.

Capa: o nome do seu zine deve estar na capa, que pode ser decorada com desenhos, recortes de revistas, etc.

Elementos ilustrativos: durante o seu zine, você deve colocar imagens, recortes, desenhos que ilustram seu texto.



MAS SOBRE QUAIS TEMAS DEVO TRATAR NUM ZINE?

OS TEMAS DOS FANZINES DEVEM ESTAR RELACIONADOS AS 3 PRIMEIRAS UNIDADES DO PROJETO

Ou seja, vocês devem produzir seus zines tendo como base os saberes da população afro-brasileira, dos povos indígenas e populações ribeirinhas.

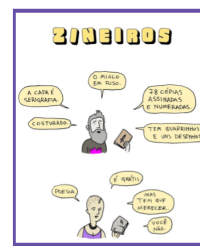
SUGESTÕES DE TEMAS	População afro-brasileira	População indígena	População ribeirinha
<ul style="list-style-type: none">- Turbantes e tranças;- Lutas e resistências da população afro-brasileira;- Artistas negros que tratam de questões vividas pela população afro-brasileira;			
<ul style="list-style-type: none">- Situação atual da demarcação de terras indígenas;- Cantoras/escritoras indígenas;- Saberes tradicionais;			
<ul style="list-style-type: none">- Lendas e histórias ribeirinhas;- Lagoa Mandacá;- Culinária ribeirinha;			

ALGUNS ELEMENTOS TEXTUAIS NECESSÁRIOS

Justificativa: ou seja, qual o motivo de você ter escolhido esse tema? Qual é a importância do tema escolhido?

Apontar o grupo escolhido: você deve deixar evidente se seu zine tem como base a população afro-brasileira, os povos indígenas ou a população ribeirinha.

Texto sobre tema escolhido: Depois de justificar seu tema e apontar o grupo, você pode escrever seu texto.



Prints sobre produtores de zine. Disponível em: <https://jornalabonito.com.br/>

ALGUMA DÚVIDA?
MANDA LÁ NO
GRUPO!

APÊNDICE 10 - Plano de Aula: intervenção RP

Dados de Identificação:

Escola: Escola Estadual Irene Garrido

Residente: Júlia Góes Ferreira Barbosa

Série/turma: 1º ano matutino

Carga horária: 1 aula - 40 min

Data da aula: 22/07/2021

Tema: Foi escolhido o tema “FANZINE E AS NARRATIVAS DAS MARGENS” a partir da necessidade de orientar os estudantes na produção do trabalho final do projeto “contra narrativas”.

Objetivos:

- Aprender a produzir um fanzine;
- Perceber as diversas possibilidades de temas que podem ser abordados em um zine, tendo como base os saberes dos três grupos apresentados durante o projeto (população afro-brasileira, povos indígenas e povos ribeirinhos);
- Resolução de dúvidas em relação ao projeto final, além de dialogar com os estudantes sobre a viabilidade da produção do projeto (se preferem fazer de modo analógico ou digital).

Conteúdos:

- História do fanzine e seus objetivos enquanto meio de comunicação contra hegemônico

Procedimentos Metodológicos:

- Me apresentar
- Introduzir o tema: o que são zines? Onde e como surgiram?
- Papel político do zine: como foi e é utilizado?
- Passo a passo: como produzir um zine?
- Perguntar sobre dúvidas e se o projeto é viável para eles

Recursos Didáticos: slides, tablet, fanzines e papel.


http://rlesh.mogno.com/16/img/16_andraus_02.jpg

<https://www.vice.com/pt/article/64wmem/zine-e-compromisso-os-zines-do-nene-altro>

<https://blog.elcabriton.com/zines/>

APÊNDICE 10 - Plano de Aula: intervenção RP

QUESTÃO 01

<p style="text-align: center;">Leci Brandão: Mulher, Negra e Homossexual</p> <p>“A gente já é marginalizado pela sociedade, então a gente se une, se junta e dá as mãos. E um ama o outro sem medo e sem preconceito.” Quero que as pessoas enxerguem meu lado homossexual como uma coisa séria, que haja respeito.” (Leci Brandão)</p>  <p>Leve-se a sério também! Leia e Assine LAMPIÃO; um jornal sem preconceitos.</p>	<p>Ombro Amigo Leci Brandão</p> <p>Você vive se escondendo Sempre respondendo Com certo temor</p> <p>Eu sei que as pessoas lhe agridem E até mesmo proibem Sua forma de amor E você tem que ir pra boate Pra bater um papo Ou desabafar</p>
--	--

