

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

TÂMARA MARIE GÓIS DE CARVALHO

**ENTRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES
A PARTIR DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS/UFAL**

Maceió – AL

2024

TÂMARA MARIE GÓIS DE CARVALHO

**ENTRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES
A PARTIR DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS/UFAL**

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.

Orientadora: Profª Drª Jordânia de Araújo Souza
Gaudencio

Maceió – AL

2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Lívia Silva dos Santos - CRB 1670

C331e Carvalho, Tâmara Marie Góis de Carvalho.
Entre o ensino de sociologia e a formação docente : reflexões a partir de programas de formação docente no curso de ciências sociais/UFAL / Tâmara Marie Góis de Carvalho. –2024.
52 f.:il. color.

Orientadora: Jordânia de Araújo Souza Gaudencio.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 41-43
Apêndice: f. 4 -52

1. Estratégias pedagógicas - Educação básica. 2. Ensino - Sociologia. 3. Formação docente - UFAL. I. Título.

CDU: 316:37(815.3)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Marli Góis, minha principal incentivadora;

Ao Kaio Vasconcelos, companheiro de vida que me apoiou e me segurou durante todo meu processo de formação e na vida;

À Karoline Raquel, amiga que esteve comigo desde o primeiro semestre de Universidade e permanece comigo na vida;

Ao Matheus Alves, amigo que desde PRP segurou a minha mão e acreditou em mim mais do que eu mesma;

À minha orientadora Jordânia Souza pelo apoio, compreensão e suporte nesse processo, serei sempre grata por tudo.

Obrigada.

RESUMO

O presente trabalho reflete sobre a formação docente no contexto do ensino de Sociologia, por meio das experiências adquiridas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa de Residência Pedagógica (PRP), no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. O estudo explora o impacto desses programas na construção da minha identidade profissional enquanto licencianda do Instituto de Ciências Sociais - ICS/UFAL, e na aplicação prática dos conhecimentos teóricos no ambiente escolar. A análise abrange o papel do PIBID através de uma experiência na Educação de Jovens e Adultos e do PRP com vivências no Ensino Médio Profissionalizante, destacando desafios, estratégias pedagógicas e contribuições para a prática docente. O relato enfatiza a relevância de uma formação que alie teoria e prática, favorecendo a compreensão das especificidades das modalidades de ensino e a promoção de uma educação inclusiva e reflexiva.

Palavras-chave: Formação docente; Sociologia; PIBID; Residência Pedagógica; Educação Básica.

ABSTRACT

This paper reflects on teacher training in the context of teaching Sociology, through the experiences acquired in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) and the Pedagogical Residency Program (PRP), in the Social Sciences course at the Federal University of Alagoas - UFAL. The study explores the impact of these programs on the construction of my professional identity as a graduate student at the Institute of Social Sciences - ICS/UFAL, and on the practical application of theoretical knowledge in the school environment. The analysis covers the role of PIBID in Youth and Adult Education and PRP in Vocational High School, highlighting challenges, pedagogical strategies and contributions to teaching practice. The report emphasizes the importance of training that combines theory and practice, fostering an understanding of the specificities of teaching modalities and promoting inclusive and reflective education.

Keywords: Teacher training; Sociology; PIBID; Pedagogical Residency; Basic Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. O PIBID-SOCIOLOGIA E O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS.....	11
2.1. A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.....	13
2.2. INSERÇÃO NO PIBID.....	14
2.3. DAS PRODUÇÕES E FINALIZAÇÕES.....	21
3. ENTRE O PIBID E O PRP.....	24
4. O PRP-SOCIOLOGIA E O ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL.....	27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICES.....	44

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia na educação básica enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação docente e à consolidação da disciplina no currículo escolar. Mesmo diante de mudanças no que se refere a formação inicial dos professores de Sociologia, ainda encontramos muitos docentes ministrando a disciplina com formação em outras áreas de conhecimento. Como destaca Oliveira (2021, p.35), “Certamente, um dos maiores desafios institucionais e pedagógicos do ensino de Sociologia encontra-se no âmbito da formação docente, que ganha contornos particulares no caso das Ciências Sociais”.

Entre as iniciativas voltadas para melhoria da formação inicial de professores, destacam-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), ambos promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tais programas têm como objetivo principal incentivar a formação dos professores integrando teoria e prática, proporcionando aos licenciandos experiências diretas no ambiente escolar e, assim, aprimorando suas habilidades pedagógicas.

O presente relatório de ensino apresenta uma reflexão sobre a formação docente no âmbito do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a partir das vivências adquiridas por mim no PIBID e no PRP. Considerando a relevância dessas experiências para a construção de um perfil docente, o relato de experiência explora os impactos de ambas as iniciativas na preparação para a docência, especialmente no ensino de Sociologia, abordando desde as estratégias pedagógicas aplicadas, até os desafios encontrados no cotidiano escolar.

Ao longo do texto, destacam-se dois cenários principais: o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), vivenciado no PIBID, e o ensino médio técnico-profissionalizante, realidade experienciada no PRP. Ambos os contextos revelam a necessidade de articular conhecimentos teóricos com práticas pedagógicas que atendam a diversidade da educação básica no Brasil. O relato busca, assim, contribuir para o debate sobre a formação inicial de professores de Ciências Sociais, evidenciando as potencialidades e limitações dos programas formativos.

Para a construção deste texto me apoiei nos relatórios elaborados para reflexão sobre as experiências de acompanhamento dos Programas, diários de campo e referências teóricas que perpassam temas como formação docente, metodologias de ensino e políticas públicas educacionais. Além disso, busco apresentar reflexões que possam auxiliar as melhorias nas

práticas formativas, considerando a importância de uma educação que promova a inclusão, o pensamento crítico e a transformação social.

Início esse relatório explorando as experiências adquiridas por mim no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com destaque no impacto dessa vivência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em seguida, trago uma análise que conecta o PIBID ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), identificando pontos de intersecção e singularidades de cada programa na formação docente. Posteriormente, descrevo as vivências no PRP, com foco no ensino médio técnico-profissionalizante, abordando as estratégias pedagógicas, desafios e aprendizagens. Por fim, apresento as reflexões finais, sintetizando os principais resultados e contribuições das experiências relatadas para o ensino de Sociologia e a formação docente no curso de Ciências Sociais.

2. O PIBID-SOCIOLOGIA E O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, serão apresentados os aspectos centrais da experiência que adquiri com a minha passagem pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2018 a 2020, no subprojeto Artes, Filosofia e Sociologia¹, da Universidade Federal de Alagoas.

Os registros presentes neste trabalho são produto de uma observação sistematizada e orientada previamente pelos momentos de formação que fizeram parte da experiência no Programa, de modo que, todas as problematizações e apontamentos presentes neste texto foram fruto de múltiplas experiências, a partir das reflexões teóricas adquiridas nas formações com o coordenador, bem como na forma que se apresentavam cotidianamente na escola pela professora supervisora. Nesse sentido, os dados que compõem o presente trabalho, são provenientes de meus diários de campo e relatórios produzidos como instrumentos obrigatórios para os participantes dos núcleos de Sociologia do Subprojeto.

De acordo com o art. 1º do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010,

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por 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).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, publicou no dia 01/03/2018, o Edital CAPES nº 7/2018, o qual tinha como finalidade selecionar instituições de ensino superior (IES) para desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do PIBID, e definia as seguintes modalidades de bolsa: Bolsista de iniciação à docência, Coordenador institucional, Coordenador de área e Professor supervisor.

É a partir de tal edital que as Instituições de Ensino Superior se organizam internamente e elaboram suas seleções para organização e envio da proposta de Projeto da IES. A partir disso, tivemos em março de 2018 o lançamento do edital nº 9/2018 para seleção dos coordenadores de área que iriam atuar naquela edição do PIBID. Tal edital foi seguido pelos editais de seleção dos bolsistas que atuariam como supervisores, bem como para os bolsistas de iniciação à docência.

¹ É importante destacar que nesse período iniciamos um processo de redução nas vagas do PIBID o que resultou na articulação de alguns campos disciplinares para a construção de subprojetos interdisciplinares visando garantir a presença do PIBID especialmente nos cursos de humanas.

Os papéis de cada um desses participantes também podem ser observados na Instrução Normativa nº 02/2018-PROGRAD,² publicada pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, de 27 de novembro de 2018, dispondo em seu art. 2º que:

Art. 2º São considerados, diante do quadro modalidades de bolsa da Capes, os participantes do projeto institucional:

I – Bolsista/Colaborador de Iniciação à Docência (ID) – todo discente regularmente matriculado em curso de licenciatura ofertado pela Ufal e devidamente aprovado em processo de seleção interno para um dos subprojetos integrados ao Pibid;

II – Professor supervisor – professor de escola pública de educação básica com formação em curso-área ofertada por um dos subprojetos ligados ao programa, que acompanha, no mínimo, oito e, no máximo, dez discentes, devidamente aprovado em processo de seleção interno para um dos subprojetos integrados ao Pibid;

III – Coordenador de área – docente de um curso de licenciatura da UFAL que coordena o subprojeto de um curso-área integrado ao programa, devidamente aprovado em processo de seleção interno para um dos subprojetos integrados ao Pibid;

IV – Coordenação institucional – docente de um dos cursos de licenciatura da Ufal que coordena, planeja e gerencia as ações técnico-administrativas do projeto institucional de iniciação à docência desta universidade, sendo este indicado pelo/a dirigente máximo da instituição.

Pensado como uma importante política para a formação de professores, refletir sobre o PIBID no ensino de Sociologia, demanda algumas ponderações, conforme destacam Brunetta, Bodart e Cigales (2020, p. 310):

O Pibid-Sociologia possui atuação majoritária no ensino médio, por ser esta a etapa da educação básica na qual o ensino de Sociologia é obrigatório. Assim, desenvolve atividades junto às escolas parceiras promovendo a socialização dos bolsistas no ambiente escolar, bem como realizando experiências que lhes permitam, coletivamente, identificar e refletir sobre os desafios presentes no contexto da educação básica e de seus sujeitos; conhecer as dinâmicas cotidianas e institucionais da escola; reconhecer e utilizar distintas metodologias de ensino, materiais e recursos didáticos em processo dialógico com os fundamentos teóricos da Sociologia. Desse modo, permite que os futuros professores possam construir, de forma consciente e integrada, sua identidade profissional, compartilhando seus conhecimentos diretamente com a comunidade escolar.

