



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

REBECA MATIAS DE OLIVEIRA

**O PAPEL DO PIBID E PRP NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
SOCIOLOGIA: UM OLHAR SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE
PARTICIPAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 2018 E 2022.**

**MACEIÓ
2023**

REBECA MATIAS DE OLIVEIRA

**O PAPEL DO PIBID E PRP NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
SOCIOLOGIA: UM OLHAR SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE
PARTICIPAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 2018 E 2022.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, sob orientação do Professor Júlio Cezar Gaudencio da Silva.

MACEIÓ
2023

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

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

O48p Oliveira, Rebeca Matias de.
O papel do PIBID e PRP na formação de professores de sociologia : um olhar sobre uma experiência de participação entre os anos de 2018 e 2022 / Rebeca Matias de Oliveira. – 2023.
87 f. : il.

Orientador: Júlio Cezar Gaudencio da Silva.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais) –
Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais, Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 66-70.
Anexo: f. 71-87.

1. Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 3. Formação de professores. 4. Sociologia. I. Título.

CDU: 316:371.13

FOLHA DE APROVAÇÃO

REBECA MATIAS DE OLIVEIRA

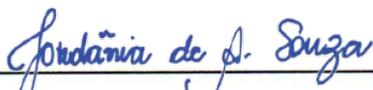
**O PAPEL DO PIBID E PRP NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
SOCIOLOGIA: UM OLHAR SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE
PARTICIPAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 2018 E 2022.**

Trabalho de Conclusão de curso submetido ao corpo docente do curso de Ciências Sociais – Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 05 de outubro de 2023, e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

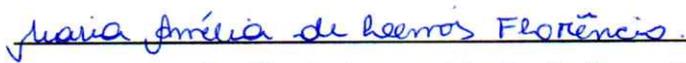
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Júlio Cezar Gaudencio da Silva (Orientador)



Profa. Dra. Jordânia de Araújo Souza (Examinadora)



Prof. Me. Maria Amélia de Lemos Florêncio (Examinadora)

Maceió
2023

Dedico este trabalho a minha mãe, a mulher mais importante da minha vida, por sempre me impulsionar a ir atrás dos meus sonhos e nunca desistir de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele nada seria possível. Sempre foi ele que esteve comigo nos momentos mais difíceis da minha vida me dando forças para continuar a minha jornada.

À Rosa Matias, minha mãe, que faz toda luta valer a pena, que todas as vezes que chorei e pensei em desistir me acolheu e me ajudou a voltar ao foco. À Vanessa Matias, Gessica Matias, Isaac Matias, Guilherme Matias, Dom Matias e Bryan Matteo, meus irmãos e sobrinhos, que são minha base, me dão apoio e suporte. A minha formação também é deles, a minha família que busca ser sempre a melhor pra mim.

É preciso ressaltar que através da universidade pública o sonho de ter uma formação foi possível de ser realizado, portanto agradeço a Universidade Federal de Alagoas por me proporcionar a realização deste sonho da melhor maneira possível.

Ao Instituto de Ciências Sociais que sempre se fez casa pra mim e sempre esteve à disposição. Aos professores que contribuíram para minha formação, em especial aqueles que tenho como referência de grandes profissionais da educação, humanidade, competência, empatia e humildade: Júlio, Jordânia, Welkson, Geórgia e Amélia. Eles foram os responsáveis por me ajudar a construir minha identidade docente e amor pela educação.

Pela minha formação também agradeço às pessoas que em grande parte nunca tiveram acesso à escolarização, mas financiaram a minha formação, portanto minha atuação profissional será também na luta por elas.

A todos os meus amigos que fizeram parte dessa etapa da minha vida, tornando o percurso mais leve. Cada um que passou pela minha vida teve grande importância, alguns que conheci na UFAL e vou levar para o resto da vida, outros já faziam parte dela antes da minha passagem pela UFAL e permanecem comigo até hoje e outros já saíram, mas agradeço ainda assim pela passagem. Portanto, meu muito obrigada, vocês deixam minha vida mais feliz e definitivamente, é impossível estar sozinho! A todos e todas os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este relatório de ensino busca destacar e refletir sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial e continuada de professores de Sociologia, destacando a importância desses programas institucionais na construção formativa dos alunos do curso de licenciatura presencial em Ciências Sociais da UFAL entre o ano de 2018 a 2022, considerando experiências advindas de minha inserção enquanto estudante do curso de licenciatura em Ciências Sociais inserida nestes programas institucionais. Para tanto, dividi este trabalho em três capítulos, onde no primeiro trago informações acerca do contexto histórico da formação docente no Brasil, no estado alagoano e informações acerca da formação de professores de Sociologia. No segundo capítulo, trouxe discussões sobre os programas institucionais PIBID e PRP e, por fim, no terceiro e último capítulo, procurei tratar das minhas experiências nesses programas institucionais durante minha formação docente, e o quanto eles contribuíram para construir minha identidade docente. Portanto, o objetivo desse trabalho é destacar a importância dos programas institucionais para a formação de professores de Sociologia.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de professores; PIBID; PRP; Sociologia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
I CAPÍTULO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	11
1.1 Formação inicial e formação continuada de professores.....	12
1.2 Formação de professores no estado de Alagoas.....	23
1.3 Formação de professores de Sociologia.....	26
1.4 A formação de professores de sociologia no cenário atual	30
II CAPÍTULO: SURGIMENTO DOS PROGRAMAS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	33
2.1 O papel dos programas institucionais PIBID e PRP na formação dos professores de Sociologia.....	40
III CAPÍTULO: PESQUISA DE CAMPO/RELATOS DE VIVÊNCIA	47
3.1 O Subprojeto PIBID/Sociologia: a experiência na Escola Estadual Doutor Miguel Guedes de Nogueira em Maceió	48
3.2 O Subprojeto PRP/Sociologia: a experiência na Escola Estadual Professora Irene Garrido em Maceió.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS	71
ANEXOS A – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	71
ANEXOS B – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	71
ANEXOS C – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	72

ANEXOS D – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	72
ANEXOS E – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	73
ANEXOS F – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	73
ANEXOS G – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	74
ANEXOS H – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	74
ANEXOS I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	75
ANEXOS J – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	75
ANEXOS K – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	76
ANEXOS L – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	76
ANEXOS M – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	77
ANEXOS N – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	77
ANEXOS O – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	78
ANEXOS P – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	78
ANEXOS R – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	79
ANEXOS S – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	79
ANEXOS T – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	80
ANEXOS U – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	80
ANEXOS V – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	81
ANEXOS W – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	81
ANEXOS X – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	82
ANEXOS Y – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	82
ANEXOS Z – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	83
ANEXOS A-I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	83
ANEXOS B-I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	84
ANEXOS C-I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	84
ANEXOS D-I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	85
ANEXOS E-I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	85
ANEXOS F-I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	86
ANEXOS G-I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	86
ANEXOS H-I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas	87

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir sobre a formação de professores de Sociologia, com foco nos programas institucionais de iniciação à docência e utilizando especificamente minha experiência dentro dos dois programas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), durante os anos de 2018 e 2022. Assim, este trabalho traz questões relacionadas aos processos de formação inicial e continuada de professores de Sociologia promovidos pela Universidade Federal de Alagoas, destacando a necessidade de percebermos as escolas como instituições formadoras parceiras, pois assim como defende Nóvoa (2017), este trabalho reforça a compreensão de que essa relação sendo trabalhada articulando escolas e universidades, tem muito a contribuir para o processo de formação docente.

Portanto, o trabalho se justifica por ter como principal objetivo a análise da importância da aproximação dos processos formativos com o cotidiano e com as dinâmicas escolares reais, defendendo a ideia de que teoria e prática caminham juntas para uma formação docente de qualidade.

Para a realização deste trabalho final de curso fiz uso da observação participante nas escolas, pesquisas bibliográficas, pesquisas em documentos oficiais (BNCC, Resoluções do MEC...) e pesquisa em relatórios (tanto nos meus, quanto nos relatórios dos colegas que também participaram dos programas PIBID E PRP). E além disso, participei das atividades propostas pelo PIBID e PRP, como membro regular dos referidos programas.

Ao longo dos capítulos trouxe discussões referentes às questões relacionadas ao contexto histórico da educação no Brasil, a formalização da formação docente no Brasil e em Alagoas, as contribuições do PIBID e PRP neste campo e um relato de experiência acerca da minha participação nos dois programas.

Neste estudo faço a defesa da grande contribuição dos programas institucionais para a formação docente, reafirmando a importância da existência dos mesmos e a ampla participação dos estudantes da licenciatura em programas voltados à formação docente, com destaque para a contribuição para os conhecimentos e reflexões sobre o ensino de Sociologia.

I CAPÍTULO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para um primeiro entendimento a respeito da formação docente, vamos começar a analisar brevemente o contexto histórico da educação no Brasil, tratando do processo de formalização da formação inicial docente, oferecendo elementos que nos deem um pouco de compreensão da história desta formação no país e em Alagoas. E analisar aspectos da prática do ensino colocados na legislação dos cursos de formação para professores, para por fim abordar as questões específicas da formação de professores de Sociologia.

Neste capítulo, se faz uma breve análise histórica do conceito de prática presente nos cursos de formação de professores a partir do período de Reforma e Contra-Reforma até os anos de 1960, pois o exercício de qualquer profissão é prático, e nesse sentido, na medida em que se trata de fazer algo, ou realizar uma ação, a profissão docente é também prática.

No Brasil, a formação de núcleos urbanos, reclama uma escolaridade mínima da população, quer para que esteja em condições de competir no mercado de trabalho que tenha condições de sobrevivência na própria cidade, quer pela possibilidade que a escolaridade mínima abre para o trabalho autônomo ou não nas atividades comerciais, próprias do desenvolvimento urbano. “Esses fatores, dentre outros, impulsionaram o Estado brasileiro a organizar o ensino de uma forma unificada para todo território, o que ocorreu com as Leis Orgânicas na década de 1940” Pimenta (1997).

Em meados da década de 1960 aconteceu o ápice do processo de escolarização e industrialização, proporcionando o desenvolvimento industrial como incentivo do capital estrangeiro, favorecendo a expansão da escolaridade básica e profissionalizante.

Nesse contexto, uma questão imprescindível para alcançar os objetivos desejados pelo Estado é a formação docente.

É o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem. No Brasil, porém, nem sempre se respeitou essa vinculação da escola à sociedade. Constatamos similaridades nas Províncias do Império, como nos estados da República, institucionalizando a formação de professores com base no modelo escolarizado francês, implantado no século XVIII. A importância da Escola Normal para a educação é inegável, pois verifica a sua relevância no

panorama social, formando jovens em várias posições sociais contribuindo para o desenvolvimento da educação (Vieira; Gomide, 2008, p. 3836 -3848).

Ao fazer uma breve análise sobre a formação de professores no Brasil e sobre o histórico de transformações da educação, será possível perceber que o Brasil deu passos significativos, mas o campo da formação docente ainda é um campo que precisa ser melhor trabalhado.

A formação inicial é componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da Educação Básica.

1.1 Formação inicial e formação continuada de professores

No mundo moderno instauraram-se escolas que tinham o objetivo de preparar professores para exercer suas funções no que se refere a implementar ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário à população.

Com o movimento de Reforma e Contra-reforma a noção de uma educação acessível passou a ser estabelecida e, além disso, as iniciativas a respeito da formação docente. Porém, foi com a Revolução Francesa que a concepção da Escola Normal foi instituída sob a responsabilidade do Estado. Segundo Nóvoa (1992), a criação das Escolas Normais constitui o processo da institucionalização da formação docente, proporcionando o desenvolvimento da profissão e a melhoria da posição social dos professores, além de estabelecer um controle do Estado sobre eles.

Durante o processo de expansão das escolas, os limites do continente europeu foram superados, possibilitando que outros países implementassem as escolas, mesmo que inicialmente fosse uma cópia do modelo desse continente. No Brasil, a primeira lei educacional surge em 15 de Outubro de 1827, que considera a primeira intenção de preparar sendo de maneira prática e sem base teórica, sendo esta responsabilidade do Estado:

Lei de 15 de Outubro de 1827, que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, também estabelece exames de seleção para mestres e mestrizas, embora num movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames. Os arts. 7 e 12 assim dispõem, respectivamente: “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes

proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação.” antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos”. Em 1º de março de 1823, um Decreto “cria uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares”. Ademais, a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital (BRASIL. MEC/INEP, 1967).

No entanto, na prática, a formação de docentes passou a ser efetivada pelas Províncias como consequência do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834. Desde então, por conta da descentralização promovida por esta emenda constitucional, a formação de docentes para atuação no "ensino primário" se dava no âmbito das Escolas Normais sob a responsabilidade das Províncias (Kuleska, 2000 e Tanuri, 2000).

Durante esse período, podemos perceber que a formação docente se dava apenas nas Escolas Normais¹, onde existiam alguns aspectos em comuns entre elas, como por exemplo: 1) as organizações didáticas dos cursos eram muito simples; 2) também eram apenas um ou dois professores que assumiam todas as disciplinas e; 3) tratava-se de um curso que durava apenas dois anos. O currículo era bem básico com conteúdos introdutórios. Em 1837, no Rio de Janeiro, foi criado o Colégio Pedro II, com a intenção de torná-lo o modelo de ensino para o nível secundário no Brasil. E a partir de 1870 a visão liberal passou a ser consolidada no país e a educação começou a ganhar a importância que antes não tinha.

A partir de 1868/1870, transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de ideias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada. A crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia frequentemente nesse período, era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação (Barros, 1959, p. 23).

A partir de 1890, o país passa de Império para República, o que significa que o poder deixa de ser centralizado no imperador e passa a ser federalizado, com o poder

¹ As escolas normais tinham como objetivo formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário.

descentralizado e com divisão das responsabilidades entre o presidente e os governos estaduais. Esse período foi marcado por grandes transformações, tais como, a Reforma Benjamin Constant, desenvolvimento industrial, reestruturação da força de trabalho, greves operárias e etc...Que trouxe grande impacto nos diversos setores no Brasil: o setor político, econômico e social, acarretando em várias reformas no campo da educação, principalmente, no que, hoje, chamamos de Ensino Médio e no Ensino Superior. Uma das heranças do período imperial brasileiro na Constituição Republicana de 1891 foi a manutenção da dualidade do sistema escolar: boas e poucas escolas para as elites e escolas de qualidade duvidosa para os demais. Nesse período, foi acrescentado atividades práticas de ensino em escolas experimentais, na intenção de preparar o professor para a realidade de sala de aula. Ao final do século XIX, as Escolas Normais que correspondiam ao nível secundário se consolidaram na formação de docentes da época, e esses profissionais seriam os professores do ensino primário. Dito isso, neste período também houve iniciativas para refletir acerca da educação, que até então, sofria com a ausência de iniciativas mais concretas de institucionalização e ordenamento, e conseqüentemente são melhor desenvolvidas reflexões acerca da formação docente.

Posterior a esse período de 1890, outras reformas educacionais foram realizadas na tentativa de se melhor estabelecer a educação no Brasil. Tivemos: o Código Epitácio Pessoa (1901); a Reforma Rivadávia Correa (1911); a Reforma Carlos Maximiliano (1915), em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação que reunia profissionais que acreditavam em novas propostas pedagógicas, isto é, essa entidade tinha a função era promover grandes debates sobre a educação em nosso país, em 1925 houve a Reforma João Luiz Alves/ Rocha Vaz.

A partir de 1930, novas transformações político-econômicas e sociais aconteceram no Brasil o que resultou num avanço significativo do capitalismo. Nesse momento, surge a figura de Getúlio Vargas, com a intenção de ser responsável pelas grandes mudanças no país. Então, foram muitas as iniciativas tomadas por ele durante o governo provisório (1930-1934) no campo da educação, dentre elas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, foi implantada a Reforma Francisco Campos que organizou o ensino secundário e superior no Brasil. Com isso, o novo cenário do país e o mercado de trabalho, cobrava uma maior qualificação para os operários que trabalhavam nas produções. Portanto, esses fatores levaram o Estado brasileiro a organizar, de certa maneira, a educação no país. Os trabalhadores

começaram a reivindicar escola para estarem aptos a concorrer no mercado de trabalho e isso fez com que fosse sistematizado o sistema de ensino no Brasil através das Leis Orgânicas.