Entrevista publicada no jornal Lâmpião da Esquina, no ano de 1978. Disponível em: <https://traduagindo.com/2021/07/02/jornal-da-esquina-leci-brandao-e-a-mpe-musica-popular-entendida/> /
Fragmento de letra da música Ombro Amigo, de Leci Brandão. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/leci-brandao/682867/>

De acordo com a Constituição Federal brasileira, todos temos direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade. Como cidadã, ao falar abertamente sobre as dificuldades da vida de uma mulher negra e lésbica, Leci Brandão:

- a) Aceita ser marginalizada pela sociedade
- b) Denuncia o racismo e a homofobia
- c) Relata preconceitos individuais
- d) Teme agressões
- e) Ignora as dificuldades vividas

Justificativas: a) Leci não aceita o lugar marginalizado em que é colocada na medida em que exige respeito e luta por uma realidade sem preconceitos; c) os preconceitos vividos por ela (racismo e homofobia) não são vivenciados somente de modo individual, são também fenômenos sociais; d) a sambista reconhece agressões vivenciadas pelos grupos que compõe, mas adota uma postura combativa; e) não ignora, mas revela as dificuldades.

Resposta correta: b). Leci Brandão denuncia o racismo e a homofobia vividos por ela e por muitos outros brasileiros.

QUESTÃO 02

BTS faz história ao vencer Artista do Ano no AMA; veja performances

Grupo coreano é o 1º asiático a levar prêmio principal na cerimônia americana

CAIO COLETTI 22.11.2021 09h09

O **BTS** fez história ao vencer, na noite de ontem (21), o prêmio de artista do ano no **AMA 2021**. A cerimônia, normalmente voltada para a indústria estadunidense (o nome completo, afinal, é *American Music Awards*), nunca tinha premiado um artista asiático na categoria principal.

Disponível em: <https://www.omelete.com.br/k-pop/bts-ama-premios-performances>

O **BTS** é um grupo de k-pop, gênero musical originário da Coreia do Sul, que vem dominando as paradas musicais mundiais com letras cantadas principalmente em coreano e inglês. De acordo com a matéria, o grupo venceu a categoria *Artista do Ano* da *American Music Awards (AMA)*, premiação dedicada à produção musical dos Estados Unidos.

A situação acima descrita é um exemplo de _____, definida pelo sociólogo Anthony Giddens como “a intensificação de relações sociais mundiais que ligam localidades distantes

de modo que acontecimentos locais são influenciados por eventos ocorridos a muitas milhas de distância, e vice-versa”.

Qual fenômeno sociológico melhor preencheria o espaço em branco?

- a) Migração
- b) Globalização
- c) Socialização
- d) Cultura
- e) Fluxo cultural

Justificativas: a), c), d), e): não se encaixam com a definição feita por Giddens.

Resposta correta: b). Globalização é o fenômeno sociológico definido por Anthony Giddens na citação acima.

QUESTÃO 03

Para analisar o sistema capitalista, Karl Marx se utiliza de conceitos como:

- a) Meios de produção; propriedade privada e classes sociais
- b) Classe; meios de produção e status
- c) Divisão social do trabalho; fato social e classes sociais
- d) Meios de produção; fato social e status
- e) Divisão social do trabalho; propriedade privada e fato social.

Justificativas: b) o conceito de status não é utilizado por Marx, mas sim por Weber; c) Divisão social do trabalho e fato social são conceitos Durkheimianos; d) o conceito de meio de produção é utilizado por Marx, o de fato social é utilizado por Durkheim e o de status é utilizado por Weber; e) Divisão social do trabalho e fato social são conceitos utilizados por Durkheim.

Resposta correta: a). meios de produção, propriedade privada e classes sociais são alguns dos conceitos utilizados por Karl Marx em sua análise do sistema capitalista.

QUESTÃO 04

Os autores Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber são considerados os precursores da Sociologia. Qual fenômeno social motivou o surgimento desta ciência?