Quando consideramos as especificidades do ensino de Sociologia, mesmo se tratando de uma experiência que se restringe a atuação no ensino médio, é possível vivenciarmos o PIBID em diferentes modalidades de ensino. Na edição que compartilhamos em 2018 tivemos núcleos que atuaram em diferentes modalidades de ensino, tanto na EJA quanto no ensino regular. Eu fiquei no grupo que atuou na EJA e faz-se importante frisar, esse elemento pois, considerando o cenário da escola campo onde atuamos, as demandas e especificidades de

²Essa Instrução Normativa dispõe sobre os procedimentos administrativos relativos ao aproveitamento das atividades realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid para a equivalência com os componentes de Práticas como componente Curricular ou Prática Pedagógica nas licenciaturas que participem do Pibid.

pensar o ensino de Sociologia para um público de estudantes tão diverso, não apenas em termos de faixa etária, mas também trajetórias e expectativas em relação a escola, nos coloca diante de desafios plurais e que muitas vezes passam ao largo de nossa formação que não possui uma disciplina específica sobre EJA. Falaremos um pouco mais sobre tais elementos daqui em diante.

2.1. A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Considerando que a disciplina de Sociologia está presente apenas no Ensino Médio, a atuação do bolsista de iniciação à docência que atue em tal Subprojeto se voltará para o público dessa etapa da educação. Mesmo reconhecendo o papel do PIBID na minha formação, faz-se necessário destacar que desde o primeiro período do curso tive contato com disciplinas que abordavam o ensino de sociologia no ensino médio, além de estratégias de ensino, currículo, histórico da disciplina. Aspectos que me levaram a pensar em como poderia ser minha atuação efetiva em sala de aula.

Porém, embora disciplinas pedagógicas abordem metodologias de ensino, elas não necessariamente discutem como adaptar e simplificar conceitos complexos da Sociologia para o nível de compreensão dos alunos do ensino médio. Muitas vezes acontecendo sem uma integração com a prática pedagógica específica da Sociologia, essa formação teórica fica distante da prática em sala de aula.

Os componentes obrigatórios centrais em Ciências Sociais, como: Antropologia, Ciência Política e Sociologia, enfocam teorias e especificidades da pesquisa nessas áreas de estudo, entretanto, dificilmente abordam o ensino desse conteúdo no cotidiano escolar. Esse desencontro faz com que o estudante de licenciatura absorva conhecimento teórico, mas sem suporte prático para transpor essas teorias em conteúdos aplicáveis no ensino médio.

Embora o currículo do curso tenha passado por uma reformulação recente, no momento em que cursei as disciplinas tínhamos uma disciplina de Projetos Integradores em cada semestre letivo. Tais disciplinas, por mais que possuísem um potencial para essa articulação entre teoria e prática, nem sempre se efetivava dessa forma. Além disso, considerando que as disciplinas de Política e Organização da Educação Básica; Desenvolvimento e Aprendizagem; Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem; Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar são ofertadas pelo Centro de Educação e muitas vezes em turmas partilhadas por estudantes de diferentes cursos é

desafiador pensar as especificidades dos conceitos e teorias de nossas áreas de conhecimento específicas.

De tal modo, considero que seria importante nas disciplinas teóricas do curso, especialmente naquelas fundamentais para o conhecimento dos conceitos e teorias de cada área das Ciências Sociais, existir uma articulação entre tais conhecimentos e sua abordagem para o Ensino Médio. Me refiro, ao menos, à provocação para que nós enquanto estudantes pensássemos para além da apreensão desse conhecimento, como viabilizar o ensino do mesmo em uma linguagem que fosse menos abstrata para os estudantes do ensino médio. Mesmo que tal movimento se fizesse através de abordagens avaliativas.

A articulação dialógica entre teoria e prática é fundamental para o ensino de Sociologia, uma disciplina que exige não apenas domínio acadêmico, mas também a habilidade de adaptar seus conceitos às vivências e realidades dos alunos, promovendo um aprendizado significativo e transformador.

2.2. INSERÇÃO NO PIBID

Tive conhecimento, por meio de colegas que já estavam participando do PIBID, que no dia 16 de julho de 2018, fora publicado o Edital interno da UFAL nº 27/2018, o mesmo abriu as inscrições para o exame de seleção de estudantes de cursos de Licenciatura com vagas para cadastro de reserva de Bolsistas e Colaboradores de Iniciação à Docência do PIBID da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), contando com diversas áreas e *campi*/unidades/polos participantes.

Até aquele momento, meu contato com o Programa e entendimento de sua finalidade, se deu através da vivência de alguns colegas do curso, que tinham iniciado a experiência desde o primeiro edital de seleção desta edição. Então, com a abertura de inscrições para o cadastro reserva, resolvi participar do processo seletivo e passei a compreender melhor seu funcionamento, por meio do referido Edital.

Entrei no Programa pelo chamado “cadastro reserva”, ou seja, após a edição ter iniciado, o que resultou na impossibilidade da minha participação nas primeiras atividades, que são o mapeamento do espaço escolar, bem como o levantamento dos dados necessários para a introdução dos pibidianos na escola-campo.

Nesta edição do PIBID o núcleo de Sociologia estava sob a coordenação do professor Júlio Cezar Gaudêncio da Silva, que é graduado em Ciências Sociais, com bacharelado e licenciatura, mestre e doutor em Ciência Política, e supervisão da professora Leila Samira

Portela de Moraes, graduada em Licenciatura em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Alagoas, mestre em Sociologia pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia ICS/UFAL, atuando como professora de Sociologia no Centro Educacional de Jovens e Adultos – Paulo Freire. Em tal edição, realizada durante os anos de 2018 a 2020, o subprojeto de Sociologia foi desenvolvido em duas Escolas Estaduais na cidade de Maceió, sendo uma de Ensino Regular, a Escola Estadual Dr. Miguel Guedes Nogueira, e a outra de Educação de Jovens e Adultos, o Centro Educacional de Jovens e Adultos – Paulo Freire. Minha equipe atuou no Centro Educacional de Jovens e Adultos – Paulo Freire, escola pública estadual em Maceió, situada na Rua João Pessoa, S/N, no centro da cidade, vinculada à 1ª GERE.

Nessa instituição de ensino de educação básica, há o funcionamento apenas na modalidade EJA. Lembro de ter imaginado como seria o contato com a escola, com os alunos, pensei muito sobre uma realidade de ensino médio que eu estava adaptada, porém, a partir do primeiro contato com o CEJA pude perceber o quão limitadas eram minhas expectativas e como ainda mais enriquecedora seria essa experiência.

A modalidade de Ensino de Jovens e Adultos - EJA foi legalmente instituída em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996, e em seu art. 4º estabelece que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “XII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Ainda, conforme determina o art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “A educação de jovens e adultos será 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”.

E foi exatamente em uma das escolas que atendia a modalidade da Educação de Jovens e Adultos que um núcleo do Subprojeto do PIBID Artes, Filosofia e Sociologia atuou na edição de 2018. Diante deste cenário, vários desafios se fizeram presentes em minha atuação, eu estava cursando o 2º semestre de minha graduação e a insegurança na elaboração dos planos de aula, na busca por referências na preparação dos conteúdos, acima de tudo por ser uma modalidade de ensino que mal se ouve falar no decorrer do curso, que é a EJA. Se durante minha formação senti um distanciamento da articulação das disciplinas, no sentido de nos preparar para o ensino de sociologia no ensino médio (e quando pensamos sociologia do

ensino médio, pensamos numa modalidade de ensino regular), nunca se foi falado, pelo menos não nas disciplinas que cursei, sobre esse ensino na EJA.

O que de fato me norteou para atuar na escola foram as formações que ocorriam de forma periódica com a equipe do PIBID, onde debatíamos estratégias de ensino baseadas na realidade de cada Unidade de Ensino, referenciais teóricos que nos levavam a organizar melhor nossas metodologias, apesar de no meu caso muitas vezes não conseguir colocá-las em prática pelas especificidades da modalidade e da própria escola.

Ao longo da minha experiência no PIBID, ou seja, de 2018 a 2020, percebi grande dificuldade no desenvolvimento das atividades devido a vários impedimentos que dizem respeito à organização da escola e sua condição de precariedade. Além disso, ter entrado no projeto em andamento me provocou desafios em relação ao perfil dos estudantes da escola, que era bem diferente do que se encontra no ensino médio regular, os estudantes eram em sua maioria trabalhadores, que geralmente trabalham no entorno do centro da cidade, onde fica localizada a Instituição de Ensino, com faixa etária que variava de 17 à 71 anos.

Os estudantes menores de idade que estudavam no Centro, normalmente tinham um longo histórico escolar composto por transferências, causadas por diversos fatores, que incluíam desistência por motivo de trabalho, gravidez, que por muitas vezes ocasionou a evasão desses estudantes por um determinado período. Os estudantes acima de 18 anos, ao menos os que tive contato direto, e por meio dos relatos dos colegas de equipe, não conseguiram concluir o ensino médio na modalidade de ensino regular basicamente pelos mesmos motivos do primeiro grupo, retomando os estudos efetivamente após um período mais longo de afastamento da escola.

A esse respeito, Libâneo (1994, p. 40) afirma:

Um dos mais graves problemas do sistema escolar brasileiro é o fracasso escolar, principalmente das crianças mais pobres. O fracasso escolar se evidencia pelo grande número de reprovações nas séries iniciais de ensino de 1º grau, insuficiente alfabetização, exclusão da escola ao longo dos anos, dificuldades escolares não superadas que comprometem o prosseguimento dos estudos.

Nesse sentido, a educação promovida na instituição é atravessada pelas complexas experiências dos seus estudantes, e para conseguir garantir uma educação efetiva, faz-se necessário que a formação tenha ênfase também na andragogia, ou seja, na abordagem educacional voltada para adultos. Quanto a isso, Arroyo (2006, p.26), afirma que:

A teoria pedagógica foi construída com o foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A

pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico.