No dia 16 de julho de 1934 foi promulgada a Constituição da República, de acordo com texto constitucional, Getúlio Vargas era eleito para um período de 04 anos. A Constituição de 1934 foi a primeira a incluir em seu texto um capítulo inteiro sobre a educação, resultado da centralização nacional que marcou o período varguista, o sistema educacional seguia as orientações e determinações do governo federal.

Em novembro de 1937 houve o golpe de estado e Getúlio Vargas, “com apoio militar, implantou o que denominou de Estado Novo, na prática uma ditadura... O Congresso Nacional foi fechado. O ditador passou a governar através de Decretos-leis” Filho (2010). O capítulo na constituição para educação foi mantido, porém desaparece a exigência de um plano nacional de educação.

Entre os anos de 1939 e 1945, aconteceu a Segunda Guerra Mundial, que trouxe muitas mudanças e devido a isso o setor econômico da guerra impôs ao Brasil a formação de seus profissionais. Em 1934, atendendo às reivindicações da época, foi criada a Universidade de São Paulo (USP), sendo a primeira universidade do país e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Com a criação dessas universidades, foi possível que se organizassem e implantassem as licenciaturas e o curso de pedagogia, para todo o país através do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Este Decreto-Lei organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, que tinha como um dos objetos preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e capacitar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades técnicas. No mesmo Decreto-Lei foi criado o paradigma adotado no país inteiro, o modelo “esquema 3+1”, isto é, três anos de formação de disciplinas específicas ou de conteúdos cognitivos, e um ano de formação didática, adotado nos cursos de licenciaturas e no curso de pedagogia. Nesse mesmo ano foi elaborada a primeira lei sobre o curso de Pedagogia, que tinha como objetivo formar professores para formar outros professores. Os cursos de Licenciatura formavam os professores para várias disciplinas do ensino secundário e os cursos de Pedagogia formavam os professores das Escolas Normais.

A partir do ano de 1942, ocorreram vários decretos de lei implantados pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema onde foi regulamentado o ensino industrial, o surgimento das escolas do SENAI, direcionadas, às camadas mais pobres da população. Após o golpe militar de 1945, que derrubou Vargas, durante o Governo

Provisório presidido pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), foram implantado mais decretos de leis, dentre elas, Lei nº 8.529 - Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei 8.530 - Lei Orgânica do Ensino Normal. Assim, é possível perceber que o Governo de Getúlio Vargas, demonstra a intenção de estruturar o ensino técnico profissional e quando cria o SENAI convoca o empresariado nacional a participar, também marca uma divisão notória entre o ensino da classe elitista e da classe de trabalhadores.

Em 1946 o Ensino Normal foi reformulado com o objetivo de formar professores do ensino primário, sendo dividido em dois ciclos: o ciclo ginasial com 4 anos de duração, ciclo colegial com 3 anos de duração. Já os cursos de Licenciatura contemplavam os conteúdos cognitivos. Em 1951 há o surgimento da Fundação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior) e dez anos depois a instalação do Conselho Federal de Educação.

Na década de 1960 o país foi marcado por uma grande questão política que impactou os diversos setores do Brasil. O presidente João Goulart tinha a pretensão de realizar muitas reformas populares, porém um grupo composto por militares, empresários e pensadores se posicionaram contra e realizaram um golpe depondo o presidente e colocando um regime autoritário em prática. O golpe militar provocou muitas mudanças inclusive na política educacional, provocando a expansão da escolaridade, que trouxe uma nova organização na formação docente, modificando os currículos na intenção de atender a proposta de ampliação de recursos humanos do Estado. Também a implantação da Lei 5.692² de 11 de agosto de 1971, que tinha a intenção de unir o primário com o antigo ginasial transformando-o em ensino de 1º grau. No campo da formação de professores, ocorreu a elaboração da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), uma das certidões exigidas para habilitação profissional ao concluir o 2º grau, sendo assim, as escolas públicas e privadas no Brasil deveriam ofertar várias habilitações profissionais. Com isso, as escolas normais e os cursos de licenciatura foram reformulados, comprometendo a identidade docente, por conta do caminho ser mais rápido, fragmentado e escasso de conteúdos críticos.

Neste cenário, ocorreu uma remodelagem social e educacional no país, que impôs leis de um sistema autoritário e centralizado na reestruturação da educação. Diante do novo cenário político e econômico do país, foram realizadas reformas

² A Lei n. 5.692/71 estabelece a profissionalização como o principal eixo condutor dos ensinos de 1º e 2º graus.

pensando na transformação da educação, tornando-a tecnicista, resultando em grande insatisfação social, que trouxe para o 1º e 2º graus a instrumentalização para a fixação da ideologia do Estado. O ambiente escolar foi um dos lugares mais usados para a difusão dessa ideologia que respaldou o golpe militar. A formação docente ficou comprometida, um elevado número de profissionais culminaram em arrocho salarial e na desvalorização da profissão e a formação também sendo fragmentada na parte teórica. Contudo, percebemos que a Ditadura Militar trouxe grandes impactos em todos os níveis educacionais durante o período de 1964 a 1985. A formação docente sofreu as consequências das políticas educacionais implantadas que encaminha a área da educação a formar pessoas habilitadas a concorrer no mercado de trabalho, deixando de lado o que de fato era para cumprir: a formação crítica dos alunos.

Vale dizer que, em 1971 a formação docente do ensino primário ainda se dava pelas Escolas Normais e Institutos, portanto, precisou ocorrer uma reforma do ensino direcionada a Escola Normal de 1º e 2º grau.

A Lei nº 5.692/71 incorpora a formação de professores como uma das habilitações profissionais do 2º grau. Portanto, desaparecem as denominações Escola Normal e Instituto de Educação e institui-se a Habilitação ao Magistério. Incluída na Reforma do 2º Grau como um todo, a formação de professores far-se-á após o aluno ter cursado as disciplinas do Núcleo Comum (Formação Geral). Via de regra, em um ano, após o que, optando pela Habilitação ao Magistério, o aluno cursará as disciplinas profissionalizantes em mais dois ou três anos. No caso de três anos, estariam aí incluídas as especializações em pré-escola, deficientes, alfabetização, literatura infantil etc., conforme os inúmeros modelos de organização curricular, possibilitados pelo Parecer CFE 349/72 (Pimenta, 1997, p. 41).

No ano de 1980, o regime militar apresentava enfraquecimento entrando no processo de democratização. Então a sociedade que era contra a repressão começou a recuperar o espaço perdido. Na área educacional, foi comprovado o fracasso da implantação da reforma da Lei nº 7.044/82 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) “é dispensado das escolas a obrigatoriedade da profissionalização, e debates são intensificados pelo retorno da Filosofia” (ARANHA, 1996).

Após a redemocratização do país, foi promulgada a Constituição de 1988, que universalizou o ensino fundamental e procurou dar foco em acabar com o analfabetismo no país.

A partir de 1990 a educação e a formação docente se tornam importantes para as novas demandas por reformas educativas aconteçam, e com o governo de

Fernando Henrique Cardoso, muitas contribuições para o ensino público ocorreram, como: a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino; distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, entre outras. Neste momento, o Brasil se encontra em um aprofundamento das políticas neoliberais, portanto, a qualidade da educação passa a ter importância para aperfeiçoar o sistema capitalista.

Até aqui vimos que historicamente a educação e a formação docente sofreram muitas influências das mudanças de legislação, de reflexões educacionais, de governos, entre outros, com o objetivo de tentar, muitas vezes, estabelecer parâmetros de qualidade e permanência na educação e na formação de professores. Para o presente trabalho, faz-se necessário a partir de agora, tratar de maneira mais aprofundada acerca do processo de formação docente no Brasil.

As pesquisas acerca da história da educação do Brasil, especificamente acerca da formação docente, se referem ao impacto estrangeiro, político e cultural que a percorreu ao longo dos anos. Tendo em vista isso, achei pertinente elaborar um trabalho que considerando a importância dos diferentes contextos que marcam a educação no Brasil, refletisse sobre como a formação docente aparece durante esses momentos, ao ponto de compreender a importância desta formação para a melhoria da educação do país no contexto atual.

Partindo dessa ideia, procurei abordar as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores, nas situações da formação inicial e o da formação continuada a partir das contribuições de Maria Isabel da Cunha, no texto de “O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação” publicado em 2013.

Partimos da concepção que considera a formação inicial de professores um elemento de um processo mais amplo da profissionalização docente, que pode ocorrer através de uma faculdade de licenciatura, desde que esteja de acordo com a legislação do Brasil e alinhada ao objetivo de alcançar uma qualidade na formação destes professores que serão inseridos no mercado educacional.

Já a respeito da formação continuada, esta se dá posteriormente a formação inicial, isto é, por envolver os professores já atuantes, no aprofundamento e atualização de seus conhecimentos iniciais em termos de sua profissão, pois o aperfeiçoamento da profissão docente acontece através de leituras, escritas, orientações novas acerca do contexto atual, dentre outras questões necessárias. E

assim é cobrado dos professores uma atualização em sua formação. Então, ele pode fazer cursos de especialização na área, mestrado, participar de programas institucionais e outros. E dentro do que propus fazer aqui, focarei no sistema de ensino (que inclui as relações entre universidade e escola), dada a grande influência para a formação docente. Assim como diz Cunha:

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (Cunha, 1989, p. 612).

Como já vimos, o contexto social, econômico e político dos vários momentos da história do Brasil, interferiram muito na educação e conseqüentemente na compreensão da profissão docente e dos aspectos que perpassam a sua formação. Além dos impactos significativos, promovidos pelo espelhamento e apropriação de referenciais educacionais de outros países.

Dito isso, a partir na década de 1980, por meio de trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos, a prática docente passa a ser valorizada como objeto de estudo e pesquisas. Já no Brasil, esses estudos só vão surgir mais tardiamente, principalmente na década de 1990. Segundo Pimenta (1999), a formação docente vem se opondo a racionalidade técnica, até então vigente. Levando em conta assim que, cada vez mais, o olhar para o professor deve ser o de um intelectual em processo inacabável de formação e que deste processo decorrem reflexões contínuas e de embate com as práticas pedagógicas e experiências do dia a dia, o que significa expor problematização constantes os saberes docentes e, conseqüentemente à identidade do professor. Essa construção da identidade do professor, segundo a autora, passa pela mobilização dos saberes da experiência, composto pela prática docente bem valorizada já a partir da formação.

O lugar da formação docente tomou novos rumos, a partir de então, as discussões acerca da formação de professores ficaram mais incisivas e passou a ter

espaço nas agendas da política da educação juntamente com a preocupação que se tinha com a ampliação da escolarização da população brasileira. Em linhas gerais, houve uma expansão nas discussões em torno das políticas educacionais

A respeito da formação docente neste cenário, é importante serem destacados alguns nomes que foram importantes para essas novas reflexões: Perrenoud (1993), Lüdke e André (1986), Fazenda (1995), Veiga (1988), Cunha (1989), Zeichner (1993), Martins (1982), Pimentel (1993), Pimenta (1994), Penin (1994), entre outros. Também vale destacar que nesse escopo dos novos rumos, algumas prioridades foram dadas, justamente, a ampliação das discussões sobre a identidade do profissional docente. Já uma outra, focou na ideia de que o espaço em que se dá a formação docente é importante, pois pode transformar contingências das trajetórias gerais da formação, tornando-se uma característica relevante das instituições e das interações humanas. Cunha ao trazer o debate feito por Hargreaves (1999), a respeito da geografia social da formação, afirma que:

Hargreaves (1999) diz que a posição e a importância social da formação de professores definem-se, em parte, pelos espaços que são criados para ela ao longo do tempo. Por essa razão, as tentativas para mudar o estatuto e a importância social dessa formação implicam em alterar a posição e o lugar onde ela se dá. O esforço político realizado, para garantir a formação de professores das séries iniciais no âmbito da universidade, foi decorrente do reconhecimento da importância dessa fase de escolarização, exigindo a presença de um professor bem qualificado. (Cunha, 1989, p. 618)

O fundamento defendido por Hargreaves (1999) é o mesmo que a ideia da criação de um espaço próprio para a formação de professores fora da universidade, pois segundo ele:

A geografia social atual abarca a marginalidade espacial e a desinstitucionalização da formação de professores desde a universidade. Com ela se estabelece uma nova utilização de outros lugares e espaços, criando certo confinamento simbólico. Nessa modalidade estariam instituídas as escolas de desenvolvimento profissional (os institutos superiores de educação), como formas concretas de representar as práticas seletivas e aceitas para a formação docente e onde se poderiam integrar os interesses práticos, além daqueles da universidade. (Hargreaves, 1999)

É importante dizer que uma mudança significativa no campo da educação se dá na própria profissão docente junto ao suporte externo. Portanto, estar em outro

espaço educacional é essencial para pensar e desenvolver novas formas de fazer docente.

Sobre a identidade do profissional docente, na contemporaneidade se fez necessário começar a pensar sobre este assunto, pois algumas questões que antes não eram relevantes, se tornaram. Então, esta identidade é constituída por algumas indagações, de acordo com Pimenta (1999), dentre elas está o significado do professor enquanto ator e autor, isto é, constituída por meio de sua prática cotidiana, de seus princípios, de seu olhar para o “ser professor”, os saberes, os sentimentos, os pensamentos, o seu conhecimento e até mesmo o seu *networking*.

Na história da formação docente, esses elementos essenciais para a constituição da identidade profissional do professor, têm sido, até então, abordados de maneira fragmentada e desarticulada, de modo que não se pensava estes assuntos associados à temática da formação docente. Na Terceira Revolução Industrial, quando grandes transformações marcaram o mundo, o cenário da educação também foi modificado e podemos contar com a contribuição da Psicologia e da Sociologia da educação para renovar métodos e sistemas de organização de funcionamento escolar a fim de dar um novo sentido a qualidade da educação e da formação de professores.

Partindo dessa premissa, os profissionais da educação passaram a apresentar ideias novas de currículo, de trabalho dos professores, em relação ao estágio e à formação inicial e continuada de professores associadas à realidade das escolas-campo.

Essa abordagem é interessante devido ao fato de ser importante que o professor relativize seus conhecimentos e práticas na busca de uma nova “verdade”, esta que precisa ser valorizada e compreendida na “relatividade”. Desse modo, sendo bem pensada, construída, examinada e sempre revisada para alcançar uma formação da identidade docente adequada.

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (Pimenta, 1999, p. 18)

No entanto, quero chamar atenção aqui para o que se espera da formação docente, que através das licenciaturas, possibilitaria que os professores em formação desenvolvam um lado humanizado em alinhamento aos conhecimentos e habilidades relacionados a construção dos saberes e fazeres docentes. Assim sendo, chamo atenção para a necessidade de reconhecer os professores como produtores de um conhecimento próprio, conforme defende Nóvoa (2022) em sua obra "Conhecimento profissional docente e formação de professores". Os professores não são simples mediadores ou aplicadores de conhecimentos alheios, que estão limitados a colocar em prática apenas os estudos de outros que não estão inseridos no campo de ação, mas são os próprios produtores do conhecimento da profissão docente. Isso quer dizer que, uma real transformação para o campo da educação e da formação docente passa pela necessidade de que as pesquisas sobre as práticas pedagógicas sejam realizadas se não pelos próprios professores, os envolvendo diretamente, pois são conhecedores da realidade e do contexto de seu trabalho. Com isso eles estariam produzindo conhecimento e também retroalimentando, de forma reflexiva, sua formação.

Na contemporaneidade é possível perceber que há a compreensão desse debate, e onde a visão tradicional de que os professores são apenas aplicadores de conhecimento é ultrapassada e que os próprios professores são capazes de se apropriar de seu campo de trabalho. Porém, não se vê tantas ações concretas. Segundo Nóvoa (2022), essa questão se dá devido a três motivos: a desatenção às dimensões institucionais, a depreciação das questões profissionais e a omissão dos referenciais públicos. O primeiro se refere à questão de não perceber a necessidade de criação de novos contextos institucionais integrando as universidades, as escolas, os professores e as entidades responsáveis pelas políticas públicas para que haja uma real transformação no campo da educação e na formação docente. O segundo motivo trata da fragilidade das discussões sobre a profissão docente e a profissionalização docente. E o terceiro motivo é que no espaço público da educação os professores não têm uma participação efetiva nas discussões e nas decisões referentes ao seu campo de atuação.