- a) Primeira Guerra Mundial, no início do século XX
- b) Colonialismo, iniciado no século XV
- c) Difusão do capitalismo, nos séculos XIX e XX
- d) Desigualdade social
- e) Segunda Guerra Mundial, ocorrida no século XX

Justificativas: Sociologia surgiu antes das guerras mundiais e bem depois do colonialismo do século XV, o que exclui as alternativas a), b) e e). A desigualdade social é um fenômeno sociológico, que pode até ser entendida como característica do capitalismo, porém não motivou sozinha o surgimento da Sociologia. É o caráter sistemático do capitalismo, fenômeno que provocou mudanças sociais, culturais e econômicas, que motivou o surgimento da ciência.

Resposta correta: c) Difusão do capitalismo, nos séculos XIX e XX. Os autores citados acima realizaram uma análise sociológica acerca do capitalismo. Um exemplo é o clássico livro de Weber *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*.

QUESTÃO 5

Classifique as afirmações abaixo como verdadeiras (V) ou falsas (F):

1. A globalização não é apenas econômica.
 2. A globalização é apenas cultural.
 3. Com a globalização, eventos locais podem ser influenciados por episódios que aconteceram do outro lado do mundo.
-
- a) V - V - V
 - b) F - F - F
 - c) F - V - V
 - d) V - F - V
 - e) V - V - F

Justificativas: a 2. afirmação está errada, pois a globalização é um fenômeno que afeta diversas esferas, como a cultura, a economia e a política. Por esse mesmo motivo, a 1. afirmação está correta. Além disso, uma característica da globalização é a influência que eventos ocorridos em locais distantes exercem entre si.

Resposta correta: d)

QUESTÃO 6

Os autores Alvarez, Cheibub, Limongi e Preworski definiram três características básicas para classificar um regime político como uma democracia, sendo elas:

- a) Presidente eleito pelo povo; membros do Poder Legislativo eleitos pelo voto; há mais de um partido político
- b) Chefe de governo do Poder Executivo é eleito pelo povo; membros do Poder Legislativo eleitos pelo povo; há um partido político

- c) Chefe de governo do Poder Executivo é eleito pelo voto; membros do Poder Legislativo eleitos pelo voto; há mais de um partido
- d) Chefe de governo do poder executivo é eleito pelo Poder Legislativo; membros do Poder Legislativo eleitos pelo voto; há apenas um partido
- e) Chefe de governo do Poder Executivo é eleito pelo voto; membros do Poder Legislativo são eleitos pelo povo; há mais de um partido

Justificativas: a) não necessariamente o chefe de governo é um presidente; a) c) d) membros do Poder Legislativo devem ser eleitos especificamente pelos votos do povo; b) d) deve haver mais de um partido político disputando as eleições.

Resposta correta: e). Essas são as três características apontadas pelos autores.

QUESTÃO 7

No dia a dia, o elemento mais utilizado para classificar as classes sociais é a renda. Em sua análise da divisão social o sociólogo Max Weber fez a utilização de outras categorias, sendo elas:

- a) classes, status e partidos
- b) classes sociais, renda e ideologia
- c) ideologia, status e renda
- d) classes, estamentos e renda
- e) classes sociais, ideologia e partidos

Justificativas: Apenas a letra a) está correta, pois Weber utilizou as classes sociais (econômico), status (social) e partidos (poder) para analisar a sociedade da época.

Resposta correta: a)

QUESTÃO 8

Sobre socialização, é correto afirmar que:

- a) Os indivíduos são capazes de formar uma sociedade mas, ao mesmo tempo em que a compõem, são influenciados por suas instituições
- b) Indivíduos já nascem numa sociedade formada, não sofrem nenhuma influência das suas instituições
- c) Não são exemplos de instituições a família, a escola e a igreja
- d) A família não é uma das primeiras instituições com a qual um indivíduo tem contato
- e) A sociedade influencia os indivíduos, mas estes não são capazes de influenciar a sociedade

Justificativas: b) e e) os indivíduos sofrem influência da sociedade, mas do mesmo modo a sociedade sofre influência dos indivíduos; c) e d) estas alternativas só estariam corretas se estivessem o "não" fosse retirado das afirmações.

Resposta correta: a)