Em vários momentos da minha imersão no ambiente escolar, pude identificar a quão desafiadora é a experiência da gestão de uma escola com tais peculiaridades. Era visível, muitas vezes, o despreparo da gestão escolar, desde a direção da escola, até o porteiro, para lidar com algumas situações. De modo geral, o tratamento com estudantes, especialmente, os mais jovens que carregam um histórico de expulsões e desistências, era bastante rude. Enquanto aguardava o início das aulas presenciei o porteiro barrar estudantes de entrar por ter se passado poucos minutos da tolerância, e resmungar algo como “nem quer estudar mesmo”.

Nos momentos em que acompanhei minha supervisora na sala dos professores escutei vários comentários em relação aos alunos, que os incapacitavam e demonstravam total desinteresse em atrair aqueles alunos a permanecer na escola, muitas vezes desacreditando das potencialidades dos estudantes. Comentários que sugeriam não ser relevante insistir em determinados alunos, e em metodologias que os atraíssem às aulas. Talvez, e isso é uma reflexão que faço a partir de minhas observações, os repetidos casos de abandono escolar e desvalorização do trabalho docente, os inibem de visualizar as especificidades do ensino no CEJA, e traçar estratégias que estimulassem a permanência desses estudantes, compreendendo que tais movimentos não devem ser realizados de forma individual, por disciplina, mas enquanto comunidade escolar. Será que aqueles/as professores/as tiveram em sua formação alguma reflexão sobre as especificidades da EJA?

A formação de professores deve transcender a mera transmissão de conteúdos pedagógicos, em especial na modalidade EJA. Requer uma compreensão profunda das características e demandas desse público heterogêneo, que muitas vezes enfrenta desafios como defasagem escolar, falta de familiaridade com o ambiente educacional e questões socioeconômicas. Nesse sentido, o diferencial de uma formação na EJA reside na capacidade de os docentes, bem como a comunidade escolar, desenvolver uma pedagogia sensível e adaptativa, capaz de atender às necessidades específicas de cada aluno.

Para Freire (2013, p. 33):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e

depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam.

Freire (2013), observa ainda que “na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhes enfaticamente, que não, que “Ada deu o dedo à arara”. Sendo assim, é necessário que a educação produza práticas pedagógicas que estimulem uma reflexão crítica e transformadora. Portanto destaco, a importância da existência dos programas de iniciação à docência como fundamentais para provocar essa movimentação nos ambientes escolares. Não fosse minha participação no PIBID possivelmente não teria experienciado a prática escolar em uma escola tão plural, desafiadora, mas também que me provocou muitas reflexões sobre o fazer docente nas Ciências Sociais.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade educacional fundamental para inclusão social, ainda carece de uma discussão mais ampla e aprofundada nos cursos de licenciatura. Essa lacuna é evidente no currículo acadêmico de muitas instituições, onde a formação docente tende a priorizar o ensino médio regular, negligenciando as especificidades e desafios da EJA. Essa realidade contribui para o distanciamento dos futuros professores em relação às características únicas dessa modalidade, como o perfil heterogêneo dos estudantes e a necessidade de estratégias pedagógicas adaptativas.

Para superar essa limitação, é imprescindível incorporar debates sobre a EJA nos componentes curriculares das licenciaturas, promovendo formações teórico-práticas que preparem os docentes para lidar com a diversidade de experiências e realidades presentes nessa modalidade. Além disso, as políticas públicas educacionais devem fomentar iniciativas que ampliem o acesso a referências bibliográficas e formações continuadas específicas, estimulando um olhar mais crítico e sensível para as demandas do público atendido pela EJA.

Um dos aspectos cruciais é o desenvolvimento de habilidades socioemocionais por parte dos docentes, que são essenciais para estabelecer vínculos afetivos com os alunos, compreender suas demandas individuais e criar um ambiente acolhedor e motivador para a aprendizagem. Para Arroyo (2006, p. 22), "um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser

adulto. (...) Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia".

Isso se mostrou presente durante minha trajetória no PIBID, ao longo do acompanhamento das aulas e observação do ambiente escolar. Uma das situações que mais me marcaram durante todo esse processo, foi um episódio em que os alunos da turma que eu estava acompanhando estavam reunidos no corredor das salas, dançando um tipo de dança popular, o Brega Funk, que na época era febre entre os jovens. A então diretora da escola, no entanto, os repreendeu de forma incisiva e os fez ir para sala de aula mesmo estando sem aula naquele horário. Porém, alguns estudantes não aceitaram muito bem aquela reação da diretoria e chegaram a ameaçar a gestora.

Nesse dia, a aula seguinte era de Sociologia, que por coincidência seria a primeira ministrada por mim e por minha colega. Ao entrarmos na sala junto com nossa supervisora, nos deparamos com todos muito alterados, debatendo com a gestora, então a professora Leila, após entender toda situação e escutar a turma sobre o que havia ocorrido, teve o que considero uma atitude genial de usar aquela situação para promover uma gincana, um evento voltado para dança, que seria organizado por aqueles estudantes envolvidos no episódio. A sugestão os deixou muito empolgados e a priori a gestão escolar não se opôs.

A gincana tem uma finalidade pedagógica ampla e significativa, pois combina aprendizado, cooperação e diversão. Dessa maneira pode estimular a integração da comunidade escolar, valorização da cultura, motivação e engajamento.

A comunidade na sua autenticidade feita na juventude das periferias vem na expressão do ritmo do Brega Funk e o movimento do passinho com uma mistura cultural, política e a comunicação do brega protesto. Aliando o ritmo e as coreografias que retratam as violações de direitos das pessoas que vivem nas periferias foi um jeito do Grupo Adolescer que atua nas comunidades do Recife que fizeram importantes atuações. (Andrade, 2023, p. 92).

De acordo com Moraes (2013), normalmente as escolas têm utilizado as gincanas como uma proposta diferenciada entre vários aspectos, o de incentivar o aprendizado por meio de atividades lúdicas utilizando temas variados, além de proporcionar à comunidade escolar propostas diversas de aprendizado científico, cultural e social.

A partir disso, a aula tomou um rumo que não estava em nosso planejamento, mas que teve tanto valor quanto o planejado. A professora perguntou se eles tinham interesse em fazer algum curso de graduação, se eles sabiam que a Universidade oferecia o curso de Dança, nos

usou como exemplo de universitárias, demonstrando assim que tudo isso não estava tão distante deles como era colocado para eles diariamente.

Aquele momento de escuta, de troca, e de aproximação foi fundamental para aqueles alunos naquele momento de conflito e indignação. Vê-los participando das discussões e enxergando em outra realidade foi gratificante, e tudo pelo cuidado de olhar para a situação de maneira que eles não se sentissem atacados. Infelizmente, não consegui acompanhar o desenvolvimento da gincana, por conta da dinâmica da escola e do programa, ambos estavam em período de finalização, a escola do módulo letivo e o programa no término da edição. Entretanto, tive informações de que a gincana ocorreu, porém, com alteração na proposta temática, adotando posteriormente o tema “Anos 60”.

O impacto de ter profissionais atentos às especificidades da EJA é significativo e pode ser avaliado a partir de indicadores tanto educacionais quanto sociais. No âmbito educacional, a permanência e o sucesso dos estudantes nessa modalidade podem ser mensurados por meio de dados como redução nos índices de evasão escolar, melhoria no desempenho acadêmico e aumento na taxa de conclusão de etapas educacionais. Esses indicadores refletem diretamente a eficácia de práticas pedagógicas que consideram as realidades e os desafios enfrentados por esse público.

Além disso, é possível avaliar o impacto por meio de pesquisas qualitativas, como entrevistas com os estudantes e seus familiares, que permitem compreender suas percepções sobre o ambiente escolar, a qualidade das interações e o apoio recebido. Instrumentos como questionários de satisfação e análise de registros escolares também são ferramentas valiosas para identificar avanços e pontos de melhoria.

A EJA não apenas promove o acesso ao conhecimento, mas também amplia as possibilidades de transformação social ao preparar os indivíduos para contribuir ativamente em suas comunidades. Dessa forma, o acompanhamento de dados relacionados à empregabilidade e ao aumento da renda familiar dos egressos pode indicar o alcance das mudanças promovidas pela modalidade.

Somado a essas ações, a articulação de redes de apoio entre escolas, famílias e comunidades pode ser analisada para identificar o fortalecimento dos laços sociais e a construção de um senso de pertencimento, elementos essenciais para a formação de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Por fim, a implementação de projetos de pesquisa e extensão, vinculados às instituições de ensino, pode ser uma estratégia eficaz para sistematizar esses dados, contribuindo para a melhoria contínua das práticas educacionais na EJA.

Retomando a apresentação das atividades do PIBID é importante destacar que todas as dificuldades para manter as aulas e desenvolver uma proximidade com os alunos adiou nossa atuação em sala de aula e até no ambiente escolar, estendendo nossa fase de observação. Cronologicamente falando, comecei a acompanhar as aulas no CEJA em agosto/2018, e só tive minha primeira experiência de execução dos planos de aula, que vínhamos construindo nos momentos de formação do programa, em setembro/2019, apenas na transição de uma turma para outra com o fim do semestre letivo. Tanto os planos de aula, quanto às aulas que conduzimos, foram realizados em dupla. A receptividade dos estudantes em relação às nossas intervenções, foi no geral muito boa, sempre com interação da turma.

Imagem 02 - Primeira Regência.



Fonte: acervo pessoal. Descrição: A autora, Tâmara Carvalho, e Gennefe Torres, durante exposição da aula sobre “Sensocomum x Conhecimento científico”. Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire.

Setembro de 2019.

É importante frisar que, só pude ter essa percepção do lapso temporal, quando voltei aos meus relatórios mensais do programa, que analisando hoje, após ter conseguido ter outras experiências com a educação, foram uma espécie de diário de campo que nortearam muitos pensamentos e trouxeram elementos fundamentais para essa escrita.

2.3. DAS PRODUÇÕES E FINALIZAÇÕES

Durante o desenvolvimento das atividades no programa, tivemos a participação em eventos como o Encontro do PIBID - EPIBID, realizado na UFAL, em que durante um dia inteiro de programação, observamos a integração dos subprojetos do PIBID, de todos os

cursos de licenciatura da universidade. Trocamos experiências em rodas de conversa, e apresentamos nossas propostas de trabalhos a serem apresentados posteriormente no ERELIC.