Em vista disso, o autor vai explicar sobre o conhecimento profissional docente, que é o conhecimento que está na docência, realizado na ação, que se define na construção coletiva e que está na sociedade. Portanto, este conhecimento está principalmente na mente daqueles que estão envolvidos nas atividades educacionais,

em suas vivências, em suas reflexões, em sua prática. Isto significa que tem várias formas de lidar com o conhecimento para desenvolver seu campo de trabalho e os meios de sua própria formação. Também, está na coletividade pois é indispensável pensar neste assunto sem levar em conta a valorização da interação e troca de saberes, reflexões, e experiências que há nos encontros dos profissionais envolvidos. E também está em torná-lo público através da escrita e da publicação, dando assim a possibilidade de outros terem acesso a estes saberes e conseqüentemente os ajudarem na sua formação e na transformação da educação. Isso quer dizer que, estes devem participar e se posicionar nas decisões das políticas públicas educacionais.

Sendo assim, se faz necessário enxergar essas questões apontadas por Nóvoa (2022) e então, melhor entendermos o conhecimento profissional docente, para que haja uma verdadeira mudança positiva no campo da educação e da formação de professores. Com isso, é importante que haja uma adequada integração entre as universidades e as escolas da rede básica, professores, entidades municipais, estaduais e federais para a configuração de uma nova institucionalidade, além da preocupação em possibilitar a produção coletiva do conhecimento profissional, e tornar público este conhecimento. Assim, podemos trilhar novos caminhos para a formação docente e para a educação.

É fácil perceber que os esforços que marcaram as rupturas epistemológicas, culturais e políticas no campo da educação e da formação de professores estiveram sempre em tensão. Mesmo que sem tanto foco, este campo procurou se inserir na história do país, nos fazendo perceber que existiu passos significativos, ainda que diante das dificuldades. E também que muito pode ser feito, que há várias maneiras e possibilidades para conquistar a melhoria da educação e pensar a formação docente.

1.2 Formação de Professores no Estado de Alagoas

Até aqui destacamos alguns aspectos importantes quando pensamos a formação de professores, dentre eles, tratamos da Escola Normal. No Estado de Alagoas, não foi diferente, a Escola Normal também teve grande contribuição. Portanto, o Curso Normal no estado foi introduzido em 1864 pela resolução nº 424, de 18 de junho de 1864, mas só teve início efetivamente em março de 1869, no período

do Império e funcionava de modo que os/as normalistas passavam por uma banca de exames e frequentavam as escolas práticas durante dois anos. Em comparação ao restante do Brasil, a criação da Escola Normal em Alagoas foi tardia, levando em conta que a primeira Escola Normal criada no país foi no Rio de Janeiro em 1835. Um fundamento essencial para a formação de professores foi o ensino humanístico de cultura geral sem vínculo com os problemas sociais e com a realidade local.

Os cursistas da Escola Normal alagoana eram direcionados a vivenciar, também, a parte prática em turmas das primeiras letras, além de realizarem as provas correspondentes às cadeiras estudadas. No processo de formação, utilizava-se o livro *Compêndio de pedagogia prática* de Joaquim José de Araújo. Alguns aspectos deste material que era utilizado na formação de professores, servia de orientação para os mestres que estavam em exercício. (Silva; Amorim, 2017, p. 7).

O livro, *Compêndio de pedagogia prática*, de Joaquim José de Araújo (1886), foi utilizado para o curso de formação de professores no estado de Alagoas a partir de 1886, como um manual prático para profissão docente, que era dividido em duas partes. A primeira aborda o estudo da pedagogia, conceitos e objetivos do ensino; e a segunda, trata de aspectos metodológicos do ensino que deveriam ser aplicados na escola. O autor do livro foi professor da Escola Normal de Alagoas e teve sua obra avaliada por uma comissão dos Lentes do Lyceu, que criou um parecer favorável para que este fosse utilizado na formação de professores do estado. A comissão foi composta pelo padre Pedro Lins de Vasconcelos, pelo cônego Antônio Procópio da Costa e Adriano Augusto de Araújo Jorge.

Naquele período, a preocupação que existia era com a metodologia de ensino e as questões morais, ou seja, a ideia de educação dessa época tem relação com a Paideia (sistema de educação da Grécia Antiga), que tinha a intenção de formar o sujeito na perspectiva integral, embora o olhar para o espírito estivesse vinculado à moral da Igreja Católica. Portanto, nesse momento, a formação de professores vai ser tratada de modo que os professores em formação sejam obedientes, e incapazes de pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em vista disso, as referências para o Curso Normal em Alagoas foram os livros utilizados em outros estados, pois alguns deles mostram que os conteúdos sobre orientações pedagógicas são fontes importantes para a história da educação, pelo fato de que sua finalidade era para a formação de professores e para as Escolas Normais.

A constituição do magistério no estado de Alagoas se deu de forma diferente dos outros estados, pois o que se cobrava era basicamente, saber ler e escrever. Até então não existia nenhuma prova ou teste que comprovasse que o profissional estava apto para exercer a função de professor. Esses primeiros profissionais, por conta do pouco investimento, apresentaram muitas dificuldades. A existência do nepotismo, nomeação de pessoas sem qualificação para cargos de professor, indicações e apadrinhamentos, condições de ensino precárias, falta de materiais, dentre outros são exemplos das dificuldades da educação no estado. Inclusive, o fato de alguém atuar como professor em disciplinas para a qual não possui formação ou qualificação específica tem promovido uma ampla discussão e debate, o que significa provocar os cursos de formação docente e as instituições formadoras.

A indiferença dos cursos de formação docente e das instituições a essa prática equivocada, acontece pelo fato de existir um déficit entre as pautas de reivindicações dos professores da Educação Básica e os anseios das próprias instituições. Não obstante, atualmente, mesmo com muitas dificuldades, as ações com foco na formação docente tem ampliado e se dedicado a procurar estimular o interesse profissional docente a fim de começar a modificar esta situação. Segundo Tanuri (2000, p. 72),

Percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo.

Nas propostas de ações a universidade tem focado na ampliação de programas institucionais como o PIBID e PRP, Estágios Supervisionados, especializações dentre outras ações, aproximando universidade e escolas, com a intenção de desenvolver e implementar estratégias para melhorar o cenário da educação e da formação docente.

Assim, podemos perceber que este processo da constituição do magistério no Estado de Alagoas foi marcado por muita desigualdade, dificuldades e precariedades que até hoje influenciam a profissão docente e a formação dos professores no estado. Isto é, os fatores econômicos e políticos também influenciaram e atualmente ainda é

difícil superar esses problemas na educação. Porém, através das mobilizações, este cenário começou a ser modificado.

A seguir, levando em consideração todo o contexto visto até aqui, vamos direcionar as reflexões e o debate para tratar a respeito da formação de professores da disciplina de Sociologia assim como a inserção destes no campo de trabalho.

1.3 Formação de Professores de Sociologia

Ao se tratar da formação de professores de Sociologia devemos destacar que o processo de intermitência da disciplina trouxe atrasos significativos para o desenvolvimento do campo da sociologia, entretanto, mesmo engatinhando, os avanços vêm acontecendo para a disciplina de Sociologia e para a formação de professores dessa área.

O surgimento da disciplina de Sociologia se deu no período das Escolas Normais entre o ano de 1840 a 1930 e o primeiro curso de graduação de Ciências Sociais ocorreu nos anos 30 do século XX, posterior às tentativas de inserção da Sociologia no currículo e em 1933 foi criado o primeiro curso de Ciências Sociais da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.

A disciplina de Sociologia foi retirada dos currículos a partir da Reforma Capanema em 1942, que removeu o espaço que esta disciplina ocupava, alegando que o papel dessa disciplina no currículo escolar não estava claro e, obviamente, também devido a muitas questões políticas que influenciaram e influenciam até hoje a permanência da Sociologia nos currículos escolares.

Sabendo que mesmo não havendo relação direta entre o surgimento da disciplina de Sociologia e do curso de formação de professores de Ciências Sociais, pode-se dizer que sua legitimidade influencia para que o campo científico seja consolidado, já que a necessidade de existir profissionais nesta área se dá com a presença dessa disciplina no ensino básico. Assim como aponta Souza, Marinho e Gaudêncio (2015):

Apesar de não haver uma conexão entre as origens do curso superior de Ciências Sociais e a Sociologia como disciplina no Ensino Básico, Silva (2007) pontua que a conquista de legitimação desta última contribui para sua consolidação no campo científico, uma vez que a demanda por especialistas na área surge com a inserção da disciplina na Educação Básica (Souza; Marinho; Gaudêncio, 2015, p 64).

Ainda assim, a formação docente junto aos cursos de Ciências Sociais não era considerada pauta tão relevante a ser tratada, até que com a reintrodução da Sociologia na educação básica, que causou impacto no contexto social e político, os cursos foram levados a repensarem seus modelos formativos. Em 1961 com a Lei e Diretrizes de Base da Educação (LDB), nº 4.024, houve o retorno da obrigatoriedade da Sociologia no ensino secundário. Muito embora, em 1971, através da LDB, nº 5.692, o mesmo tenha passado a ser opcional.

Logo, apenas a partir dos anos de 1980 a Sociologia reaparece no currículo do ensino médio e desde então, percebe-se a necessidade de discutir sobre os modelos formativos de professores e os demais desafios da profissão docente no campo das Ciências Sociais. No final da década de 1980 e início de 1990, com a promulgação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), as discussões sobre a obrigatoriedade da Sociologia retorna ao campo de discussões. Com o tempo as mobilizações acerca da presença da Sociologia da Educação Básica foram ficando mais fortes. Exemplo disso foi o Parecer CNE/CBE no 38/2006 e a implantação da Lei no 11.684, de 2 de junho de 2008, que torna obrigatório o ensino de Sociologia no Ensino Médio, além da inclusão da Sociologia no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Assim, depois de muitas disputas e intermitências, a inclusão oficial e obrigatória da disciplina no ensino médio do país aconteceu no ano de 2008, mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1996 já citasse os conhecimentos da disciplina como “necessários para o exercício da cidadania”. No entanto, mais uma vez nos vemos diante de um cenário de incertezas graças à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que mais uma vez retira a obrigatoriedade do ensino de Sociologia. Dependendo da inserção dos desenhos curriculares adotados em cada estado.

Mesmo assim, partindo de um contexto de relativos avanços no campo da Sociologia, entende-se que existem novas discussões a serem abordadas no campo das Ciências Sociais, dentre elas a necessidade de entender o perfil dos professores de Sociologia, definir conteúdos para trabalhar em sala de aula, as metodologias para ensinar esses conteúdos, discutir as condições de trabalho desses professores e as reflexões sobre os cursos de formação de professores de Sociologia.

Até o momento, vimos que o diálogo entre o campo científico da Sociologia e a Educação Básica acontecem, mesmo que de maneira indireta ou insipiente. E nesse

contexto é importante propor debates acerca desta relação quando pensamos naqueles professores que, inclusive, não possuem a adequada formação na área. Porque se a intenção é implementar uma política de melhoria da Educação Básica, e nesse caso, alcançar uma melhoria no ensino de Sociologia, devemos então refletir sobre todo o contexto histórico da presente área, justificado por contribuir para a compressão de muitas das raízes das atuais dificuldades dos professores de Sociologia do Ensino Médio, bem como entender o processo formativo dos professores, para facilitar o aprofundamento das práticas de ensino da disciplina.

No estado de Alagoas a formação de professores de Sociologia se deu de maneira tardia devido à falta de política educacional capaz de favorecer a inclusão da disciplina de Sociologia no ensino secundário e pela institucionalização tardia do Curso de Ciências Sociais que só aconteceu em 1994, conforme Florêncio e Plancherel (2006, p. 12) apontam:

Em 1982 tem início o processo de reinserção da sociologia nas grades curriculares do ensino médio no Brasil, Alagoas mais uma vez esteve afastada destes acontecimentos; por um lado, temos a justificativa da falta de uma política educacional capaz de favorecer a inclusão da disciplina no ensino secundário, por outro, temos a institucionalização tardia do Curso de Ciências Sociais que só ocorreu em 1994 .

Em Alagoas os debates em torno da inclusão da Sociologia nas grades curriculares do ensino médio só tiveram início a partir de 1999 e a concretização desse processo em 2001, depois de muitos debates que resultaram em novas normas de seleção ao ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

O Curso de Ciências Sociais da UFAL foi implementado a partir do processo de substituição do Curso de Licenciatura em Estudos Sociais, que existia desde 1985, com a intenção de adequar-se à nova política acadêmica da Universidade. A UFAL passou por reforma institucional que criou um Instituto em substituição ao Departamento de Ciências Sociais, chamado Instituto de Ciências Sociais (ICS) que, segundo Souza, Marinho e Gaudêncio (2015) trouxe mudanças significativas a partir das demandas apresentadas pelos Pareceres CNE/CES no 492, de 3 de abril de 2001, e CNE/CES no 1.363, de 12 de dezembro de 2001, pela Resolução CEPE/UFAL no 32, de 14 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2001a, 2001b; UFAL, 2005), assim como

em função das questões apresentadas durante o debate realizado no Fórum Nacional de Cursos de Ciências Sociais (UFAL, 2012).

Com às reformas, o curso de Ciências Sociais da UFAL foi dividido em bacharelado e licenciatura, o que reforçou a dicotomia entre os dois cursos, por exemplo, os professores com formação em bacharelado, sem nenhum tipo de identificação ou aderência às problemáticas próprias da formação docente, assumiram as disciplinas de cunho pedagógico. Porém, com o tempo, as dicotomias entre os dois cursos foram se modificando positivamente. Vale destacar aqui que o curso só aderiu um currículo específico para a licenciatura em 2006 e ainda assim, não há efetivamente uma licenciatura que forma para a Educação Básica, pois a atribuição das disciplinas de didática e prática de ensino, isto é, a formação pedagógica ficaram e ainda ficam, de certo modo, a cargo do Centro de Educação (CEDU). Somente depois de atender resoluções internas da UFAL que os cursos de licenciaturas passaram a absorver, ainda de forma pontual, algumas disciplinas pedagógicas.

Vale destacar que, dentre as mudanças positivas, em 2011, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) passou a ter participação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Também tivemos nova reformulação no Projeto Político Pedagógico do curso que acarretou no esforço de constituição de um perfil mais adequado à formação de professores.

Uma nova reformulação do Projeto Pedagógico do curso foi realizada no ano de 2012, tentando adequar-se melhor às necessidades do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, inclusive com a incorporação da disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais; e uma segunda reformulação do Projeto Pedagógico encontra-se em curso, em função da Resolução COSUNI-UFAL nº 59, de 6 de outubro de 2014, que atualiza os componentes curriculares comuns aos cursos de formação de professores para a Educação Básica (UFAL, 2014). (Souza; Marinho; Gaudêncio, 2015, p. 73-74).

Todavia, mesmo com algumas mudanças positivas acontecendo no Instituto, os problemas acerca das dicotomias entre os cursos ainda não foram resolvidos e estão longe de ser, pois é preciso refletir as especificidades da formação de professores e o que os novos contextos educacionais nacionais têm criado.

Isso significa que devemos procurar, cada vez mais, pensar sobre esse cenário com a intenção de minimizar os problemas na aplicação do ensino desta ciência. Ou seja, dar importância às questões sobre a formação docente, tendo em

vista que o exercício da docência ainda enfrenta muitos desafios e estes impactam no papel desempenhado pelos professores.

1.4 A formação de professores de sociologia no cenário atual

Pensando nisso, é interessante tratar de algumas questões relevantes acerca das transformações mais atuais no campo da formação de professores de sociologia, problematizar as mudanças acerca da reforma do ensino médio e da BNCC, e discutir sobre a prática docente.

As transformações mais atuais a respeito do ensino médio, ocorreram através da Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e a consequente atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) também de 2018, com o interesse em modificar a formação dos estudantes e modificar a organização curricular do ensino médio no país. Essas transformações acabam impactando os projetos de curso e segundo Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), essas alterações legais visam reformar o ensino médio no Brasil.

Em 2016 o cenário político do Brasil estava passando por um processo de crise intensa, após um golpe político institucional, junto com uma grave crise política, econômica e social, o que implicou na reforma do ensino médio, provocando efeitos aos trâmites da BNCC. O decreto da lei 13.415 em fevereiro de 2017, validou a reforma do ensino médio e em 2018 foi finalizada a terceira versão da BNCC do ensino médio. Esse período, para o campo da Sociologia foi marcado por muita luta e resistência, principalmente no que se refere a sua permanência no currículo e nos cursos de formação de professores, pois as mobilizações conservadoras se fortaleceram muito, trazendo significativas tentativas de retrocessos para o Brasil. Mas, as entidades envolvidas com o campo sociológico se uniram para tentar impedir essas mudanças desfavoráveis.

Podemos observar que mesmo em face da reforma do ensino médio que trouxe atitudes de oposição também ao campo das Ciências Sociais, houve possibilidades

desse campo se manter na educação, a exemplo da presença da Sociologia no livro didático do novo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).³

Diante dessas mudanças, os professores em atuação nas escolas têm a função de garantir a implantação das novas diretrizes curriculares, possibilitando uma formação consciente e qualificada aos estudantes. É indispensável atender uma formação de professores adequada. Portanto, é importante compreender as mudanças para o subsídio do debate acadêmico e as ações políticas que visam expandir e qualificar o ensino da Sociologia no currículo da Educação Básica.

Toda a história até aqui nos faz pensar sobre como o professor é preparado para desempenhar o seu papel de educador. Como os professores estão sendo formados e quais os desafios eles têm que enfrentar para que a prática de sua profissão aconteça. Bordart e Silva (2016) listam uma série de dificuldades que os professores de Sociologia lidam e que nos ajudam a pensar esse cenário de atuação:

As dificuldades se dão basicamente pelos seguintes motivos: i) muitos professores que lecionam Sociologia ministram também outras disciplinas; ii) muitos são formados em outras áreas, podendo gerar subnotificação do número de professores de Sociologia; iii) a ausência de estabilidade na carreira docente, o que cria uma composição bastante mutável quanto ao perfil dos professores de Sociologia e; iv) em nível nacional, contamos apenas com o censo realizado pelo MEC/INEP o qual não trata de especificidades do perfil do professor de Sociologia e não explora questões que nos parecem importantes (Bodart; Silva, 2016, p. 206).

Desse modo, como já vimos, desde o início da história da implementação escolar da disciplina de Sociologia, em sua relação com a Educação Básica, existem diversos desafios a serem superados. Como pontua Bodart e Silva (2016), as dificuldades existentes estão, inclusive, no acesso aos recursos didáticos específicos da área de Sociologia e a desvalorização do componente curricular. Além do fato de que, muitos profissionais precisam lecionar outras disciplinas para conseguir sua estabilidade profissional, dentre outros fatores. As dificuldades da prática docente em geral são significativamente conhecidas, divulgadas e discutidas, entretanto, se tratando das dificuldades específicas dos professores de Sociologia do Ensino Médio, estas nem sempre são muito conhecidas.

³ Tem como objetivo auxiliar o trabalho pedagógico por meio da distribuição de coleções de livros didáticos na Educação Básica, atuações regulares das associações científicas no país, pesquisas publicadas desse campo, espaços formativos e projetos de extensão são exemplos disso.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de Sociologia, podemos pontuar o contexto frágil que atrapalha o trabalho dos professores. Suas atividades não são devidamente valorizadas, os planos de carreira e baixa remuneração dos professores da Educação Básica, as más condições de trabalho nas escolas, sejam com relação ao trabalho em diferentes escolas, as poucas ou muitas horas de trabalho, materiais e recursos disponíveis, a falta de interesse dos alunos, o controle burocrático do Estado, o desafio de ser considerado responsável pela não aprendizagem dos alunos e tantos outros fatores de ordem social, econômica e política, são exemplos dos grandes desafios que esta categoria enfrenta.

Tendo em vista esses enfrentamentos, os estudos sobre o ensino de Sociologia vêm sendo realizados, como efeito da reintrodução da Sociologia no Ensino Médio do Brasil. Esses estudos se intensificaram e também tivemos a ampliação dos cursos de Ciências Sociais, e por isso é necessário continuar as reflexões acerca do processo de formação de professores de Sociologia. Portanto, a pretensão agora, é destacar as possibilidades de incremento para a formação de professores de Ciências Sociais, considerando tais questões a partir dos espaços de formação criados por meio de alguns programas institucionais: o PIBID e o PRP. Isto é, como os programas institucionais PIBID E PRP podem contribuir para a formação de professores, especificamente, de professores de Sociologia e para a prática do processo de ensino-aprendizagem.

II CAPÍTULO – SURGIMENTO DOS PROGRAMAS: PIBID E PRP

Neste trabalho estamos tratando da formação de professores de Sociologia e pensando nisso vale destacar, mesmo que de maneira breve, sobre as políticas públicas com foco na educação. Portanto, é importante saber que este é um assunto amplo, mas que a intenção aqui não é nos aprofundarmos nesta discussão, apenas apontar aspectos que são relevantes para pensarmos a formação docente dos professores de Sociologia. Nesse sentido,

Podemos entender as políticas públicas como um conjunto inter-relacionado de decisões, cujo foco é uma área determinada de conflito social. Assim, trata-se de decisões tomadas formalmente pelas instituições públicas, precedidas por um processo conhecido como formulação - ou elaboração, onde é necessária a participação de um vasto número de atores públicos e privados (Vallés, 2002).

As políticas são, portanto, tomadas de decisões do governo para buscar soluções para problemas da sociedade. Desse modo, as políticas públicas em educação dizem respeito às tomadas de decisões do governo aplicadas ao campo educacional, enquanto lugar de ensino-aprendizagem, que por sua vez, regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo, dentre outras coisas, os parâmetros para a educação escolar.

Considerando os termos instituídos constitucionalmente, algumas políticas de formação de professores são desenvolvidas ou implementadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, mesmo que em muitos casos, tal processo exista sem que haja uma maior participação dos professores. Dentro desse contexto, e como já foi dito anteriormente, alguns investimentos foram realizados no campo da educação, em busca da melhoria na formação inicial e da formação continuada de professores da Educação Básica, assim como preconiza o artigo 62, abaixo assegurado pela LDB 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” Brasil (2017).

Pensar no desenvolvimento de políticas públicas é repensar acerca de uma situação em que seja necessário realizar ações para resolver problemas identificados na sociedade. Dessa forma, as políticas públicas para a formação docente aparecem

como uma das maneiras de garantia do direito à educação de qualidade. Esta assume a responsabilidade para a compreensão de que, para uma educação eficaz, é necessário investimentos na área. Com isso, a valorização da formação inicial e continuada de professores precisa ganhar significado.

A ampliação das ações em torno da educação, e conseqüentemente acerca da formação de professores, começaram a ser realizadas de maneira tardia no Brasil, e por cobranças oriundas da própria sociedade. A partir disso, o governo passou a se mover e criar programas de valorização do magistério.

A partir dos anos 2000, o Ministério da Educação (MEC) criou um grande aparato institucional de formação de professores, orientado pela perspectiva de institucionalização de um sistema nacional de educação. Muitos foram os investimentos na formação de professores da Educação Básica, tanto inicial quanto continuada, nas últimas décadas. A centralidade da formação docente nas políticas educacionais pode ser reconhecida nos vários processos desenvolvidos que compreendem tanto o espectro de programas e projetos, quanto a dimensão legal em termos de Diretrizes Curriculares Nacionais.

Desse modo, em abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado, o que marcou essa pauta de investimentos. O PDE traz auxílio à rede pública, tratando-se de planejamento estratégico em que a escola investe em sua qualificação para oferecer mais qualidade de ensino ao estudante, aumentando a aprendizagem escolar, promovendo ações previstas no Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, criado pelo Decreto n. 6094, em 2007.

O Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação” é o conjunto de esforços entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, também da comunidade, em busca da melhoria da qualidade da Educação Básica. Nele, há 28 diretrizes e metas a serem cumpridas pelas instituições de ensino, dos municípios e estados. Com as entidades em concordância, o Ministério da Educação deu auxílio para a construção dos planos de ações de cada uma delas de forma articulada, isto é, a construção do Plano de Ações Articuladas (PAR) parte da concepção de que para que se alcançasse um bom resultado educacional, era preciso que a relações entre as entidades estivessem bem estruturadas e fortalecidas.

Dessa maneira, diferentemente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que é um fundo de recursos criado em cada estado e no Distrito Federal, para ser aplicado somente

na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) financiou toda essa articulação da Educação Básica.

A criação do FUNDEB representa significativos avanços na educação, pois, respeitando as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino, ele estabeleceu igualdade ao custo do aluno da Educação Básica. Seguindo essa linha, em 2009, houve o decreto n. 6755 que criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Decreto n. 6755; MEC, 2009)

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tem como objetivo garantir a organização da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica, havendo contribuição das entidades: união, estados e municípios. Desse modo, percebeu-se a necessidade da criação de um programa específico para o auxílio da formação inicial e continuada de professores. Sendo assim, esta política uniu os objetivos propostos pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e pelo Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. E devido a necessidade da criação de um programa específico para o auxílio da formação inicial e continuada de professores, no decreto n. 6755/2009 foi determinado que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ficaria na incumbência de coordenar as ações da formação dos docentes da Educação Básica junto ao Ministério da Educação promovendo cursos de extensão, especialização e também de graduação.

A maior preocupação que levou a esses investimentos na área da educação aconteceu devido ao fato de que esta área, durante muito tempo, perdeu espaço na sociedade brasileira, o que causou atrasos no desenvolvimento educacional da população, se comparado às outras áreas. Os reparos a esta situação, aconteceram de forma tardia, ainda na década de 1980, com algumas reformas educacionais. Desde então, a profissão docente no Brasil tem ocupado as agendas e ações de

políticos e pesquisadores, de estudiosos e da sociedade. Sobre isso, Anadon e Gonçalves (2018, p. 1) apontam:

De um lado, encontram-se os que apontam a negligência dos professores e professoras na administração da própria carreira o que, segundo eles, acarretaria um descompasso entre o progresso tecnológico e a formação profissional dos docentes[...] De outro lado, há argumentos que dizem sobre a fragilidade dos investimentos realizados pelo Estado que não reconhece a educação como prioridade. O argumento reside em reconhecer a excessiva responsabilização dos docentes pelos índices de fracasso da educação pública nacional.

De todo modo, a preocupação com a área da educação se fortaleceu a partir das diversas transformações que ocorreram em nossa sociedade, o que acabou por demandar melhoria na educação e com isso os investimentos na área vêm sendo realizados nas duas últimas décadas, para que a mesma consiga acompanhar as demandas do século XXI, incluindo aqui a formação de professores.

E mesmo diante das limitações, as iniciativas de investimento são significativas, por trazerem um preparo mais adequado à prática docente nos tempos atuais, por meio dos programas com foco na formação de professores. Entre esses programas, merecem especial atenção, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP ou apenas RP).

O PIBID e o PRP, através da CAPES, ofertam bolsas de estudos para os cursos de licenciatura das universidades do Brasil, procurando motivar os professores coordenadores de área, os professores supervisores/preceptores de área na escola e, sobretudo, os estudantes dos cursos de graduação, incentivando a formação de professores para a Educação Básica, valorizando e fortalecendo a relação entre escolas e universidades.

É esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da Educação Básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação”. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão. É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação inicial dos professores, bem como da construção de processos de indução profissional (residência docente) que assegurem a transição entre a formação e a profissão e, mais tarde, de modelos adequados de formação continuada.” (Nóvoa, 2017, p. 1124)

Nóvoa (2017) aponta que para que o avanço na formação docente aconteça, deve existir parceria entre a universidade e a escola. Quando se reconhece o papel de cada uma e estas trabalham em conjunto há a possibilidade de uma verdadeira transformação na formação inicial e continuada de professores.

A educação como direito do cidadão e dever do estado e da família é não apenas resultado da prestação de um serviço público, mas a construção de um bem coletivo. E o que caracteriza um bem coletivo é o fato de resultar de um processo de coprodução, que envolve ativamente agências e esferas públicas e privadas.

Em junho de 2010 o decreto nº 7.219 sancionado pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, com base na Portaria nº 122/2009 institui o PIBID, enquanto Programa de Incentivo à Docência que normatiza o Programa no âmbito da CAPES. Nesse sentido, após três anos de sua regulamentação o PIBID tem suas normas aperfeiçoadas e atualizadas por meio da Portaria nº 096/2013 que define suas linhas de atuação. Este tem por objetivo promover a formação de professores para atender aos anseios da Educação Básica em todo o país, para valorizar o magistério, elevar a qualidade das ações acadêmicas e superar os problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional.

Em 2015, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de nível superior:

A Resolução CNE/CP n. 02/2015, aprovada em junho de 2015, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O novo ordenamento legal procurou dar organicidade no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, e reafirmar a valorização dos profissionais docentes. (Anadon; Gonçalves, 2018, p. 4)

Essas diretrizes apresentam um avanço na área da formação docente, pois defendem ideias a fim de valorizar a prática docente e a formação inicial e continuada. Portanto, trouxe muitas mudanças, dentre elas: a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura e uma proposta que apresente a política para formação de professores da instituição, dando destaque aos cursos de licenciatura e procurando fortalecer sua identidade.

A primeira edição do PIBID aconteceu em 2007 por meio de Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE n. 01/2007, como parte da Política Nacional de Formação de Professores, oferecendo bolsas de iniciação à docência a estudantes dos cursos de

licenciatura que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas da rede pública da Educação Básica, coordenadores institucionais para a articulação do programa, coordenadores de área para orientação dos bolsistas e a professores das escolas da rede pública para supervisionar os estudantes dos cursos em sala de aula.

No caso do curso de Ciências Sociais da UFAL, contemplam 8 períodos com duração de 4 anos, o PIBID existe desde 2011, e atualmente é voltado para os alunos que estão na primeira metade do curso de licenciatura com a duração de 18 meses, garantindo sua inserção no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, e contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (BRASIL, 2019). O PIBID tornou-se um dos maiores programas a articular formação inicial e continuada de professores e até um pouco antes de 2018, era o único Programa que tinha essa proposta no país. Até o surgimento do PRP.

O PRP foi criado em 2017 pelo Ministério da Educação em parceria com a CAPES com objetivo de “promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, também com duração de 18 meses, em escolas públicas de Educação Básica, acompanhados pelo professor da escola” (BRASIL 2017). O primeiro edital do PRP iniciou suas atividades em 2018, fechando esse primeiro ciclo em fevereiro de 2020. Embora ambos os programas tenham suas propostas a nível nacional, cada instituição e subprojeto pode elaborar e definir suas ações no sentido de construir sua efetividade a partir dos contextos postos por cada realidade local. Com a criação do novo programa, é possível perceber mais investimentos realizados no campo da formação docente, embora isso possa ter representado uma perda inicial em relação aos projetos de PIBID, o qual correu o risco de ser descontinuado quando da criação do PRP.

Este novo programa vem sendo discutido desde 2007 com diferentes denominações e em diversos formatos. Inicialmente foi inspirado pela residência médica através da proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE), pois este percebeu avanços na formação da categoria. Então, o PRP aparece ao longo desse período como Residência Educacional e como Residência Docente. No que se refere a Residência Docente, aponta que seria estabelecida como uma etapa seguinte à formação inicial do profissional docente da Educação Básica. E na primeira proposta, de Residência Educacional, a sugestão era a de que seria incorporada de maneira obrigatória para o ingresso na carreira docente ou como forma de atualização profissional, mas também de pontuação para participação em concursos.

Mesmo com todo debate acerca do PRP, nenhum dos projetos foram implantados. Desde então, algumas experiências de residência, no âmbito da formação de professores, vêm acontecendo de forma específica nas redes municipais, estaduais e federais da Educação Básica e Superior.

Em 2018, as instituições de ensino superior participaram da seleção da CAPES/PRP/2018, na qual a UFAL teve seu projeto institucional aprovado e ao ser habilitada, a área das Ciências Sociais foi uma das licenciaturas contempladas, tendo como objetivo principal, estimular os alunos da licenciatura a articular e aperfeiçoar teoria e prática, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, além de desenvolver outras didáticas e metodologias junto à rede pública de Educação Básica, bem como fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e as escolas, além de promover o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

Vimos até aqui que o PIBID e o PRP têm por objetivo contribuir para a melhoria da profissionalização dos professores de licenciatura e que muitos são os desafios a serem enfrentados, incluindo as implicações negativas de corte nas verbas direcionadas à educação. Mesmo com as incertezas sobre o futuro dos programas, os esforços são no sentido da manutenção do comprometimento com o desenvolvimento deles, o que vem trazendo resultados positivos para a formação de todos os envolvidos.