No III Encontro Regional das Licenciaturas do Nordeste - ERELIC, apresentamos, eu e duas colegas que também integravam o núcleo de Sociologia, o artigo “A importância da discussão sobre raça, gênero e sexualidade nas escolas públicas: Como a discriminação pode afetar o desempenho dos estudantes que fazem parte das minorias sociais”, no eixo temático Educação, Diversidade, Multiculturalismo e Interculturalidade, fruto das experiências obtidas por nós, com a ressalva de que apenas eu estava em uma unidade de ensino fora da modalidade de ensino médio regular. Tanto minhas experiências no CEJA, quanto a delas na Escola Estadual Dr. Miguel Guedes Nogueira, nos levaram a produzir um trabalho que refletisse as questões identificadas por nós, que de alguma maneira vinham afetando o desempenho dos estudantes que fazem parte das minorias sociais.

Imagem 03 - Apresentação de artigo no III ERELIC. Da direita para a esquerda, eu, Karoline Raquel, e Karolyne Júlia. 2019.



Fonte: acervo pessoal

Acredito que, sem a experiência proporcionada pelo PIBID, minha inserção em outros espaços educacionais após a formação teria sido mais desafiadora. Considero o programa um divisor de águas na trajetória de qualquer estudante de licenciatura, pois vai além de oferecer vivências práticas: ele promove uma formação integral, que articula teoria e prática de maneira consistente. Para mim, o PIBID proporcionou uma noção mais aprofundada sobre trabalho em equipe, destacando a importância de estarmos sintonizados com as realidades e

desafios de cada escola, além de oferecer suporte mútuo entre colegas e supervisores. Esse ambiente colaborativo não apenas facilitou o aprendizado, mas também me ajudou a desenvolver competências essenciais para a docência, como empatia, adaptabilidade e a capacidade de planejar intervenções pedagógicas adequadas ao contexto escolar.

A atuação no PIBID também teve um impacto significativo na minha formação docente ao ampliar minha compreensão sobre as especificidades de diferentes modalidades de ensino. Por meio do programa, tive a oportunidade de lidar diretamente com os desafios da sala de aula, refletir sobre a prática pedagógica e adaptar metodologias para atender às necessidades de públicos diversos. Essa vivência prática foi acompanhada de formações periódicas e discussões teóricas que me possibilitaram enxergar a escola como um espaço de construção coletiva e contínua.

Além disso, o PIBID me permitiu desenvolver um olhar crítico sobre a educação, reconhecendo que o papel do professor vai muito além da transmissão de conteúdos. Ele deve ser um mediador que promove a reflexão, a inclusão e a transformação social. O programa me formou como parte de uma nova geração de professores, com uma visão mais sensível e inovadora sobre o ensino, dispostos a compreender e atender às múltiplas necessidades de seus alunos e das escolas onde atuam.

3. ENTRE O PIBID E O PRP

Algumas informações que antecedem meu ingresso no PRP são importantes de serem apresentadas, pois descortinam o lugar que ocupo e observo todos os fenômenos que serão aqui descritos. Logo o lugar de onde falo.

Começarei, portanto, falando um pouco da minha própria escolarização como estudante de instituições públicas. No ano de 2011 ingressei no Instituto Federal de Alagoas - IFAL, no curso de ensino médio técnico de Meio Ambiente, no município de Marechal Deodoro, onde por diversas vezes fui confrontada pela diferente realidade de ensino, estrutura e organização do Instituto.

Obtive experiências que engrandeceram minha trajetória e me prepararam academicamente para ingressar na Universidade, o que em certa medida facilitou minha permanência nela. Durante minha passagem pelo IFAL, participei de Projetos de Pesquisa e Extensão, com professores que contribuíram de diversas maneiras para minha formação. Participei também de congressos e encontros estudantis, enquanto membro do Grêmio Estudantil, que me permitiram, enquanto estudante de escola pública, ter uma visão macro da educação no país, encerrando minha trajetória escolar em 2017, período no qual vivi uma transição para a etapa seguinte, que foi meu ingresso na UFAL no curso de licenciatura em Ciências Sociais.

Tendo passado pelo PIBID, com o meu ingresso no PRP pude explorar, ainda que de forma pontual, o outro lado da vivência no Instituto Federal de Alagoas, enquanto docente em formação. A edição em que fiz parte do Programa Residência Pedagógica - Ufal, no Subprojeto de Sociologia, com atuação no Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió, teve início em novembro de 2022, inicialmente guiado por reuniões gerais, reuniões por equipes, bem como reuniões com a coordenadora do Subprojeto e os residentes, que proporcionaram a visualização da proposta temática do Programa.

Enquanto participava do PIBID, sempre ouvia falar do Programa de Residência Pedagógica (PRP), como sendo uma experiência ainda mais completa da formação docente, e portanto, mais desafiadora. Entretanto, apesar de sempre ter pensado em ingressar no PRP, não consegui entrar na edição seguinte a minha saída do PIBID e precisei começar os componentes de estágio supervisionado obrigatório, e aqui acho de extrema importância destacar que foram minhas tentativas frustradas de estagiar nas escolas do estado, que me levaram a participar da seleção seguinte do PRP.

De acordo com a Resolução nº 03/2017 do Colegiado do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura, 01 de novembro de 2017

O Estágio Supervisionado terá como objetivo maior, propiciar aos/as estudantes a vivência próxima do ambiente escolar, mediante a participação efetiva destes nas atividades escolares por meio da prática, associadas aos saberes relacionados ao Ensino da Sociologia na Educação Básica. Também será permitido que as atividades relacionadas ao Estágio, aconteçam em espaços não escolares, desde que não ultrapasse o limite máximo de 1/4 da carga horária total dos Estágios.

Ainda com base na mencionada Resolução, para que fosse possível cumprir os objetivos da proposta do Estágio Supervisionado Obrigatório, seria necessário dividi-lo da seguinte maneira:

Estágio Supervisionado I – Acompanhamento in loco do processo de organização e gestão da Escola no Ensino Médio, buscando o entendimento de seus problemas cotidianos. Gestão dos processos educacionais.

Estágio Supervisionado II – Observação das atividades da disciplina de Sociologia nas escolas. Análise das condições de trabalho, planejamento e metodologias dos/as professores/as de sociologia. Referenciais curriculares que norteiam o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Estágio Supervisionado III – Planejamento e execução de aulas. Mediação didática. Desafios postos ao planejamento de aulas de Sociologia/Ciências Sociais.

Estágio Supervisionado IV – Estratégias didáticas e avaliativas em Sociologia/Ciências Sociais. Continuidade das atividades de regência em sala de aula. Elaboração, aplicação e correção de atividade avaliativa.

Quando iniciei o componente curricular de Estágio Supervisionado I, meu primeiro desafio foi encontrar uma escola que estivesse disposta a me receber, e confesso que só pude começar a busca através das indicações de escolas que a professora responsável pelo componente sugeriu. Então, fui até o Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (Cepa), onde funciona um complexo de escolas estaduais, normalmente na modalidade de ensino médio, e em alguns casos de ensino fundamental também. Após indicações de quais escolas poderiam ser mais receptivas, me direcionei a Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino, momento em que fui recepcionada pela Coordenadora Pedagógica da unidade, e passei por

uma espécie de triagem, na ocasião informei em que Universidade estudava, qual curso eu fazia, que tipo de estágio iria realizar, ela em diversos momentos me deixou só na coordenação, sem me apresentar a direção da escola e nem ao professor de Sociologia o qual eu iria acompanhar, o que contraria o objetivo do componente curricular, que visa propiciar ao estudante de licenciatura em Ciências Sociais a oportunidade de pensar sociologicamente o espaço escolar e a gestão educacional.

Em um segundo momento, fui à escola para apresentar a documentação para oficializar meu ingresso no estágio, e aí conhecer o professor e a direção da escola. Porém, após uma longa espera, só foi possível conhecer o docente, que rapidamente iria retornar para a sala de aula. Nesse breve encontro foi possível me apresentar, e saber um pouco da trajetória do professor em questão. A primeira coisa que ele frisou foi sua formação, licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas, acompanhava as turmas de 1º e 3º anos, no período vespertino da escola. Não pude saber muito mais que isso, pois precisava resolver a parte burocrática inicial, e não conseguiria acompanhá-lo na aula.

Acabei indo embora da escola sem conseguir as assinaturas na documentação, pois os gestores responsáveis por assinar os Termos de Compromisso de Estágio não estavam na unidade de ensino. Só então, em um terceiro momento, consegui conhecê-los e alinhar a parte burocrática, já que também precisaria entregar os documentos na coordenação do curso. Diferente da coordenadora, os gestores e o professor, foram bastante receptivos, porém, todas as mediações eram feitas pela coordenadora, que blindava todo acesso.

Tentei diversas vezes acessar às informações gerais da escola, como: estrutura física, número de professores, número de alunos, e etc, e era constantemente desmotivada por ela, que dizia que eu não poderia publicizar as informações da escola. Informações essas que eram fundamentais para construção dos relatórios exigidos no Estágio 1, que se baseia no levantamento de dados e na observação.

Diante disso, e após todas as tentativas sem sucesso de iniciar de fato meu estágio, desisti do componente curricular, que já estava bastante adiantado em relação a minha atuação na escola, e em seguida, me inscrevi no processo seletivo do Programa Residência Pedagógica (PRP) - UFAL, por meio do edital de 2022.

4. O PRP-SOCIOLOGIA E O ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL

Conforme salienta Souza (2020) o Programa de Residência Pedagógica, instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, é uma das ações do Programa Nacional de Formação de Professores. Com o objetivo de aperfeiçoar a formação docente tal portaria, que dispõe sobre instituição do Programa de Residência Pedagógica, resolve que:

Art. 4º A IES selecionada no âmbito do Programa será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades:

- I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;
- II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;
- IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.

Desde sua criação em 2018, o PRP passou por algumas reformulações. Tive a oportunidade de fazer parte do programa na edição de 2022. Neste ano, a Universidade Federal de Alagoas, publicou em 16/09/2022, o Edital nº 67/2022 para seleção de residentes (cadastro de reserva) do Programa Residência Pedagógica – PRP, foi através deste edital que ingressei no programa.