As propostas governamentais para a formação de professores, especialmente aquelas que não são construídas coletivamente, tendem a ser homogeneizantes. O principal desafio no momento de implementação de programas como PIBID e PRP é ressignificar, considerando-se as características locais de um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

A partir das perspectivas e objetivos criados para os programas PIBID e PRP, defende-se a vivência dos estudantes no campo de atuação desde os primeiros anos do curso, para que possam experimentar o cotidiano da escola e do ensino. Desse modo, defende-se que ambos os programas, contribuem para a construção de conhecimentos, sobre o ensinar e o aprender nos cursos de formação docente e, por conseguinte, sobre o ser e o fazer docente.

2.1 O papel dos programas institucionais PIBID e PRP na formação dos professores de Sociologia

Ao longo do processo de formação docente os professores participam, além das aulas expositivas em salas de aula das universidades, de momentos de experiências e aprendizagens fora delas, para que os mesmos tenham possibilidades de se tornarem bons professores e construam uma identificação com a profissão docente, e ao mesmo tempo, sintam-se pertencentes a carreira escolhida.

Durante a formação inicial na universidade, percebe-se que a teoria nos cursos de licenciatura não abrange totalmente a realidade existente nas escolas. Sabemos que muitas disciplinas da grade curricular que é ofertada durante a graduação não dão subsídios para desenvolvê-las nas escolas da Educação Básica, pois muitas delas não têm material e estrutura física adequada para desenvolvê-las e além de tudo, a realidade do cotidiano das inúmeras escolas existentes são extremamente complexas e somente o arcabouço teórico não consegue contemplar todas as dimensões da realidade escolar.

Portanto, as experiências além das disciplinas obrigatórias que os cursos de licenciatura oferecem são muito importantes, para construção de um profissional da educação bem qualificado, que melhor articule a relação entre teoria e prática. Nesse sentido, o PIBID e o PRP são ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, as quais têm o objetivo de promover e aperfeiçoar a formação docente, proporcionando aos professores em formação, a inserção no ambiente escolar, o acesso às práticas docentes, elaboração de materiais didáticos, regência em sala de aula, intervenções, dentre outras possibilidades que prepare e capacite estes para a realidade das escolas da Educação Básica.

Dessa maneira, os professores em formação, têm a possibilidade de adquirir, pensar e dividir os saberes que vivenciam durante sua trajetória na graduação e enquanto participante dos programas. Refiro-me aos dois programas, pois devido a minha vivência em particular, pude notar que os dois programas se complementam, tornando-se uma ferramenta potente para a construção de um professor de grande capacidade e qualidade para atuar na Educação Básica. Além de que, com os programas existe a oportunidade de se integrar ao cotidiano escolar como profissional docente, o que normalmente não acontece com uma boa parte dos cursos de formação inicial de professores no mesmo formato. Mesmo que exista a disciplina de

Estágio, esta só é ofertada ao final do curso e ainda assim não contempla toda dinâmica e propostas dos programas.

No máximo o que as grades curriculares ofertam nos cursos são algumas disciplinas pedagógicas específicas e apresentadas de maneira pontual no curso, ou como as componentes curriculares de estágio e/ou de prática de ensino, por exemplo, que contribuem para a formação docente, porém não é o mesmo quando se tem a vivência propiciada nos programas durante toda a graduação do curso de licenciatura, o que possibilita que durante toda a graduação você esteja em contato semanalmente com o ambiente escolar e as práticas docente. Assim, sendo os programas PIBID E PRP, oportunizam a formação inicial dos estudantes de licenciatura, com vivências diretas no ambiente escolar, bem como no exercício de práticas diversificadas.

Nesse contexto, de acordo com o decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, o PIBID tem como objetivo:

I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; II - Contribuir para a valorização do magistério; III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica; IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; V - Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010)

E o PRP apresenta os objetivos:

I- O aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio das atividades propostas que possam fortalecer o campo da prática, utilizando coleta de dados e diagnósticos contribuindo para o ensino e a aprendizagem escolar; II- Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica; III- Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a Instituição de Ensino Superior e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura, intensificando o papel das redes de ensino na formação de professores; IV- Por fim, promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Um dos objetivos destes é promover melhorias da qualidade de ensino, articulando teoria e prática, entre práticas didáticas e conhecimentos científicos, reconhecendo a escola como espaço de formação. Ambos os programas reforçam o discurso de que é necessário aumentar a prática no campo da formação, o tal de: “aprender fazendo”. Portanto, a intenção é capacitar os professores em formação para que possam desenvolver as habilidades, as competências e os conteúdos previstos na BNCC e dar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas.

Isto quer dizer, trazer o professor em formação para a realidade cotidiana da Escola, conhecer seus trâmites, sua dinâmica, os processos de interação que lá ocorrem, e principalmente, observar e desenvolver uma prática docente em sua área de formação.

Para o processo de observação é necessário que se tome como referência todo o contexto escolar, por isso a importância do diagnóstico da escola, ou seja, o planejamento, as discussões em conjunto que antecede a aula, porque é importante que o professor em formação observe além de tudo, o hiato que se estabelece entre o planejamento e execução da aula, tendo em vista que nenhum plano de aula apenas se reproduz plenamente na aula, pois as interações que ocorrerem na sala de aula possuem um impacto inegável sobre o que acontece nesse espaço.

Portanto, não se deve observar apenas a aula e o ato de lecionar do professor, mas todo o conjunto, desde o preparo da aula, a aula em si, os comportamentos e também os resultados obtidos posterior a aula. O professor em formação deve se atentar para a relação entre aluno, professor e o conhecimento escolar. Perceber quais as didáticas que chamam atenção dos alunos nas aulas de Sociologia, os tipos de linguagem, ferramentas e atividades, os temas que dão maior resultado quando trabalhados. São pontos que o professor em formação enquanto inseridos nas atividades junto aos programas institucionais devem observar e refletir pois são essenciais para sua formação. Principalmente, no caso dos professores de Sociologia, já que uma grande preocupação dessa área é que o estudante pense e reflita de forma autônoma e permanente, analisando a realidade pela qual permeia a vida social a fim de gerar reflexão.

É importante pontuar que além dessas grandes contribuições citadas, os programas institucionais possibilitam uma troca de experiência mais intensa entre o professor supervisor/preceptor, o professor em formação e o professor coordenador,

de modo que estes aprendem muito mais com essa troca. Em muitas escolas o professor de Sociologia é o único e quando há essa possibilidade de interação com outros professores da área (nesse caso, os professores em formação, participantes dos programas institucionais e os professores coordenadores) é muito mais enriquecedor, onde o diálogo entre eles é bem mais direcionado para sua área de atuação, trazendo troca de experiências, práticas pedagógicas, bem como dialogando sobre as dificuldades e as dinâmicas no ambiente escolar fundamentais para sua formação.

É fato que, os dois programas têm proporcionado grandes contribuições para a formação de professores de sociologia. Estes trazem mudanças significativas na relação entre universidade e escola pública.

Nessa esteira, existe uma preocupação de se estabelecer um vínculo mais horizontal entre os diferentes sujeitos participantes deste processo formativo, uma vez que tanto a Universidade como a escola pública são reconhecidas como espaços complementares e relevantes para tal formação. (Oliveira; Barbosa, 2013, p. 152)

Tais mudanças são sobretudo, associados à teoria e prática e estabelecendo uma relação horizontal entre os participantes dos programas (professores em formação, professores supervisores/preceptores e professores coordenadores), tendo em vista que tanto a universidade como a escola pública são espaços complementares e importantes para a formação.

Os programas possibilitam o desenvolvimento de atividades planejadas previamente, a elaboração de planos de aula, por exemplo, leituras dirigidas, análises bibliográficas, elaboração de materiais didáticos de Sociologia, encontros semanais para discutir o ensino de Sociologia, também visitas semanais às escolas para acompanhar os professores supervisores/preceptores nas dinâmicas do cotidiano escolar. Esta prática possibilita aos professores em formação uma mudança na relação que tinham com a profissão docente, pois tendo a possibilidade através dos programas, de vivenciar a prática docente durante a graduação, se sentem mais seguros em exercer a profissão ao se formar. Para isso, é essencial a troca entre os professores da rede pública de educação básica.

Neste diálogo, entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos experienciais, a profissão docente vai sendo tecida, costurada por um fluxo constante de trocas e partilhas, fios essenciais, em qualquer projeto de formação docente, tanto inicial quanto continuada. Resolução CNE/CP n.

02/2015, aprovada em junho de 2015, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (Oliveira; Barbosa, 2013, p. 153)

Dessa maneira, podemos perceber como os programas são importantes para a formação de professores de Sociologia, pois através da união dos conhecimentos acadêmicos, das atividades desenvolvidas e das experiências, a profissão docente vai sendo articulada junto com as trocas de experiências no processo de formação desses professores. Isto é, essa relação possibilita que os professores incorporem elementos que aprenderam nessas vivências a sua identidade profissional docente. Trazendo portanto, maior contribuição para a formação de professor de Sociologia. E não somente aos professores em formação inicial, mas também aos professores em formação continuada.

Nessa dinâmica, os programas também permitem analisar o próprio curso de ciências sociais, pois ao encarar a realidade e as dificuldades do cotidiano escolar, abre-se o olhar para as falhas do curso e procura-se melhorar os saberes e práticas trabalhadas durante o curso.

O que podemos perceber é que um dos grandes problemas na formação de professores está no fato de não ter muito contato com o ambiente escolar, isto é, o distanciamento do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas, pois os cursos de licenciatura priorizam os saberes teóricos deixando de lado a formação prática, e mesmo que haja a disciplina de estágio ou de projetos integradores/saberes e práticas, não é suficiente para uma formação docente adequada. Não no sentido da aprendizagem, mas sim na questão do acompanhamento, pois mesmo que o foco seja um contato direto com o ambiente escolar, essas disciplinas não possibilitam um acompanhamento regular e uma integralização dos professores em formação nas escolas. O problema na disciplina de estágio está em que, segundo Martins (2017), ainda há poucos professores de Sociologia que possam acompanhar de fato os professores em formação nas escolas da rede pública, o que pode ocasionar muitas distorções de aprendizado e acabar comprometendo a qualidade da disciplina na escola da rede pública. Portanto, com os programas PIBID e PRP, é possível perceber uma maior integração dessa relação entre universidade-escola e entre professores em formação inicial-preceptores/supervisores-coordenadores.

Isso nos faz refletir sobre o fato que, se os cursos de licenciatura mais antigos e consolidados enfrentam essa dificuldade, o curso de licenciatura em Ciências Sociais se encontra com ainda mais dificuldade, pois além disso, carece de conhecimentos práticos e científicos, materiais didáticos e experiências com relação a formação de professor de Sociologia em nível básico. Conforme, Oliveira e Barbosa (2013):

Essa escassez e até mesmo a ausência de experiência nos espaços em que irão atuar, demonstra a fragilidade das licenciaturas em formar futuros professores aptos a lidarem com questões ligadas a sua prática docente, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. (Oliveira; Barbosa, 2013, p. 151)

Portanto, é de fundamental importância a existência dos programas PIBID e PRP para a formação de professores de Sociologia, já que neles há essa oportunidade. Além de tudo, outra grande contribuição dos programas para o processo de formação de professores de sociologia é a questão econômica, pois muitos não têm recursos para manter seus estudos no curso, mesmo que o curso seja ofertado na rede pública, há despesas para a manutenção de seus estudos, contando também que muitos residem longe da universidade. Os programas PIBID e PRP ajudam aos professores em formação em sua permanência através das bolsas, pois com essa fonte de recurso custeiam os estudos na universidade e as despesas pessoais. Embora a quantidade de bolsas ofertadas não atenda a todos os graduandos, os programas, desde seus processos de implementação, podem ser considerados um grande avanço, no que se refere à formação e profissionalização de professores, pois dão a devida preocupação para a integração da pesquisa e do ensino.

Isso significa que os programas contribuem muito não somente para a preparação teórica e prática de ensino, mas contribui também para sua permanência. E também a importância de investimentos em políticas públicas que valorizam a área da educação, e mais especificamente a área da profissão docente. Assim como defende Oliveira e Barbosa (2013):

Isso aponta a importância de políticas públicas que promovam a valorização real e efetiva da profissão docente e dêem amparo para a manutenção da atuação desses licenciandos na academia com condições plenas para a interação com a universidade, diminuindo, assim, a evasão nos Cursos de Licenciatura. (Oliveira; Barbosa, 2013, p. 156)

Nesta seção, falamos um pouco sobre a contribuição dos programas para a formação de professores. No capítulo a seguir, vamos tratar de maneira mais detalhada sobre essas contribuições, levando em consideração minhas vivências enquanto professora em formação que participou dos dois programas institucionais e que percebe como esses programas auxiliam no processo formativo de professores de Sociologia.

III CAPÍTULO – PESQUISA DE CAMPO/RELATOS DE VIVÊNCIA

Uma questão que compreendo que fez grande diferença na minha formação foi o meu contato com escolas da rede pública de ensino e os programas de extensão da Universidade. Este foi o principal motivo que despertou em mim o interesse em pesquisar ainda mais este tema, visto que os projetos fora da sala de aula da universidade me proporcionaram um aprofundamento diferenciado se comparado a realidade dos estudantes de licenciaturas que, nem sempre podem ter acesso à prática docente de modo visceral, tendo assim, esta experiência somente de forma pontual através das componentes curriculares de estágio.

Sabendo que os programas PIBID e PRP tem a intenção de melhorar as condições da formação prática dos alunos de licenciatura, neste capítulo vamos discorrer um pouco sobre minha trajetória como graduanda participante desses programas entre os anos de 2018 a 2022, fazendo algumas reflexões acerca da importância deles, na construção do meu-eu-ser professora, já que através da minha vivência, percebo que apenas as disciplinas de cunho pedagógico, são insuficientes para preparar o graduando para a prática docente.

Assim, procurarei me apresentar aqui, como alguém ativo e consciente de meu processo de apropriação do mundo social e problematizando como isso resulta em minhas reflexões sobre minha própria formação docente. Priorizando um movimento de autocompreensão sobre mim, que me permita reconstruir e reelaborar as experiências que trago e, talvez, reconstruir identificações, na definição do meu eu-ser-docente (Bueno, 2002).

Também, pretendo tratar a respeito das realidades encontradas durante os períodos de imersão em ambos os programas, pois é possível perceber grande contribuição para a formação teórica e prática, assim como de aperfeiçoamento profissional de estudantes da graduação. Então, proponho trazer também algumas questões que se tornaram relevantes no decorrer dessa vivência, não me detendo a apresentação de todas as atividades realizadas.

Inicialmente, nos primeiros períodos de graduação, o único contato que tive com a formação docente foi através dos componentes curriculares de prática de ensino: Projetos Integradores, Profissão Docente, Política e Organização da Educação Básica e Metodologia de Ensino de Ciências Sociais. Foi por meio destes

componentes que minha aproximação com esta temática se deu. De fato, o acesso inicial a esses componentes foi importante para despertar maior interesse nesta temática, porém percebi certa insuficiência, por serem momentos pontuais, no processo de construção de minha identidade profissional docente.

A partir de então, já quando estava no terceiro período da graduação, foi publicado o Edital nº 27/2018 para seleção de licenciandos - PIBID/UFAL e, sem nem pensar duas vezes, me inscrevi para participar, na intenção de aprofundar meus estudos sobre os saberes e práticas docentes. Também, no intuito de refletir sobre os processos de formação dos professores de Sociologia. O que foi seguido, posteriormente, por minha participação no PRP, uma vez concluído o período de vigência do Projeto do PIBID. E aqui, a partir desse momento, segue minha descrição e análises tendo como base, minha participação em ambos os programas.

3.1 O Subprojeto PIBID/Sociologia: a experiência na Escola Estadual Doutor Miguel Guedes de Nogueira, em Maceió/AL

Com minha entrada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), as discussões em torno do ensino de Sociologia e a formação docente se tornaram mais assíduas, possibilitando assim, a aproximação com a temática com a qual sempre me identificava. Esta imersão se deu através do contato maior com o ambiente escolar, isto é, com a sala de aula, nos corredores da escola, na sala dos professores, com as leituras de textos relacionados ao tema e nas discussões em grupo com coordenador, supervisores/preceptores e outros estudantes. A vivência por meio do PIBID, me possibilitou também refletir sobre os principais entraves de ser professor da rede pública de ensino, principalmente, pensando o contexto do estado de Alagoas, e muitas outras questões que falaremos mais adiante.

Essa edição do PIBID se deu no formato em que sua duração seria de 18 meses contando com 16 alunos das Ciências Sociais no subprojeto Interdisciplinar de Artes, Filosofia e Sociologia, que contemplavam os períodos iniciais dos cursos de Ciências Sociais, Filosofia e Música, já que na nova configuração do PIBID, o mesmo passaria a incorporar os alunos da primeira metade do curso de graduação, enquanto o PRP atenderia os alunos que estariam na segunda metade do curso.

A participação no PIBID começou no mês de Setembro de 2018 e no primeiro momento, fizemos leituras de alguns textos importantes e nos reunimos para discutí-los, de modo a pensar o contexto mais amplo acerca do debate nacional e local sobre o ensino de Sociologia, mas também pensar na dinâmica de organização dos grupos, distribuídos entre duas escolas (entre os estudantes da graduação e as supervisoras/preceptoras) e que faziam parte do subprojeto de Artes, Filosofia e Sociologia, sendo estas: a Escola Estadual Doutor Miguel Guedes Nogueira e o Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEJA), considerando apenas a sociologia e assim planejar o primeiro contato com as escolas.

Vale ressaltar que os planejamentos das duas escolas foram trabalhados separadamente, por se tratar de realidades distintas, onde uma é de ensino regular e a outra é na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), embora em algumas situações foram pensadas ações conjuntas para ambas as escolas, o que foi importante, pois nos possibilitou pensar a respeito dessas duas realidades e ampliar o nosso olhar a respeito de cada uma delas.

Já com a distribuição dos dois grupos, exerci minhas atividades previstas do subprojeto, atuando na Escola Estadual Doutor Miguel Guedes Nogueira localizada, no bairro de Chã de Bebedouro em Maceió-AL; contando com a supervisão da professora Rejane Vasconcelos Pereira da Silva, a mesma não tinha formação em Ciências Sociais. A estrutura organizacional da escola contava naquele momento, com três etapas de ensino: Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, pelos turnos matutino e vespertino, sendo verificado que apenas o 9º ano está no turno vespertino por falta de salas suficientes no período matutino; Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, pelo turno vespertino e Educação de Jovens, Adultos e Idosos 1º ao 4º período, pelo turno noturno, com duração de 2 anos. Naquele momento, estavam matriculados 733 alunos, sendo 91 da EJAI. Suas dependências dispunham de: 10 salas de aula; diretoria; sala de professores; secretaria; sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); laboratório de informática; despensa; cozinha; biblioteca; quadra de esportes descoberta e cantina.

Fomos a campo conhecer o espaço escolar, a equipe de gestores, professores e alunos. Então, uma maneira que encontramos para melhor analisar esse espaço, foi na elaboração e aplicação de questionários no intuito de coletar dados e levantar informações concretas sobre a estrutura organizacional e as práticas sócio-político-pedagógicas em vigência na escola. Procuramos saber se a escola tinha um PPP, se

existia plano de ação e conselho escolar, também se o conteúdo curricular era contextualizado, quais os materiais didáticos utilizados, se os alunos tinham acesso a estes materiais e se os alunos desenvolviam atividades culturais, como: teatro, dança, capoeira, entre outros.

Todas essas ações foram importantes para que, a partir delas pudéssemos realizar um diagnóstico da escola em seus diversos âmbitos, com o objetivo de alcançar o aperfeiçoamento e o aprimoramento de maneira geral no que diz respeito a prática docente, tanto na escola a qual estava sendo feita a pesquisa diagnóstica, quanto em relação às demandas dos estudantes da graduação que estavam pesquisando e pensando os possíveis caminhos para seus percursos de atuação na escola campo.

Nesse sentido, a pesquisa aparece desde o início do programa e aparece muito mais ao longo do programa como ferramenta didática ao ensino de Sociologia e também como instrumento de estudo para o processo de formação docente. A pesquisa foi fundamental neste processo para lidar com a dicotomia entre universidade e a escola, pois possibilita conhecer melhor o ambiente escolar, a aprendizagem dos alunos e a prática do professor supervisor/preceptor.

Após a coleta de dados, que foi dividida em três etapas, tivemos um período para tabular os dados e realizar uma breve análise para elaborar um diagnóstico geral da escola. O tempo dedicado a essa atividade foi curto, devido a uma série de feriados e finais de semana que existiram durante esse período. Logo, não foi possível realizar uma análise mais aprofundada com um diagnóstico mais satisfatório, porém o grupo procurou exercer a atividade da melhor maneira e conseguimos esboçar um perfil para nossa atuação prática em questão.

Também aplicamos um questionário com os estudantes, o qual contava com inúmeras perguntas, como por exemplo: “Em que bairro você mora?”, “Qual o meio de transporte que utiliza para chegar a escola?”, “Qual é a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?”, entre outros... E ao mesmo tempo que obtivemos bons resultados quanto ao perfil geral dos alunos que frequentavam a escola, também tivemos muitas dificuldades, principalmente em perceber que os alunos não levam esse tipo de atividade à sério e muitas vezes respondem apenas por responder. O que acaba por gerar dados e informações que não ajudam, efetivamente, na definição de estratégias de atuação adequadas àquele contexto escolar específico.

Principalmente, quanto a definição de estratégia de cunho didático-pedagógicas alinhadas às demandas e perfis dos alunos.

Digo isso pois, no momento de transferir os dados para o formulário, os alunos eram muito controversos em suas respostas. Por exemplo, como é que a matéria que você tem mais dificuldade pode ser a matéria que você tem mais facilidade? Foi a partir de respostas como estas que percebemos certa dificuldade para realizar uma análise mais satisfatória. De todo modo, por meio da pesquisa foi possível perceber que cerca de 30% dos alunos entrevistados possuía 16 anos de idade, metade deles eram do sexo feminino, se declaravam pardos, grande parte residia no próprio bairro onde a escola está localizada e aqueles que residem em outro bairro utilizavam transporte público para irem à escola. Foi possível analisar também que, ao tratar do que os pais costumam conversar com frequência com seus filhos, os assuntos eram referentes à escola, aos estudos e ao seu ciclo social, mas nunca falavam sobre religião, sexualidade, política e drogas.

Depois de realizar esse breve diagnóstico da escola, as informações coletadas serviram de base para primeiramente conhecer a escola e identificar alguns desafios a serem enfrentados tanto pelo professor supervisor/preceptor quanto pelos professores em formação. E posteriormente para realizar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas ao longo do Programa. Mas, antes de iniciar o planejamento, discutimos alguns textos relevantes para pensar os próximos passos junto ao programa na escola. Dentre eles, o texto de Maurice Tardif, “Saberes docentes e formação profissional” (2002) ; o texto de Ileizi Fiorelli, “O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas” (2010), como também o texto de Maíra Mamede e Erika Zimmermann, “Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências” (2005); “Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia”, de Amaury C. Moraes e Elisabeth F. Guimarães (2010), dentre outros textos referentes ao ensino de Sociologia na rede pública.

A partir disso, o programa entrou na fase de planejamento que se deu através de reuniões onde foram discutidas as perspectivas, métodos e maneiras de ensino da Sociologia. As reuniões eram voltadas a pensar o planejamento anual das escolas e possibilitar aos pibidianos um melhor aprofundamento nas atividades da prática docente. Também, possibilitar clareza e formas de articulação entre teorias e práticas. Permitir aos professores em formação que colocassem de fato, a “mão na massa”,

mas ainda de modo pontual e específico, contando com a ajuda do professor-coordenador e da professora supervisora/preceptora para que juntos fosse possível pensar em um planejamento anual adequado ao cenário das escolas em questão. Assim, já podemos perceber o que falamos no capítulo anterior sobre a importância da troca de experiências entre os professores, quando Oliveira e Barbosa (2013) diz que a profissão docente vai sendo tecida, costurada por um fluxo constante de trocas e partilhas, fios essenciais, em qualquer projeto de formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Pensando em elaborar o planejamento anual da Escola Doutor Miguel Guedes de Nogueira, procuramos analisar todo o cenário no qual a escola estava inserida, observar a realidade e o contexto social dos alunos que ali estudavam, para trazer o cotidiano deles próximo às teorias sociológicas. Para este planejamento, analisamos os horários das aulas, a quantidade de turmas, a quantidade de aulas, o livro didático escolhido, entre outras questões importantes.

Em seguida, fomos analisando os conteúdos escolhidos pela professora para suas aulas durante todo o ano letivo. Nesse momento, fizemos algumas modificações na ordem dos conteúdos a serem ministrados e também algumas alterações para transferir alguns conteúdos de uma série para a outra. Ou seja, deixamos os assuntos introdutórios para os 1º anos, os mais aprofundados e mais densos para os 2º anos e para os 3º anos, a continuação e assuntos que tratam mais da realidade destes alunos, prestes a participar do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ou que possuíam uma relação mais próxima com o mercado de trabalho e de participação com os pleitos eleitorais. Alguns dos conteúdos não foram aprovados pela professora supervisora/preceptora para ser ministrado em sala de aula, devido algumas questões delicadas existentes na escola. Embora reconheçamos a importância de trazer o debate em sala de aula para a desconstrução de alguns tabus, foi preciso respeitar as limitações que a escola apresentava.

Depois de passar um bom tempo discutindo as melhores possibilidades de estruturar esses conteúdos nas respectivas séries, pensamos em temas importantes, onde a partir deles fosse gerada uma integração entre todas as turmas e que pudesse refletir em algum tipo de intervenção na escola.

Para decidir esta pauta, passamos mais um longo tempo em discussões. Também estabelecemos as divisões das equipes responsáveis por cada turma, tendo em vista que tínhamos os 1ºs, 2ºs e 3º anos do ensino médio para atender. Acertamos

o dia, o horário, a equipe e tudo o que era necessário, preocupados com uma divisão justa, onde todos pudessem participar e contribuir. Nessa fase do PIBID também foi decidido que no primeiro bimestre do ano letivo iríamos para sala de aula apenas para observar e que posteriormente, aos poucos, é que teríamos um contato maior com os alunos, por meio de uma participação mais ativa em sala de aula.

Sendo assim, fomos acompanhar as aulas junto com a professora Rejane e apenas a observamos. Cada equipe ficou responsável por algumas turmas e assim pudemos fazer apontamentos e comparações entre as mesmas. Ao dividir as turmas entre as equipes, cada integrante da equipe ficou responsável em observar determinada turma, sendo que todos teriam de observar as aulas de todas as turmas da equipe responsável, para que mais adiante, quando os estudantes do PIBID estivessem fazendo pequenas intervenções nas aulas, os outros colegas pudessem fazer ponderações a respeito do desempenho do colega que estava responsável pela mesma turma. Por isso, a importância das observações iniciais desta etapa do programa, porque é um momento de adaptação dos alunos com os estudantes do PIBID e vice-versa. É como se o terreno estivesse sendo preparado para que os alunos da escola não fossem pegos de surpresa com a atuação do PIBID. Assim, também como os estudantes do PIBID precisavam ter uma preparação prévia para este tipo de atividade.

Através desses encontros realizados nas aulas do ensino médio, buscamos fazer observações acerca das ferramentas e métodos utilizados pela professora em sala de aula, analisar o comportamento dos alunos, ver a forma de abordagem do conteúdo pela professora, identificar pontos que poderiam ser modificados, aspectos metodológicos que deram certo, e que deveriam ser mantidos e/ou melhorados/adequados.

Nesse momento, já podemos perceber grande interação entre a universidade e a escola da rede básica de ensino. A presença mais efetiva na escola traz um pertencimento maior ao ambiente escolar, além de ensinamentos que só são possíveis por meio do contato com este espaço e através da prática docente. As observações do contexto escolar, a elaboração de diagnóstico, estudo de textos e documentos históricos, científicos e de interesse da disciplina, elaboração de planejamento, levantamento e análise dos elementos que constituem a prática educativa, todas essas ações estabelecem aproximação entre ambas as redes,

podendo assim favorecer tanto a melhoria do curso de formação de professores, como a qualidade de ensino oferecido na escola.

Nos meses que se seguiram, alguns desafios foram travados em nossa atuação, desde a postura profissional da professora supervisora/preceptora, nas observações dos métodos e ferramentas utilizados pela mesma em sala de aula. É válido dizer que o período de observação foi essencial para minha formação, principalmente no que diz respeito a buscar refletir acerca do perfil profissional que quero consolidar, isto é, pensar sobre a formação da minha identidade profissional. E sobre as possibilidades de ferramentas e métodos utilizados pela professora para pensar no que desenvolver nos nossos próprios meios de atuação e habilidades ao ensinar. Segundo os autores, Oliveira e Barbosa (2013) existem alguns desafios e possibilidades no PIBID, dentre eles a experiência com o programa contribui para desenvolvimento de uma identidade profissional docente.

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

Neste sentido, podemos perceber que os autores atribuem grande importância a programas como o PIBID para a formação docente, ao garantirem aos estudantes em processo formativo o contato direto com a dinâmica escolar, interagindo com os agentes que fazem a escola.

Os meses seguintes do PIBID/Sociologia se deram no processo de reflexão, discussão e elaboração de propostas para o projeto de intervenção. Então, para sua realização, decidimos que seria no 4º bimestre do ano letivo, por ser o último bimestre do ano, onde todas as turmas do ensino médio foram envolvidas a participar. Esta atividade, julgo bastante produtiva, pois envolveu os estudantes, tratando de temas contemporâneos e caros às Ciências Sociais, como: preconceito, discriminação, segregação e desigualdade social. A decisão foi feita levando em consideração diversos aspectos, incluindo o planejamento anual, que fizemos no início do ano letivo,

a realidade dos alunos e o contexto social de inserção da escola. O objetivo com esta atividade (além do óbvio), foi desenvolver aos poucos uma relação cuidadosa e bem articulada entre os estudantes da graduação e os estudantes do ensino médio para que os graduandos desenvolvessem mais confiança em sua atuação até chegar na fase da regência, ter acesso a outras possibilidades de desenvolver a prática docente, mas também para preparar os estudantes do ensino médio para essa nova experiência e explorar novas maneiras de aprendizagem e criatividade.

Nessa fase do programa, a relação entre os estudantes da escola e os estudantes da graduação já estava bem ajustada, portanto, foi possível que os próprios estudantes da graduação explicassem as turmas toda a proposta do projeto de intervenção, se colocando à disposição para esclarecer dúvidas e ajudar na construção da atividade. A atividade do grupo a qual estávamos responsáveis, foi realizada através de um varal de fotografias confeccionado pelos próprios alunos. A proposta inicial era que as fotografias fossem tiradas por eles mesmos, porém devido a várias situações e principalmente pela dificuldade de andar pelas ruas com o aparelho celular, grande parte dos alunos não conseguiu fotografar, porém, realizaram o varal com fotos retiradas da internet. Além do varal de fotografias, deixamos aberto a forma de apresentação da atividade, então, alguns alunos explicaram o tema tratado relacionando com as imagens do varal e outros ousaram na criatividade, apresentando em forma de miniteatro e também realizando performances.

Além de todas as atividades desenvolvidas pelo subprojeto, nos últimos momentos do programa, elaboramos planos de aula para finalmente termos a experiência de regência. E para a finalização do PIBID, elaboramos trabalhos que mostraram os resultados obtidos com essa experiência e apresentamos nos eventos do EPIBID (Encontro do PIBID UFAL) e ERELIC (Encontro Regional das Licenciaturas). Em ambos os casos, foi possível trocar experiências e compartilhar impressões, com outros subprojetos inscritos no PIBID e PRP, onde todos tiveram espaço para o diálogo acerca da educação, sendo ainda mais interessante pelo fato de possibilitar essa interação com as outras áreas de conhecimentos.

Diante do relato de experiência aqui descrito, foi possível compreender que programas como o PIBID/Sociologia propicia aos estudantes da graduação o início da prática docente e vários benefícios para a formação de professor de Sociologia, como: tomar consciência das condições e possibilidades concretas do trabalho docente; de constituição de um olhar diferenciado para o processo de ensino-aprendizagem

através das observações e participações realizadas em sala de aula e nas reuniões do grupo; desenvolvimento da concepção do professor-pesquisador, onde toma o dia-a-dia da escola e a prática docente como objeto de pesquisa, além de investigar temas, conteúdos e abordagens utilizados pelo professor de sociologia na atualidade.