Após a finalização do processo seletivo e minha aprovação no PRP/Sociologia, inicialmente como residente voluntária, iniciamos as atividades, primeiramente com a apresentação dos residentes e preceptores, montagem das equipes, reconhecimento da unidade de ensino e definição dos dias de atuação. A edição do programa, que fiz parte, estava sob a supervisão da docente orientadora Prof^a. Dra. Fernanda Feijó, graduada em Ciências Sociais, mestra em Sociologia, e doutora em Ciências Sociais.

O Subprojeto de Sociologia contou com 20 residentes e 03 preceptores, e cada preceptor ficou responsável por acompanhar em média 06 residentes, semanalmente, com atividades que se alternavam entre a coleta de dados, reuniões de equipe e acompanhamento das aulas. As reuniões com a docente orientadora e os residentes aconteciam quinzenalmente,

com a proposta de discutir os balanços das atividades desenvolvidas, estabelecimento de novas metas e sistematização de prazos. Os encontros gerais dos residentes com os preceptores, aconteciam mensalmente, objetivando acompanhar o desenvolvimento das equipes de trabalho, organização de horários, etc.

A equipe a qual fui designada, composta por 6 residentes, tinha como supervisor o Professor Preceptor Dr. José Júnior, graduado em Ciências Sociais, com especialização em Pós-Graduação em Educação Digital, mestrado em Sociologia, e doutorado em Ciências Sociais.

O primeiro ciclo, referente ao período de novembro/2022 a maio/2023, foi guiado por reuniões gerais, reuniões por equipes, bem como reuniões com a docente orientadora e os residentes, que proporcionaram a visualização da proposta da edição atual do Programa, o alinhamento entre residentes e preceptores, e das atividades a serem realizadas para o desenvolvimento inicial do Programa.

Tais atividades envolveram levantamento de dados, no que diz respeito aos níveis de ensino, modalidades de ensino, quantas aulas de sociologia possui em cada modalidade, a quantidade de professores de sociologia e quais as suas formações, quais os cursos ofertados na escola campo, estrutura física, material didático, bem como análise dos Projetos Pedagógicos de cada curso, como forma de reconhecimento geral do IFAL, que resultaram na elaboração de relatórios de dados elaborados pelas equipes.

A equipe supervisionada pelo Prof. Dr. José de Oliveira Júnior, a qual fiz parte, ficou responsável por coletar os seguintes dados: modalidades de ensino ofertadas no Campus; a quantidade de aulas de sociologia que cada modalidade possui (carga horária); a quantidade de professores de sociologia e quais suas formações. Nesse processo, o preceptor foi de fundamental importância, já que os dados os quais precisávamos coletar exigiam contato com a gestão do Instituto, e com a mediação do mesmo tivemos acesso com maior agilidade aos materiais para realizar a coleta. Um importante diferencial quando comparamos ao processo solitário, e no meu caso inviável do estágio supervisionado obrigatório.

Após a análise dos dados e a elaboração do relatório, concluímos que, embora a Sociologia esteja presente nos oito cursos ofertados pelo IFAL/Maceió — Edificações, Estradas, Informática, Informática para Internet, Eletrotécnica, Eletrônica, Mecânica e Química —, sua carga horária é de, no mínimo, 50 minutos por semana. Esse tempo de aula, se mostra inferior ao de outros componentes curriculares presentes nas modalidades de ensino técnico de nível médio. Isso levanta questões sobre a adequação da carga horária de

Sociologia em relação às demais disciplinas, especialmente considerando a complexidade e a importância dessa área para o desenvolvimento do pensamento crítico entre os estudantes.

Todos os docentes que ministram a disciplina de Sociologia no IFAL, Campus Maceió, são formados pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, o que pode ser considerado vantajoso, quanto à especificidade do ensino de Sociologia, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 1 - Formação dos docentes de Sociologia do IFAL, Campus Maceió.

Docente	Formação
Alice Maria Marinho Rodrigues Lima	Graduação em Ciências Sociais, 2003 - 2008, pela Universidade Federal de Alagoas; Mestrado em Letras e Linguística, 2008 - 2010, pela Universidade Federal de Alagoas.
Allan Carlos da Silva	Graduação em Ciências Sociais, 2001 - 2005, pela Universidade Federal de Alagoas; Especialização em Educação profissional, 2017 - 2018, pelo Instituto FAL; Mestrado em Sociologia, 2017 - 2019, Universidade Federal de Alagoas.
Amaro Helio Leite da Silva	Graduação em Ciências Sociais, 1994 - 1998, pela Universidade Federal de Alagoas; Especialização em História do Nordeste, 2003 - 2004, pela Universidade Federal de Alagoas; Mestrado em Sociologia, 2003 - 2005, pela Universidade Federal de Alagoas; Doutorado em História, 2012 - 2016, pela Universidade Federal de Pernambuco.
Andrea Pereira Moraes	Graduação em Ciências Sociais, 1994 - 1999, pela Universidade Federal de Alagoas; Mestrado em Letras e Linguística, 2002 - 2004, pela Universidade Federal de Alagoas; Doutorado em Letras e Linguística, 2005 - 2010, Universidade Federal de Alagoas
Simone Arestides de Lima	Graduação em Ciências Sociais, 2003 - 2009, pela Universidade Federal de Alagoas; Mestrado em Sociologia, 2010 - 2013, pela Universidade Federal de Alagoas.
Francymaikel Alves de Oliveira Costa	Graduação em Ciências Sociais, 2004 - 2010, pela Universidade

	<p>Federal de Alagoas;</p> <p>Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2010 - 2013, pela Universidade Federal de Alagoas.</p>
José de Oliveira Júnior	<p>Graduação em Ciências Sociais, 1997 - 2003, pela Universidade Federal de Alagoas;</p> <p>Especialização em Pós-Graduação em Educação Digital, 2022 - 2023, pelo SESI SENAI;</p> <p>Mestrado em Sociologia, 2007 - 2009, pela Universidade Federal de Alagoas;</p> <p>Doutorado em Ciências Sociais, 2016 - 2020, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.</p>
Solange Enoi Melo de Resende	<p>Graduação em Ciências Sociais, 1995 - 2001, pela Universidade Federal de Alagoas;</p> <p>Mestrado em Sociologia, 2004 - 2009, pela Universidade Federal de Alagoas</p>

Conforme publicado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF:

O plenário do Senado Federal aprovou, na noite desta quarta-feira (19/6), o texto que estabelece o novo Ensino Médio. Após amplo debate e articulação do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), os 38 institutos federais, dois Cefets e o Colégio Pedro II tiveram sua autonomia assegurada, garantindo as cargas horárias previstas na lei de criação da Rede Federal (Lei 11.892/2008) (CONIF, 2024).

Os Institutos Federais não aderiram à implementação do novo ensino médio. Diante disso, os professores de Sociologia do Campus Maceió optaram por não utilizar os livros didáticos como guia das ementas e planos de aula, e sim como material para uma possível consulta. Produzindo seus próprios materiais e ferramentas didáticas, adequados às ementas da disciplina para cada ano do ensino médio.

Foi nesse contexto que se deu nossa entrada na sala de aula. Iniciamos as atividades na segunda metade do ano letivo de 2022, nossa equipe foi dividida em duplas para que fosse possível cobrir um número maior de turmas, tendo em vista que o Professor Júnior tinha um número relevante de aulas, distribuídas em dois dias da semana, do 1º ao 3º, em cursos variados. Cada aula tem duração de 50 minutos e ocorre uma vez por semana.

Minha dupla e eu iniciamos o acompanhamento na turma do 3º ano do curso de Edificações, isso significa que passamos a observar as aulas e avaliações a partir do terceiro bimestre e após o recesso do Instituto. Nos primeiros encontros o Preceptor nos explicou que

havia sido passada aos alunos a tarefa de produzir um projeto de pesquisa voltado para temática "Juventude". Assim, nos encontros em sala de aula e foi feito um *feedback* dos projetos entregues, desde a estrutura de um projeto até os subtemas escolhidos pelos grupos, um momento rico, tendo em vista que foi possível expor dúvidas em relação aos padrões de um projeto, onde seria necessário melhorar os trabalhos, e destacar a relevância dos temas escolhidos pelos grupos.

Imagem 04 - Feedback dos projetos entregues pelos alunos.



Fonte: acervo pessoal. Em destaque o professor e preceptor José de Oliveira Júnior e os alunos da turma do 3º ano do curso de Edificações. 2023.

A metodologia de avaliação do Preceptor é justamente a de criação de projetos, apresentação de seminários, participação nas discussões em sala de aula, o que na turma que acompanhávamos proporciona uma interação significativa. Por se tratar de uma turma de 3º ano, os estudantes já apresentavam um discurso mais maduro em diversos assuntos, o que elevava os debates em sala de aula. Conheciam e faziam referências a teóricos clássicos da Sociologia, como por exemplo Émile Durkheim, enquanto debatiam sobre os projetos desenvolvidos por eles para disciplina, demonstrando como metodologia de ensino escolhida pelo professor funcionou de forma harmônica, trazendo várias questões sociais para a sala de aula e estimulando uma ligação com as teorias das Ciências Sociais.

No decorrer do primeiro ciclo algumas formações organizadas pela professora Fernanda, foram de fundamental importância para o desenvolvimento de nossas atividades,

como por exemplo, para realização da coleta de dados tivemos dois momentos: no primeiro as equipes apresentaram seminários a partir de materiais de estudos propostos, discutindo as peculiaridades da pesquisa em educação. O segundo momento foi a realização do Seminário Interno do Residência Pedagógica Sociologia - UFAL, voltado para as pesquisas qualitativa e quantitativa, com o Prof. Cristiano Bodart, do Centro de Educação/UFAL, e a Profa. Jordânia Souza, do Centro de Educação - CEDU/UFAL, que aprofundou os conhecimentos prévios que adquirimos na primeira parte da formação.

Considerando o avanço de nossas observações dentro e fora da sala de aula, e o reconhecimento dos métodos e metodologias dos preceptores, nossas formações estavam cada vez mais voltadas para o ensino de sociologia, o estudo da LDB, reforma do ensino médio, entre outros pontos que de fato nos orientam e nos guiam para um segundo ciclo do programa, que tem como foco a elaboração dos planos de intervenções diretas dos residentes em sala de aula, até a regência de fato.

Um dos principais pontos dessa etapa foi a sintonia equipe/preceptor, desde o planejamento das aulas e escolha dos conteúdos, até sua execução de fato, o que nos transmitia segurança e liberdade para explorar os conteúdos em sala de forma dinâmica e espontânea.

Desde o início do Programa, nossa equipe executou as atividades de forma harmônica e coletiva. Eu e três colegas formamos um grupo na equipe em que estávamos por desenvolver nossas atividades no IFAL no mesmo dia, sendo os outros dois em outro dia e turno. Apesar de acompanharmos e planejarmos as aulas juntas, nos dividimos em duplas para ministrá-las.

Na segunda etapa, nos deparamos com um novo ano letivo, novas turmas, e agora iríamos acompanhar as turmas de 1º ano dos cursos de Eletrotécnica e Química, na fase de regência, sendo assim, concordamos com o preceptor de fazer o planejamento em grupo e ele introduzir o conteúdo para darmos seguimento, e nesse momento de planejamento surge nosso primeiro desafio, planejar uma aula de sociologia, ou melhor, um plano de aula de sociologia, que coubesse numa carga horária semanal de 50 minutos (já que cada dupla ficaria responsável por apenas uma turma), e que conseguisse envolver os alunos de tal maneira que os fizesse compreender os conteúdos.

Durante o planejamento das aulas nos preocupamos em fazer com que todos os alunos estivessem envolvidos durante nossos encontros. Organizamos nossas aulas em duas etapas: exposição de conteúdos e dinâmicas. O primeiro bloco de aulas, composto por 4 momentos, foram relacionados aos conceitos de Émile Durkheim, sendo a primeira aula uma exposição

do conceito de “Socialização”, relacionado com os conceitos de fato social de Durkheim, com auxílio de projeção (Slides), e algumas intervenções do preceptor, gerando bastante interação das turmas em forma de dúvidas e questionamentos.

Figura 01 - Slide utilizado na aula sobre “Socialização”



Fonte: acervo pessoal

Partimos da premissa de que, em uma concepção pedagógica crítica, "a aula expositiva pode perfeitamente assumir um caráter transformador por intermédio da troca de experiências entre professor e aluno, numa relação dialógica" (LOPES, 2011, p. 44).

Na segunda aula, como planejado, organizamos a dinâmica intitulada “Semelhanças”, onde a turma se dividiu em grupos compostos por alunos que normalmente não se reuniam e individualmente responderam um questionário que continham questões referentes à: composição familiar, gosto musical, lazer, religião e etc. Após responder os questionários os grupos se reuniram para comparar quais aspectos eles tinham em comum, e ao fim expor para turma quantos aspectos eles conseguiram identificar. Essa dinâmica nos levou a perceber que os grupos que tiveram composições mais aleatórias, no sentido de seus participantes se reunirem com menos frequência, tinham menos aspectos em comum, e que no geral isso se dava pela forma como eles foram socializados antes de entrarem no universo do Instituto (socialização primária).

Seguimos com nossa terceira aula do primeiro bloco, com o conceito de “Cultura de massas”, ainda com Émile Durkheim, elaborada sob o mesmo padrão de exposição do conteúdo, discussão (dúvidas, questionamentos e contribuições), conforme destacam Pischetola e Miranda (2019, p. 43) “a aula expositiva pode ser considerada, ela mesma, uma

Imagem 02 - Dinâmica “Certo ou errado?”



Fonte: acervo pessoal. Em destaque a turma do 1º ano do curso de Química, Ifal - Campus Maceió, 2023.

É importante ressaltar que esses encontros não aconteceram semanalmente, de forma ininterruptas como parece nesses relatos, houveram semanas em que a turma tinha visita técnica, jogos internos, ou mesmo o IFAL, por algum motivo, não estaria em seu pleno funcionamento em determinada semana, e etc.

Nosso segundo bloco de aulas foi mais curto, considerando o calendário escolar do Instituto, contando apenas com um momento introduzido pelo preceptor, e mais dois por nós. O preceptor iniciou o segundo bloco com uma exposição dos conceitos de Max Weber, mais especificamente, o conceito de “ação social”, que como de costume contou com uma interação valiosa da turma, e algumas contribuições minha e de minha colega.

A segunda aula do segundo bloco, iniciou-se com outros conceitos fundamentais de Max Weber: “Dominação e autoridade”, expostos de maneira geral, mais com uma introdução para que os alunos compreendessem a ideia da segunda parte da aula. Fizemos a exposição de dois curtas-metragens, em forma de animação, separados para esse momento.

O primeiro chama-se “Happiness”, 2017, produzido por Steve Cutts, com duração de 4 minutos. Segundo Oliveira e Rodrigues (2021, p. 80):

O curta Happiness (Fig. 1), de Steve Cutts, traz uma analogia à sociedade moderna e consumista. Os personagens são ratos antropomorfizados, focando na história da busca implacável de um roedor por felicidade e realização. (..) A animação retrata, então, nossa sociedade moderna alienada e adoecida, que compele buscar e consumir coisas que não são necessárias com o fim último da felicidade.

Figura 03 - Cena do curta metragem “Happiness”.



Fonte: Happiness

O segundo vídeo/animação, intitulado/a “ALIKE: Uma História Sobre Escolhas (Um Pai de Valor)”, foi produzida por Daniel Martínez e Rafa Cano Méndez, com duração de 8 minutos. O curta-metragem é uma animação sem diálogos que aborda temas como criatividade, conformismo, educação e o impacto das pressões sociais na vida das pessoas, especialmente nas crianças. Apesar de não conter falas, as cenas e a ambientação são ricas em significado e geram interpretações diversas.

Figura 04 - Cena do curta metragem “ALIKE: Uma História Sobre Escolhas (Um Pai de Valor)”.



Fonte: ALIKE

Ambos atrelados aos conceitos de Max Weber expostos anteriormente, e que tiveram tamanha repercussão na turma, a ponto de emocionar um deles. Durante a reprodução do segundo curta metragem, um de nossos alunos se emocionou e no primeiro momento não soube ao certo como reagir, nunca sabemos o que esperar quanto a reação da turma quanto aos conteúdos, mas com certeza eu não esperava que pudesse ser de forma tão sensível. No fim da aula fui conversar com o aluno, perguntei se estava tudo bem, ele disse que sim, dei um abraço e o deixei com os colegas de sala.

Para fechar nosso bimestre com a turma, projetamos mais um vídeo curto que abordava, de forma mais acadêmica as ideias de Weber, “Clássicos da Sociologia - Max Weber”, já que não tínhamos mais tempo para explorar os conteúdos.

O professor preceptor nos deu autonomia para desenvolver a avaliação, e de fato avaliar a turma, e desde o princípio deixamos claro para turma que a participação nas aulas e a presença estariam sendo avaliadas também. Para esse controle, e com a frequência da turma em mãos, em todas as aulas fazíamos anotações e observações por aluno. Com a finalização dos conteúdos do bimestre, solicitamos que a turma construísse uma resenha crítica que relacionasse os curtas metragens com os conteúdos expostos e debatidos em sala de aula.

Esse, portanto, seria meu último contato com a turma, tendo em vista que após o retorno das atividades avaliativas, com um feedback positivo de tudo que vínhamos construindo com a turma, solicitei meu desligamento do programa em novembro de 2023.

Passei a ter dificuldades em conciliar minha jornada de trabalho, com a conclusão do curso e as atividades do PRP.

Porém, concluí minha participação no programa levando uma bagagem cheia de experiências enriquecedoras. O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi um marco na minha formação docente, proporcionando uma imersão prática que integrou teoria e realidade escolar. A convivência com alunos do Ensino Médio Técnico-Profissionalizante no Instituto Federal de Alagoas revelou a importância de práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com o cotidiano dos estudantes, conectando a Sociologia às suas vivências e aspirações.

Os desafios enfrentados, como a adequação de conteúdo a um tempo reduzido de aulas e o estímulo ao engajamento dos alunos, me ensinaram a importância da criatividade e da flexibilidade no planejamento e execução das atividades pedagógicas. As dinâmicas realizadas, os debates promovidos e as metodologias ativas testadas reforçaram minha compreensão de que a docência é um processo coletivo, que exige escuta atenta, preparo constante e abertura para construir, junto aos estudantes, um espaço de aprendizado significativo.

Além disso, o suporte constante dos colegas residentes, dos preceptores e da equipe de coordenação foi essencial para minha formação, destacando o papel da colaboração no desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras e inclusivas. A participação no PRP ampliou minha perspectiva sobre a educação, evidenciando que o ensino de Sociologia pode e deve ser um instrumento de transformação social.

Encerrar essa etapa é reconhecer o impacto profundo que o PRP teve na construção da minha identidade docente e no fortalecimento do meu compromisso com uma educação que promova o pensamento crítico, a inclusão e a valorização das múltiplas vozes presentes no ambiente escolar. Essa vivência me preparou para novos desafios e reafirmou minha paixão pela docência como um caminho de crescimento mútuo e contínuo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir este trabalho é também encerrar um ciclo fundamental da minha trajetória acadêmica e pessoal. Refletir sobre as experiências vividas no PIBID e no PRP foi revisitar momentos que moldaram minha formação enquanto educadora em construção. Esses programas ofereceram muito mais do que ferramentas teóricas e práticas; eles me proporcionaram pertencimento, aprendizado coletivo e a certeza de que a docência não precisa, e não deve, ser um caminho solitário.

No PIBID, minha atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelou o quanto essa modalidade exige sensibilidade, paciência e empatia. Lidar com estudantes adultos, com histórias de vida tão diversas e frequentemente marcadas por desafios como abandono escolar e dificuldades socioeconômicas, foi uma experiência transformadora. Nesse contexto, a missão do docente vai além de ensinar conteúdo; é preciso acolher, apoiar e, muitas vezes, resgatar a motivação dos alunos. A dinâmica de apoio da equipe e dos coordenadores foi crucial para enfrentar as dificuldades diárias e garantir que as estratégias pedagógicas fossem bem-sucedidas. Diferente dos estágios obrigatórios, onde muitas vezes a sensação é de isolamento e falta de orientação, o PIBID se destacou pela força do trabalho em grupo, das formações periódicas e das constantes trocas de experiências, que me proporcionaram uma visão mais ampla e colaborativa da docência.