E levando em consideração as reflexões sobre a formação docente e condições vividas no ambiente onde se produz a prática profissional, chamo atenção ao que Oliveira e Barbosa (2013) também chamam quando diz que um dos maiores problemas na formação de professores, trata-se do distanciamento do contexto de trabalho para o qual se está formando o licenciando. Pois de fato os cursos de licenciatura não prepara os professores em formação para a prática. Então, é indiscutível que a vivência nos programas possibilita uma melhor preparação para a profissão docente.

Portanto, a vivência no programa de iniciação à docência nos permitiu refletir sobre essas dicotomias e além disso, trabalhar para a desconstrução delas a fim de ter uma melhoria no campo da educação. Portanto, existe um direcionamento para que o profissional da educação em formação desenvolva uma postura crítica e reflexiva diante da complexidade e diversidade que decorrem do cotidiano escolar e que esta precisa ser fomentada desde nossos processos de formação inicial.

Dessa forma, percebe-se a necessidade da prática de ensino sendo compreendida enquanto um campo de investigação e que sejam superadas certas visões, que não consideram, numa perspectiva relacional, o papel das universidades, das escolas e dos profissionais docentes e seu processo permanente de constituição profissional e identitária.

Em particular, a minha participação no PIBID, possibilitou-me articular junto aos outros licenciandos, aos professores da educação básica e ao professor da universidade, os planejamentos e os direcionamentos das aulas, resultando num incentivo maior a construção de pesquisa, pois o PIBID nos permite uma grande imersão. Vale ressaltar que, por meio desta imersão no espaço escolar também tive a oportunidade de vivenciar alguns anseios e desafios identificados no cotidiano escolar. Mas, o foco deste trabalho não é tratar dos problemas que existiram no programa, embora essa discussão também pudesse contribuir bastante para o estudo.

Contudo, podemos perceber que o PIBID é uma das políticas públicas de formação docente mais importantes realizadas nas últimas décadas que possibilita ao

curso de licenciatura em ciências sociais o acesso e a permanência dos professores em formação.

Ao finalizar os 18 meses de duração do programa, pouco tempo depois foi publicado o Edital nº 31/2020 para seleção de residentes para o PRP, e com a intenção de obter mais qualificação na minha formação e aprofundar ainda mais os conhecimentos nesta área, me inscrevi para participar.

O próximo tópico trata, justamente, da minha experiência com o PRP.

3.2 Subprojeto PRP/Sociologia: a experiência na Escola Estadual Professora Irene Garrido em Maceió

Para pensar melhor a trajetória inicial de minha formação docente, se faz necessário refletir sobre as minhas experiências e aprendizados com o PRP, já que assim como o PIBID, percebo grande contribuição a partir dele para minha formação inicial como profissional docente.

O PRP proporciona aos estudantes dos anos finais da graduação a ampliação do contato direto com os estudantes do ensino básico, com questões do campo educacional. Promove aprofundamento nos estudos da prática docente através do contato com as demandas dos professores supervisores/preceptores e por meio de discussões realizadas no âmbito acadêmico. Possibilita contribuição para qualidade da Educação Básica, que vem dando visibilidade às políticas de formação docente no Brasil nos últimos anos.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. (BRASIL, 2018)

Desse modo, o programa tem por objetivo aperfeiçoar a formação prática dos cursos de licenciatura, conduzindo a imersão dos licenciandos na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso, com uma carga horária de 440 horas. Assim sendo, os licenciandos são estimulados a elaborar diagnósticos das escolas, projetos que auxiliam a relação entre teoria e prática, assim como a consolidação da relação entre as universidades, as escolas e, de modo mais direto, entre os futuros

professores, em processo de formação inicial, e os professores das redes públicas de ensino. Reforçando o que Oliveira e Barbosa (2013) defende e que apresentamos no capítulo anterior: “uma vez que tanto a Universidade como a escola pública são reconhecidas como espaços complementares e relevantes para tal formação.”

Antes de tudo é importante destacar que, minha atuação com o PRP-Sociologia iniciou no ano da pandemia, de modo que o acesso a escola foi prejudicado. Porém, foi mais um desafio a ser superado e ainda assim, o programa permitiu experiências enriquecedoras para meu processo de formação que serão relatadas a seguir.

As atividades do PRP-Sociologia (2020-2022) se desenvolveram em duas escolas públicas: Escola Estadual Professora Irene Garrido, localizada no bairro do Tabuleiro do Martins, no município de Maceió, Alagoas e também na Escola Dom Otávio Barbosa de Aguiar, localizada no bairro periférico do Benedito Bentes, no município de Maceió, Alagoas. Esta edição contou com 2 supervisoras/preceptoras e 17 residentes. A professora Maria Amélia de Lemos Florêncio, formada em Ciências Sociais, foi a supervisora/preceptora responsável por essa escola, o que tornou essa experiência ainda mais enriquecedora, tendo em vista que a mesma tem sua formação em Ciências Sociais e que já foi nossa professora no curso de Ciências Sociais. Portanto, a interação e a troca de conhecimentos se deu de maneira satisfatória, somando positivamente para nossa formação.

A estrutura organizacional da Escola Estadual Dom Otávio Barbosa Aguiar contava com 16 salas de aula, quadra de esporte, laboratório de informática e biblioteca. Nela é ofertado o ensino médio (regular) no turno matutino, o ensino fundamental II no turno vespertino e a Educação para Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no período noturno. Contando com a professora supervisora/preceptora Vanessa do Rêgo Ferreira, também com formação em Ciências Sociais.

Já a estrutura organizacional da Escola Estadual Professora Irene Garrido, contava com 13 salas de aula, pátio coberto, laboratório de informática e biblioteca. Seu funcionamento se dá também nos três turnos: O ensino médio no período matutino e vespertino, e no período noturno a Educação para Jovens e Adultos.

Sabendo que as atividades iniciais no PRP não poderiam ser realizadas de maneira presencial, muito do que havia sido planejado para a realização do programa precisou sofrer adaptações. Então, se realizar a regência em sala de aula presencialmente já é um grande desafio, fazê-lo a distância, e diante do cenário de pandemia, foi ainda mais desafiador.

A educação básica do Estado através da portaria n. 4.904/2020, da Secretaria de Estado de Educação, estabeleceu que as atividades deveriam ser realizadas de maneira remota com “mediação tecnológica ou utilizando outros meios físicos (tais como orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/família)”. Portanto, as reuniões, desde as entrevistas para seleção do programa, até as atividades com a escola do ensino básico, se deram de maneira remota. A partir disso, realizamos leituras de textos, estudos e discussões acerca da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), seguimos para elaborações de materiais didáticos, aulas remotas e plantões de dúvidas por meio da plataforma *Google Meet*, entre outras ferramentas, que vamos tratar um pouco a seguir.

Em nosso subprojeto, muito foi discutido sobre a realização das atividades no PRP, devido ao cenário pandêmico que trouxe grandes desafios, diferentes inclusive, do que já estávamos acostumados a discutir e observar no cotidiano escolar. Então, de início houve toda a preparação, para de fato, iniciarmos as nossas interações com os alunos do ensino médio da rede básica.

Pensando em facilitar a aprendizagem dos alunos do ensino médio diante das circunstâncias, decidimos elaborar materiais didáticos complementares e acessíveis, como: *podcast*, apostila, vídeo-aula, mapa conceitual, entre outros. Muitas sugestões foram apresentadas e desenvolvidas por nós e uma das experiências que identifiquei ter um bom resultado e que escolhi trazer aqui, foi a elaboração da apostila.

A escolha em elaborar a apostila se deu pelo fato de que é um material didático prático e objetivo, que possui poucas páginas e que basicamente resume o assunto do livro didático e o assunto trabalhado em sala de aula de modo mais acessível para os alunos. E levando em consideração o cenário da pandemia, o ensino remoto é ainda mais difícil de ser trabalhado com os adolescentes do que o ensino presencial, assim pensamos algumas estratégias e ferramentas eficazes para o processo de ensino e aprendizagem. A elaboração da apostila foi uma delas, por ser um material de fácil compreensão e de linguagem mais acessível a esses jovens, já que não exercem a função de um livro didático que necessita do professor como mediador. O fato de a apostila ser mais objetiva e por possuir uma linguagem mais adequada aos jovens é que acreditamos ser um dos materiais assertivos para o ensino de Sociologia naquela situação. Além disso, por ser um material mais moderno e cheio de personalidade, que é a cara dos jovens da atualidade.

A escolha em realizar uma apostila foi devido ao cenário da pandemia. Com certeza, pensar estratégias, ferramentas e didáticas para desenvolver aulas para adolescentes naquele cenário foi uma tarefa bem desafiadora, mas que se alinha com as questões pontuadas até o momento sobre como o professor, ao considerar seu contexto de atuação, por meio dos dados que este contexto lhe oferece e de maneira reflexiva, vai definindo as melhores estratégias para orientar sua ação. Por isso, na primeira etapa nos dividimos em um grupo com 5 pessoas e 4 temas para realizar esta atividade de produção da apostila.

Então, o título da apostila é: Conhecimentos - contra narrativa e está dividido em 4 unidades, cujo os temas são os 4 temas abordados na apostila foram: 1- Populações afro-brasileiras, 2- Sociedades indígenas, 3- Populações Ribeirinhas e 4- Fanzine como meio de divulgação de ideias. Cada um desses temas foi pensado de modo interdisciplinar para o laboratório de Sociologia e Filosofia das escolas do subprojeto.

Na etapa da produção do material didático, foi necessário que cada integrante estudasse um pouco mais sobre os temas para pensar nas melhores formas de abordar os conteúdos numa linguagem específica para os adolescentes e de modo interdisciplinar.

Feito isso, o próximo passo foi ir atrás de conteúdos complementares acerca dos temas trabalhados que provocam interesse nos jovens para inserir na apostila. Então fomos atrás de filmes relacionados a temática, música, poesia, dentre outros elementos. Assim sendo, exercer o trabalho de professor não é somente transpor o conteúdo, mas sim pesquisar mais sobre o tema tratado, pesquisar formas de abordagens, pesquisar didáticas e estratégias que funcionem, pesquisar e entender o perfil do seu aluno, dentre muitas outras pesquisas que o professor precisa desenvolver, para melhor orientar a sua prática.

Agora, nesta última etapa, pensando em forma de avaliar o conhecimento do aluno sobre o assunto e como forma de ajudar na fixação de conteúdo, ao mesmo tempo de maneira mais lúdica e menos monótona, pensamos em diversos modelos de atividade, como fazer relações entre músicas e conteúdo, realizar caça-palavras e realizar questionários a partir do uso de tirinhas. Tudo isso pensando em trazer uma prática reflexiva, que Schon também nos ensina em seus estudos, que ajuda não só o professor nesta prática de realização destas atividades de produção, como também ajuda os alunos nesta dinâmica de reflexão, de um ensino mais horizontal, que o aluno

participa completamente (do início ao fim) do seu processo de aprendizagem, e o professor vai exercer o papel de um auxiliador, de um “ajudador”, e não de uma pessoa que apenas deposita conteúdo, como dizia Freire.

No desenvolvimento do conteúdo da apostila foi preciso mergulhar numa pesquisa em vários aspectos, desde o aprofundamento nas temáticas, como buscar pensar em didáticas, pesquisar maneiras de desenvolver uma linguagem completamente acessível para os adolescentes, também ir atrás de conteúdos complementares que despertasse interesse dos alunos nas temáticas, até refletir estratégias para aproximar o conteúdo da realidade deles, isto é, uma prática reflexiva.

Tudo isso nos faz pensar nos princípios de Lawrence Stenhouse, Paulo Freire e Donald Schon que defendiam a ideia do professor enquanto pesquisador, de um professor que exerce a prática reflexiva pois a intenção na elaboração da apostila foi muito mais em ajudar o aluno numa abordagem mediadora do que apenas transpor o conteúdo como nos moldes do ensino bancário, conforme Paulo Freire tratava.

Se pensarmos no momento caótico que estávamos enfrentando no Brasil com a pandemia em todas as áreas, percebemos a necessidade de um ensino prático, horizontal e acessível para esses jovens, portanto caberia a nós, professores-pesquisadores da área, traçar caminhos que ajudassem os alunos da rede básica de ensino a terem acesso a uma educação simplificada e de qualidade.

Durante as reuniões realizadas foi possível perceber a importância, tanto para os professores quanto para os estudantes, da elaboração de materiais didáticos pelos próprios professores, pois possibilitava ao professor em formação um aprofundamento em seus estudos pedagógicos e sociológicos, impulsionando o professor a prática do professor enquanto pesquisador, possibilitando aos alunos um material didático mais próximo a sua realidade, ofertando uma amplitude de materiais para auxiliar os estudantes em sua aprendizagem, mas também ampliando o repertório de experiência profissional desses professores.

Esses materiais produzidos pelos próprios licenciandos podem ser utilizados dentro e fora da sala de aula como forma de aprendizagem. Desperta nos alunos um interesse maior pela disciplina, e principalmente os auxiliam em refletir sobre a transposição didática dos conteúdos, pois é uma forma diferente de planejamento em que esses assuntos vão sendo abordados.

As análises realizadas neste relato sugerem que os conceitos de professor pesquisador e de professor reflexivo estão intrínsecos aos programas institucionais

de formação de professores, isto é, são utilizados para orientação, capacitação da formação de professores e suas práticas em sala de aula. Destaca a urgência de que os professores se assumam como protagonistas de sua própria formação, permanecendo críticos e curiosos diante das dificuldades existente no cotidiano escolar, sem negligenciar as más condições a que muitos estão submetidos, a exigência de que o trabalho de formação seja realizado coletivamente e atribuir à formação um poder absoluto de transformação da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo foi discutido sobre o processo de formação de professores e o papel dos Programas PIBID e PRP e a contribuição dos mesmos no contexto brasileiro e no estado alagoano, especificamente, no que se refere a formação de professores de Sociologia.

A partir do que foi exposto aqui, foi possível perceber que a formação inicial é o primeiro contato que os estudantes da licenciatura fazem com a profissão docente, através das teorias e das práticas aprendidas ao longo do curso, nela é permitido o conhecimento de várias áreas e assuntos essenciais a esse processo. Além disso, se faz necessário compreender a importância dos programas institucionais para que os licenciandos tenham experiências profissionais, pois a partir delas cria-se uma identificação, um entendimento e uma formação mais qualificada e eficaz da profissão docente.

O contato com os alunos da Educação Básica, no cotidiano de sala e no ambiente escolar durante todo o período de graduação contribui muito para a formação profissional. Percebo que o tempo dedicado a participar das atividades da escola e planejamentos criam uma rotina professoral que dificilmente poderia ter tido acesso de maneira mais aprofundada fora desses programas.

Com esse estudo, considero importante chamar atenção para o fato de que os professores das escolas da Educação Básica devem participar das discussões acerca de sua própria formação. Percebo que muitos dos desafios ainda estão presos à ideia de que somente a universidade é espaço para formação. Ou seja, acaba perdendo a possibilidade de enxergar no campo da prática, um espaço de grande potencialidade produção de conhecimento.

Contudo, não dá para negar que o PIBID e o PRP promoveram práticas para facilitar a formação dos estudantes da graduação e a formação continuada dos professores da educação básica. Os programas estimulam e oferecem maneiras de facilitar a participação em sua própria formação, resultando em um investimento pessoal, que abre muitas possibilidades para um trabalho criativo, e na construção da identidade profissional docente.

Refletindo sobre o contexto histórico do campo da educação e da formação de professores no Brasil, nota-se que houve avanços significativos, desde estudos na área, artigos publicados, políticas públicas no campo da educação que foram

implantadas, fazendo com que normas e programas de formação docente fossem criados.

Desses avanços significativos, insisto em defender os dois programas que são os maiores programas já criados para a formação docente, estabelecendo conexões com as escolas da rede básica. E afirmando a necessidade de mais investimentos públicos na formação de professores, pois estes fortalecem ainda mais o campo da educação.

Com o PIBID, pude refletir sobre como é ser um professor dentro da diversidade que é o ambiente escolar. Aprendi que é necessário reconhecer nosso papel e garantir que nossa prática docente alcance muitas pessoas, possibilitando-as uma desconstrução e uma reconstrução da sociedade em que vivemos. Tive a oportunidade de colocar em prática muitas das teorias discutidas nas aulas da universidade.