Já no PRP, a experiência foi distinta, pois o ensino técnico-profissionalizante trouxe uma nova perspectiva. Nesse contexto, os alunos são mais jovens, buscando um futuro em um mundo marcado por incertezas, assim como na EJA, mas com um foco mais voltado para a qualificação profissional. O desafio aqui foi tornar a Sociologia relevante, conectando-a com o cotidiano dos alunos e suas aspirações profissionais. A metodologia precisou ser criativa para que os conceitos sociológicos se relacionassem diretamente com a realidade e os objetivos dos estudantes.

Ambos os programas proporcionaram experiências complementares, com diferentes demandas e enfoques pedagógicos. Enquanto o PIBID demandava uma abordagem mais sensível e inclusiva, o PRP exigia uma conexão mais direta. No entanto, a presença constante de apoio da equipe e a colaboração entre todos os envolvidos foram fundamentais para o sucesso de ambas as experiências. Abaixo apresento um quadro comparativo onde sintetizo as experiências nos Programas a partir do meu olhar.

Quadro 1 - Comparativo das experiências no Programa de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa de Residência Pedagógica - PRP.

	PIBID	PRP
Público-alvo	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Ensino Médio Técnico
Foco principal	Integração inicial à prática docente	Desenvolvimento de autonomia docente
Metodologias usadas	Observação e relatórios	Planejamento e regência
Aprendizados	Empatia e adaptação à diversidade	Conexão entre teoria e prática
Duração	2018-2020	2022-2023

Fonte: elaboração própria.

Ao longo dessas vivências, compreendi que ser professor vai muito além de transmitir conteúdos, trata-se de criar um espaço de escuta, acolhimento e transformação. É sobre construir, com os estudantes, pontes entre o conhecimento acadêmico e suas realidades, fomentando o pensamento crítico e a autonomia.

Este trabalho não é apenas um registro das minhas experiências, mas uma reflexão sobre minha paixão pela educação e meu desejo de contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva e humanizadora. Minha participação nos programas PIBID e PRP foi determinante para minha permanência no curso e para minha formação como professora. Esses programas me permitiram compreender a importância de uma educação que se fortalece no coletivo, na troca de saberes e no apoio mútuo, pilares fundamentais para enfrentar os desafios do ambiente escolar.

A conclusão de que os programas são exitosos baseia-se nos impactos positivos observados ao longo das experiências, tanto no meu desenvolvimento profissional quanto na aprendizagem dos estudantes. O PIBID me ensinou a lidar com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovendo sensibilidade, empatia e inovação pedagógica. Já o PRP aprofundou minha autonomia docente, desafiando-me a planejar e executar aulas no ensino técnico-profissionalizante, conectando teorias sociológicas ao cotidiano dos alunos por meio de metodologias dinâmicas e participativas.

Essas vivências demonstram que os programas não apenas contribuem para o preparo técnico dos professores, mas também para a construção de uma prática pedagógica reflexiva,

inclusiva e transformadora. Além disso, a integração entre teoria e prática, a colaboração constante entre bolsistas, supervisores e orientadores, e a possibilidade de experimentar diferentes contextos educacionais são elementos que reforçam sua relevância e eficácia.

Por isso, destaco a importância de ampliar o acesso a essas iniciativas para outros estudantes de licenciatura, incentivando a criação de mecanismos de trocas interdisciplinares que fortaleçam espaços de formação docente cada vez mais participativos. Somente assim será possível compreender e valorizar a diversidade de experiências que emergem do ambiente escolar e, ao mesmo tempo, formar educadores capazes de promover uma educação crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALIKE. Direção: Daniel Martínez Lara; Rafa Cano Méndez, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PDHIyrfMI_U. Acesso em: 25 nov. 2024.

ANDRADE, J. O reconhecimento do Brega Funk como movimento cultural do Recife: cultura do movimento popular. **Revista Caboré**, v. 1, n. 6, p. 87–95, 2023. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/revistacabore/article/view/5270>.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 17-32.

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 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

CAPES. **Edital CAPES nº 7/2018**, 01 de março de 2018. Dispõe sobre a seleção das instituições de ensino superior (IES) para desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>.

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>.

INSTITUTO ADVENTO. *Clássicos da Sociologia: Max Weber*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TgtlQUoVIWI>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CUTTS, Steve. *Happiness*. Steve Cutts, 2017. 1 vídeo (4min 16s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e9dZQelULDk>. Acesso em: 25 nov. 2024.

DE MORAES, Cláudia Valéria. Comunidade escolar e as atividades lúdicas – uma proposta pedagógica da Escola Estadual Leonor Teles de Menezes. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, ISSN 1982-3657, 2013. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_08/e8-14a.pdf.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* [recurso eletrônico]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – ICS. **Resolução nº 03/2017 do Colegiado do curso de Ciências Sociais – licenciatura, de 1º de novembro de 2017**. Regulamenta normas e critérios referentes ao estágio supervisionado do curso de Ciências Sociais – Licenciatura. Disponível em:

<https://ics.ufal.br/pt-br/graduacao/licenciatura/horarios/resolucoes/resolucao-de-estagio-supervisionado-obrigatorio/view>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério do Segundo Grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia na educação básica: expansão, retrocessos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 27-40, maio/ago. 2021.

OLIVEIRA, Mariana Gabriela de; RODRIGUES, Lyvia Renata. **Felicidade, consumismo e mal-estar na civilização: uma análise fílmica do curta “Happiness”**. [Revistas PUC-SP], [s.l.], p. 75-90, 2021.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga de. Metodologias ativas, uma solução simples para um problema complexo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, 2019.

SANTOS, Karoline Raquel da Silva; SILVA, Karolyne Júlia de Moraes da; CARVALHO, Tâmara Marie Góis de. A importância da discussão sobre raça, gênero e sexualidade nas escolas públicas: como a discriminação pode afetar o desempenho dos estudantes que fazem parte das minorias sociais. In: **Anais do III Encontro Regional das Licenciaturas do Nordeste**. Maceió, AL: Universidade Federal de Alagoas, 2019, p. 432-437. ISBN 978-65-86590-20-3. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1KeiG82DAOUylM9vUAX2v0vEVVEY4NpLc/view>.

SOUZA, Jordânia de A. O Ensino de sociologia e a Residência Pedagógica. IN: BRUNETTA, Antonio; BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Edição 1. Maceió: Editora Café com Sociologia., 2020. p. 357-361.

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 67/2022**. Seleção de residentes (cadastro de reserva) Programa Residência Pedagógica – PRP, de 16 de setembro de 2022. Disponível em: <https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-4/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica/view>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Instrução Normativa nº 01/2018-PROGRAD, de 27 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre os procedimentos administrativos relativos ao aproveitamento das atividades realizadas no Programa Residência Pedagógica para o aproveitamento de estágios curriculares obrigatórios. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/programas/residencia-pedagogica/instrucao-normativa-prograd-n-01-aproveitamento-rp-no-estagio.pdf/view>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Instrução Normativa nº 02/2018-PROGRAD, de 27 de novembro de 2018**. Dispõe sobre os procedimentos administrativos relativos ao aproveitamento das atividades realizadas no Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/coordenacoes/instrucoes-normativas>.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - Plano de aula: Processo de socialização.

Plano de aula de Sociologia

Elaborado por: Tâmara Carvalho e Geneffe Torres

Escola: Centro Educacional de Jovens e Adultos – Paulo Freire.

Carga-horária: 20 minutos

Data: 31/10/2019

Série: 1º ano do Ensino Médio

Tema: Processo de socialização.

Conteúdo: Indivíduos e sociedade.

Objetivo Geral:

- Compreender o processo de construção do sujeito social, acompanhado das visões de Durkheim.

Objetivos Específicos:

- O processo e os meios de socialização;
- Relações e interações sociais na vida cotidiana.
- Compreender o que nos permite viver em sociedade;

Estratégia Didática:

Aula expositiva dialogada, buscando nesse breve momento a interação com a sala de aula, de forma a levantar questões de cotidiano em paralelo com o conteúdo.

Bibliografia básica:

- TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia para o Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2010. 2ª edição.
- COSTA, Cristina. Sociologia: Introdução à ciência da Sociedade. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

Bibliografia complementar:

- <https://medium.com/@frankwcl/individuos-e-sociedade-que-tal-discutir-essa-relacao-6c8fa7e687fd>
- <https://www.cafecomsociologia.com/processo-de-socializacao/>
- <https://www.google.com/amp/s/www.todamateria.com.br/processo-de-socializacao/amp/>
- <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/durkheim-2-a-consciencia-coletiva-e-fatos-sociais.htm>

APÊNDICE 02 - Plano de aula: Processo de socialização na visão de Émile Durkheim.

PLANO DE AULA DE SOCIOLOGIA

Elaborado por: Cleydjane Souza Barbosa, Izadora Cristina dos Santos, Ester Rizia de Lima, Tâmara Marie Góis de Carvalho

Escola: Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Carga-horária: 50 minutos

Período: 10/08 à 17/08/2023

Série: 1º ano do Ensino Médio

TEMA: PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA VISÃO DE ÉMILE DURKHEIM

Objetivo Geral:

Compreender o processo de construção do sujeito social, acompanhado das visões de Durkheim.

Objetivos Específicos:

- Desnaturalizar o sujeito como ser individual desligado dos estruturas sociais;
- Apresentar o conceito de coerção social do autor;

Conteúdos Programáticos:

- O processo e os meios de socialização;
- Relações e interações sociais na vida cotidiana.
- Compreender o que nos permite viver em sociedade;

Estratégia Didática:

- **1ª Aula:** Aula expositiva dialogada, buscando nesse breve momento a interação com a sala de aula, de forma a levantar questões do cotidiano em paralelo com o conteúdo.
- **2ª Aula:** Dinâmica “Semelhanças”, onde as equipes sorteadas devem responder individualmente um questionário, com perguntas pessoais e após identificar pontos em comum entre seus integrantes. A partir disso fazer uma análise de quais grupos têm mais coisas em comum, e se isso significa que seus integrantes têm mais afinidades, se tiveram experiências anteriores semelhantes.

Atividades Avaliativas:

- A avaliação será baseada na participação dos estudantes nos debates em sala de aula, bem como nas dinâmicas desenvolvidas ao longo do bimestre.

Bibliografia básica:

- TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia para o Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2010. 2ª edição.
- COSTA, Cristina. Sociologia: Introdução à ciência da Sociedade. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

Bibliografia complementar:

- <https://medium.com/@frankwcl/individuos-e-sociedade-que-tal-discutir-essa-relacao-6c8fa7e687fd>
- <https://www.cafecomsociologia.com/processo-de-socializacao/>
- <https://www.google.com/amp/s/www.todamateria.com.br/processo-de-socializacao/amp/>
- <https://cafecomsociologia.com/tag/emile-durkheim/>
- <https://viacarreira.com/dinamicas-para-sala-de-aula/>

Anexos:

- Slide da aula;
- Questionário utilizado na dinâmica.

APÊNDICE 03 - Slides Processo de socialização na visão de Émile Durkheim.





PARA DURKHEIM...

"A socialização é um fato social simples, que difunde-se no momento e no volume geral da sociedade – fundamental para a socialização das crianças – e assegura a difusão de ideias que formam um conjunto homogêneo, fazendo que a sociedade permaneça integrada e se perpetue no tempo".

De acordo com Durkheim, para que um fenômeno social seja considerado um fato social é necessário que seja:

- **coercitivo**, isto é, que se impõe aos indivíduos, para que eles aceitem as normas da sociedade;
- **externo** aos indivíduos, ou seja, que exista antes deles e não seja fruto das consciências individuais;
- **geral**, isto é, que atinja todos os indivíduos que fazem parte de uma sociedade.



APÊNDICE 04 - Plano de aula: Cultura de massas.

Plano de aula de Sociologia

Elaborado por: Cleydjane Souza Barbosa, Izadora Cristina dos Santos, Ester Rizia de Lima, Tâmara Marie Góis de Carvalho

Escola: Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Carga-horária: 50 minutos

Data: 24/08 a 14/09/2023

Série: 1º ano do Ensino Médio

TEMA: CULTURA DE MASSAS

Objetivo Geral:

Compreender o poder que as mídias sociais têm a partir das ideias de Durkheim.

Objetivos Específicos:

- Compreender o poder que as mídias sociais têm de influenciar o indivíduo na sociedade.
- Usar exemplos do dia a dia em ligação com as ideias de Durkheim.
- Como os grandes veículos de comunicação e seu poder de influência e manipulação na sociedade.
- Como a cultura de massas utiliza-se da arte para movimentar o mecanismo capitalista.

Conteúdos Programáticos:

- Cultura e indústria cultural no Brasil.
- Papel da mídia no mundo globalizado

Estratégia Didática:

- **1º aula:** Exposição do conteúdo, diálogos com a turma e exemplos do tema.
- **2º aula: (Dinâmica - Certo ou errado)** Em grupo, faz uma distribuição de fichas de “certo” ou “errado” aos alunos, para que eles possam participar da atividade. Exponha, em voz alta, algumas afirmativas apropriadas e inapropriadas. Cada grupo deverá expressar sua opinião sobre o conceito com as fichas.

Atividades Avaliativas:

- A avaliação será baseada na participação dos estudantes nos debates em sala de aula, bem como nas dinâmicas desenvolvidas ao longo do bimestre.

Bibliografia básica:

- TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia para o Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2010. 2ª edição.
- <https://viacarreira.com/dinamicas-para-sala-de-aula/>

Anexos:

- Slide da aula;
- Material utilizado na dinâmica.

APÊNDICE 05 - Slides: Cultura de massas.

O que é cultura?

Por cultura, entendemos que se trata de um conjunto de hábitos, costumes, religião, idioma e produções artísticas ligadas a um grupo específico de pessoas, ou seja, a uma comunidade ou sociedade.



E cultura de massa, o que é?

A "cultura de massas" é um conceito importante na sociologia, no que se refere ao conjunto de práticas culturais, valores, ideias e entretenimento que são produzidos e consumidos em larga escala por uma população ampla. Essa cultura é caracterizada pela sua difusão através de meios de comunicação de massa, como televisão, rádio, cinema, jornais, revistas e, mais recentemente, a internet.

Caracterizada por sua ampla disseminação e popularidade entre um grande número de pessoas, frequentemente transcende fronteiras geográficas e culturais.

Padronização da Cultura e Cultura de Massas:

A cultura de massas também pode ser pura como uma forma de padronização cultural, onde elementos culturais únicos e locais podem ser perdidos em meio a padrões e tradições globalizadas.

Ex: indígenas e a perda de identidade cultural.

Críticos frequentemente apontam que a cultura de massas pode levar à homogeneização cultural, onde as diferenças individuais e as tradições culturais são suprimidas em prol do que é popular ou comercialmente viável.

Em contraponto, a cultura de massas também pode ser uma forma de expressão e identificação para muitas pessoas, proporcionando-lhes um senso de pertencimento a um grupo maior que compartilha interesses semelhantes. Por exemplo, fenômenos como filmes de super-heróis, séries de TV populares e músicas de sucesso podem criar comunidades de fãs que se conectam por meio dessas experiências compartilhadas.

Aspectos-chave da cultura de massas na sociologia:

- **Padronização e Homogeneização:** A cultura de massas muitas vezes resulta na produção de produtos culturais que são padronizados para atrair um público amplo. Isso pode resultar na perda de diversidade cultural, já que certas formas de entretenimento são preferidas em detrimento de outras.
- **Consumo Passivo:** A cultura de massas frequentemente promove um consumo passivo, onde os indivíduos observam os conteúdos culturais sem necessariamente se envolverem criticamente com eles. Isso pode levar à internalização de ideias e valores sem questionamento.
- **Cultura de Celebridade:** A cultura de massas frequentemente destaca celebridades e figuras públicas, contribuindo para a formação de cultos de personalidade e influenciando as aspirações e identidades dos indivíduos.
- **Impacto na Identidade e Valores:** A cultura de massas pode influenciar profundamente a forma como as pessoas percebem a si mesmas, suas identidades e seus valores. Isso pode criar um senso de pertencimento a uma cultura compartilhada, mas também pode gerar conflitos quando as identidades individuais entram em conflito com as normas culturais dominantes.
- **Globalização Cultural:** Com a padronização dos meios de comunicação global, a cultura de massas também tem contribuído para uma maior disseminação de ideias, valores e produtos culturais em escala internacional.
- **Críticas:** A cultura de massas frequentemente é alvo de críticas por sua tendência a simplificar e superficializar questões complexas, bem como por sua influência na promoção de consumismo e na perpetuação de estereótipos.

Aspectos-chave da cultura de massas na sociologia:

A cultura de massas é um fenômeno sociológico que reflete a interação entre a produção e o consumo cultural em uma sociedade moderna e altamente conectada. Ela influencia a maneira como as pessoas se relacionam com a cultura, molda suas identidades e desempenha um papel na formação da sociedade contemporânea.

Quais elementos podem ser considerados da cultura de massa?

- Músicas; (por exemplo, músicas "chicletes").
- Danças;
- Séries;
- Filmes;
- Moda;
- Esportes;
- Hábitos alimentares.
- Youtubers

**O papel da indústria cultural na cultura de massa:**

A indústria cultural é responsável por produzir, distribuir e comercializar os produtos culturais da cultura de massa, desempenhando um papel fundamental na padronização e difusão de estilos e temas que atendem às demandas de um público amplo e heterogêneo.

A partir da produção em larga escala, a indústria cultural transforma a cultura em uma mercadoria, tendo um grande impacto na forma como a cultura é consumida e apreciada pela sociedade.

APÊNDICE 06 - Plano de aula: Ação Social, Dominação e Autoridade, Pela Ótica de Max Weber.

Plano de aula de Sociologia

Elaborado por: Cleydjane Souza Barbosa, Izadora Cristina dos Santos, Ester Rizia de Lima, Tâmara Marie Góis de Carvalho

Escola: Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Carga-horária: 50 minutos

Período: 21/09 a 19/10/2023

Série: 1º ano do Ensino Médio

TEMA: AÇÃO SOCIAL, DOMINAÇÃO E AUTORIDADE, PELA ÓTICA DE MAX WEBER.

Conteúdo: Ação Social e o funcionamento de dominação e autoridade na sociedade atual.

Objetivo Geral:

- Compreender as quatro ações fundamentais: ação social racional com relação a fins, ação social racional com relação a valores, ação social afetiva e ação social tradicional.

Objetivos Específicos:

- Apresentar bibliografia e os conceitos do autor sobre o tema;
- Falar sobre onde podem ser identificados esses tipos de ações na sociedade, atual e da época.

Conteúdos Programáticos:

- Ação Social e suas manifestações na sociedade.
- Dominação, poder e autoridade.
- Compreender o papel dos poderes dominantes.

Estratégia Didática:

- **1ª Aula:** Aula expositiva dialogada, buscando nesse breve momento a interação com a sala de aula, de forma a levantar questões do cotidiano em paralelo com o conteúdo.
- **2ª Aula:** Exposição vídeos curtos para exemplificar os tipos de dominação recorrentes na sociedade.

Atividades Avaliativas:

- A avaliação será uma resenha crítica com base nos vídeos expostos e nas discussões em sala de aula.

Bibliografia básica:

- FREUDN. J. Sociologia de Max Weber. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975.
- WEBER, Max (1979a). Sobre a Teoria das Ciências Sociais. Lisboa: Editorial Presença (ensaios publicados originalmente em 1904 e 1917).
- WEBER, Max (1979b). O Político e o Cientista. Lisboa: Editorial Presença (1ª edição em 1918).
- WEBER, Max (1983). A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. Lisboa: Editorial Presença (1ª edição em 1905).

Bibliografia complementar:

- <https://www.google.com/amp/s/m.brasilecola.uol.com.br/amp/filosofia/a-definicao-acao-social-max-weber.htm>
- <https://www.google.com/amp/s/cafecomsociologia.com/acao-social-em-max-weber/>
- <https://www.google.com/amp/s/m.brasilecola.uol.com.br/amp/sociologia/introducao-teoria-max-weber.htm>

Anexos:

- <https://youtu.be/e9dZQelULDk?si=N0JzCT2hT6liDtJQ>
- <https://youtu.be/kmudNOKhw6U?si=dptnBPRs5VGs4inp>
- <https://youtu.be/TgtlQUoVIWI?si=I3aIgVxJxJGfZadg>