E com o PRP, pude aprofundar os conhecimentos adquiridos no PIBID, com o contato mais efetivo na prática docente, criando materiais didáticos e adentrando em outros espaços da profissão docente e com um olhar mais maduro para toda a dinâmica do ambiente escolar.

Ambos os programas contribuem significativamente na formação inicial e continuada de professores, pois possibilitam a ampliação dos espaços de formação teórico-prático. Além disso, contribuem na formação continuada dos professores atuantes da educação básica, que podem participar dos programas como preceptores na PRP ou como supervisores no PIBID. Portanto, estes permitem a articulação entre a universidade e a educação básica, estabelecendo espaços para que os professores formadores criem condições para que os professores em formação (continuada) construam conhecimentos próprios de sua profissão.

Desse modo, podemos confirmar que os programas institucionais, PIBID e PRP desempenham um papel fundamental para a formação inicial e continuada de professores que se dedica na construção e desenvolvimento de saberes e práticas inovadoras, adequadas aos diversos cenários escolares, através do envolvimento com as ações promovidas pelos programas na área de Sociologia. Assim sendo, a prática do professor em formação do curso de ciências sociais da UFAL, não é vista somente como a aplicação de teorias elaboradas/desenvolvidas por outros, em centros de pesquisas, tornando-se de autonomia a formação prática.

Contudo, diante de toda a discussão que trouxe nesse estudo, defendo que os programas possibilitam aprendizados não somente aos licenciandos, mas aos supervisores/preceptores envolvidos nos programas, e aos alunos das escolas da rede básica, pois as reflexões e experiências vividas proporcionam uma nova análise sobre as práticas docente e mais especificamente as práticas de ensino da disciplina de Sociologia, produzindo conhecimentos sobre o cotidiano. Talvez, o grande desafio que ainda se apresenta ao pensarmos os contextos mais amplos dos cursos de formação de professores, tem a ver com o fato de que, ainda hoje, tais experiências não se estendem a todos os estudantes de graduação, o que demanda dos cursos de formação, a necessidade de incorporação de estratégias que possam reproduzir tais experiências em seus currículos de formação. Reforçando assim o lugar de relevo dos programas, mas também proliferando experiências que têm dado certo.

REFERÊNCIAS

- ALMERINDO, J. (ED.). Políticas Avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate iberoamericano. [s.l.] **Sísifo** - Revista de Ciências da Educação, 2009. v. 9.
- ARAÚJO, T. I. S. Relatório de Ensino - A Formação Inicial de Professores de Sociologia: Um olhar entre escolas e universidades. [s.l.] **Universidade Federal de Alagoas**, 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. Moderna, São Paulo, 1996.
- BARRETO, E. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.
- BARROS, R. S. M. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. 1959.
- BARROS, A de J. P. de; LEHFELD, N. A de S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 20 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no 9.394** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa** [online], v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.
- CAPES. **Edital 07/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>.
- CAPES. **Edital 6/2018**. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 20 de maio. 2021.

CHOPPIN, A.; BASTOS, M. H. C. O historiador e o livro escolar. *História da Educação. Revista História da Educação*, p. 5–24, jul. 2012.

CORNELO, S. C. e SCHNECKENBEG, M. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID: trajetória e desdobramentos. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, n 27. Junho de 2020.

COUTO, M. E. S. **A pesquisa educacional**: a construção da professora como pesquisadora. Editora da UESC. 2017.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014> Acesso em: 28 de Agosto de 2023.

DA SILVA, C. G.; DE AMORIM, R. M. (EDS.). O Compêndio De Pedagogia Prática De Joaquim José De Araújo: Notas Introdutórias Sobre A Formação Docente No Brasil Imperial. [s.l.] **P O I É S I S** – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2017. v. 11, n. 20

DE ANDRADE SILVA, M. I. DA S. Desafios da formação docente: um olhar sobre a experiência de participação no Programa de Residência Pedagógica Relatório de Ensino. [s.l.] **Universidade Federal de Alagoas**, 2020.

DE GUSMÃO VERÇOSA, E. Caminhos da educação em Alagoas: da Colônia aos dias atuais. In:_____. **A formação dos professores em Alagoas**: um olhar retrospectivo sobre suas origens. [s.l.] Cataventos, 2001.

DE OLIVEIRA GOMES BARROS, K. S. Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a Formação Inicial e continuada de Professores de Sociologia. [s.l.] **Universidade Federal de Alagoas**, 2020.

DE SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. [s.l.] CORTEZ, 2002.

DO VAL TOLEDO, G.; AYOUB, E. **PIBID-UNICAMP**: Ampliando horizontes na formação de professores. Campinas, SP - Brasil: Leitura Crítica - Coleção formação docente em diálogo, 2014.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil**: Leituras e Contrapelo. Araraquara - SP: J. M. Editora e Comercial Ltda., 2017.

FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.

FILHO, R. C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.

FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos. A sociologia no ensino médio: a trajetória histórica no Brasil e em Alagoas. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de (Org.). **Leituras sobre sociologia no ensino médio**. Maceió: UFAL, 2007.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, S. E.; ALMEIDA, A. W. **Estágio com Pesquisa**. Cortez Editora. SP. 2015.

HARGREAVES, A. Hacia una geografía social de la formación docente. In: PÉREZ GOMES, Ángel; BARQUIN RUIZ, Javier; ÂNGULO RASCO, José Felix (Orgs.). **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Akal, 1999.

KULESZA, W. A. A Institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870 - 1910) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol 79, n. 193, set/dez/98. Brasília : INEP, 2000.

LARROSSA, J. (ED.). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. [s.l.] **Revista Brasileira da Educação**, 2002.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. [s.l.] **Educação e Pesquisa**, 2012.

LIMA, J. G.; BAPTISTA, L. A. Itinerário do conceito de experiência em Walter Benjamin. [s.l.] **Princípios** - Revista de Filosofia, 2013.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica / didática prática**: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1982.

MEC; BRASIL, I. **II Conferência Nacional de Educação**: Porto Alegre, 1966. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/confmuni.pdf>>.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

_____. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v.27. 2022.

PENIN, S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Cultura, 1994.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTEL, S. G. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1a. à 4a. Série do 1º Grau.** 1997.

_____. Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: Pimenta, S G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** 2a ed. São Paulo. Cortez, 1999.

RAIZER, L.; CAREGNATO, C.; PEREIRA, T. **A formação de professores de sociologia no Brasil: avanços e desafios.** Ensino de Sociologia. v.34 n. 111, INEP , 2021.

SHIROMA, E.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; CAMPOS, R. M. C. A Tragédia Docente e suas Faces. In. EVANGELISTA, Olinda e SEKI, Allan Kenji (orgs). **Leituras a contrapelo.** Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2017.

SILVA, V. M. C. B.; MELO, K. E. S.; FERREIRA, L. F. S. **A constituição do magistério e a formação dos professores de um município alagoano.** Conedu. 2019.

SOUZA, J. A.; MARINHO, N. N.; GAUDÊNCIO, J.C. Ensino e Docência: Desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais. **Política e Sociedade.** Florianópolis, v. 14, Set/Dez.de 2015.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação.** Editora Autores Associados, 2000. n. 14, p. 61-88. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30070> Acesso em: 30 de Maio de 2023.

_____. O ensino normal no Estado de São Paulo (1890 -1930). São Paulo: **Faculdade de Educação,** USP, 1979.

VIEIRA, A. M. D. P; GOMIDE, A. G. V. **História da formação de professores no Brasil: o Primado das influências externas.** P. 3836 – 3848.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Repensando a didática.** Campinas: Paipirus, 1988.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

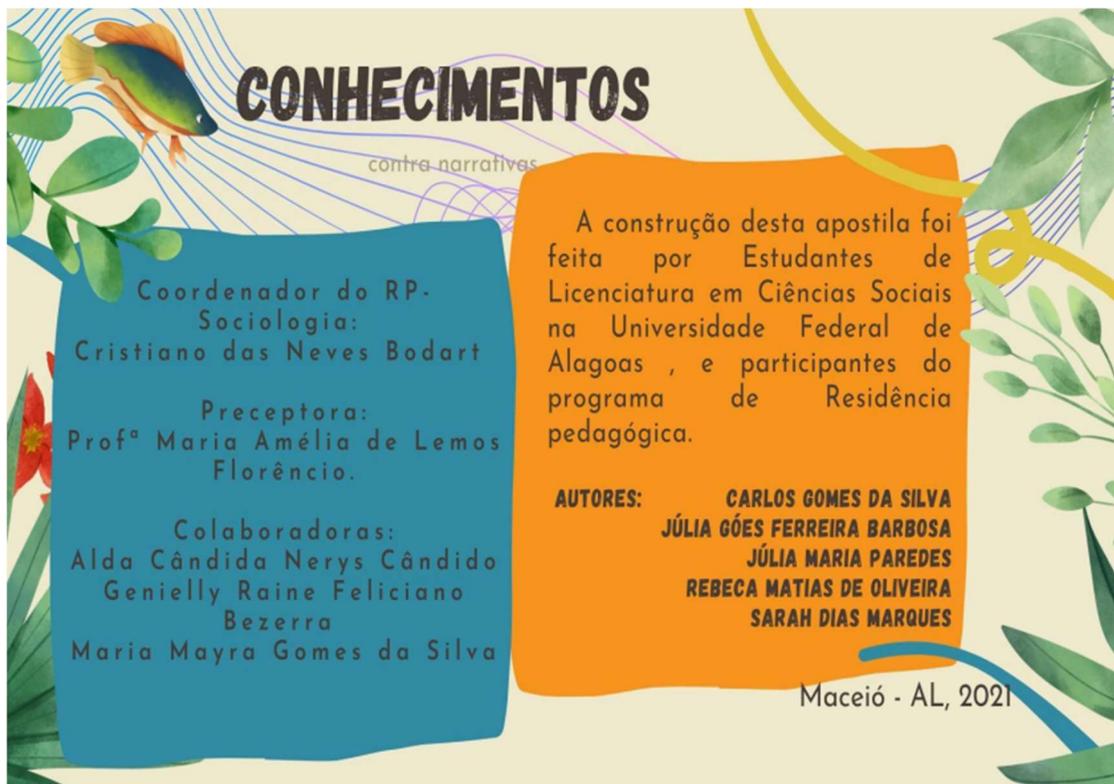
ANEXOS

ANEXO A – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas



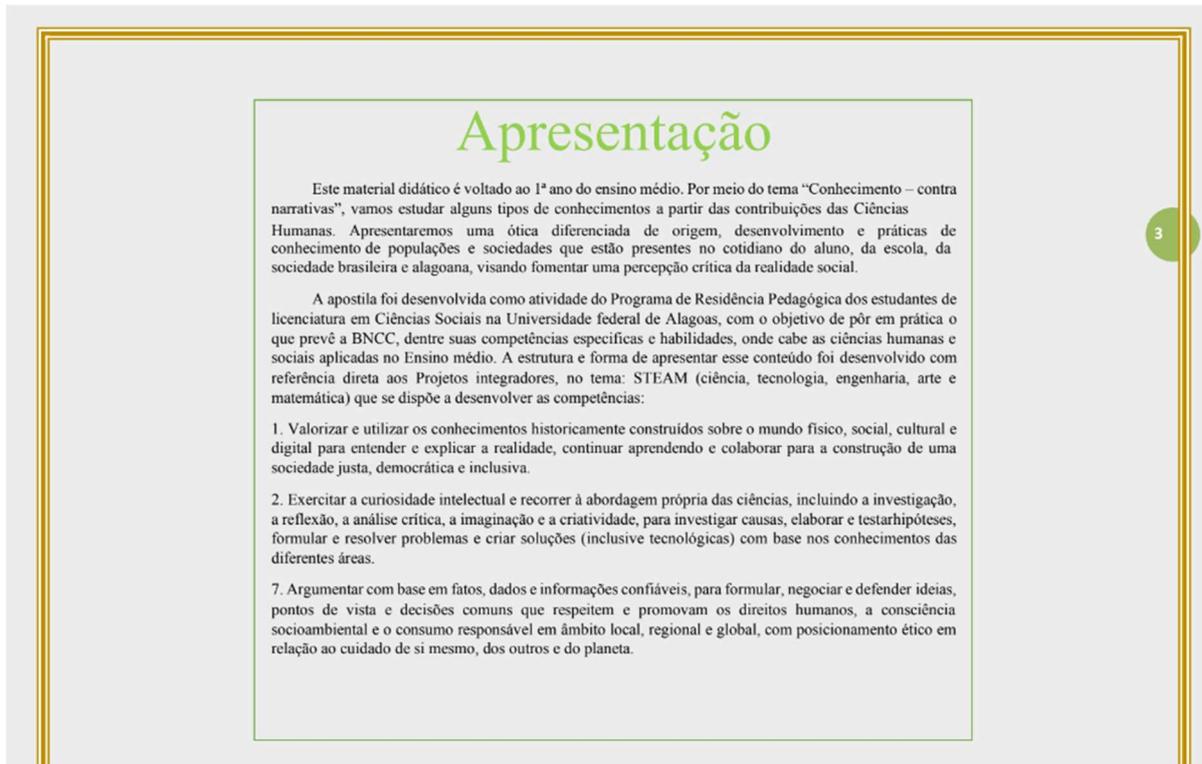
Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO B – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas



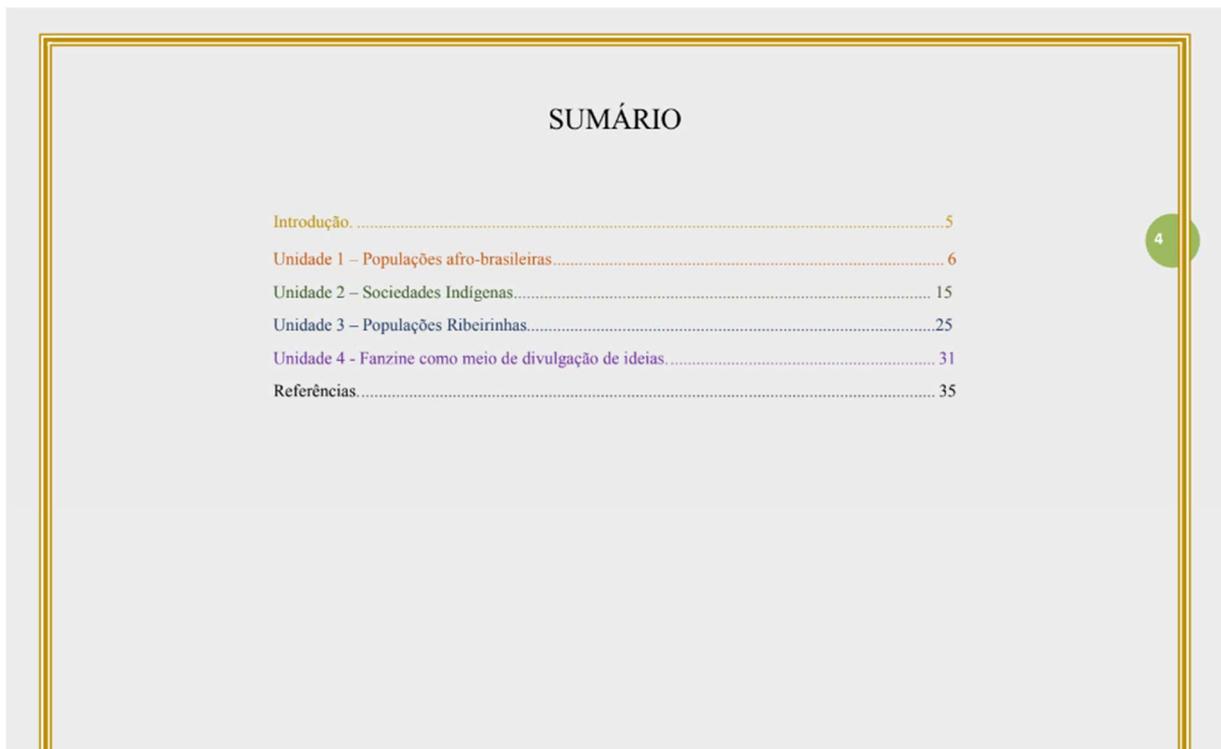
Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO C – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas



Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO D – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas



Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO E – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Introdução

5

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

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

Aqui vocês vão encontrar as contribuições de três populações que são presentes no cotidiano do Brasil e de Alagoas, e que possuem suas formas de conhecimento particulares, esses conhecimentos por muitas vezes foram disseminados sem apresentação de sua origem, essas que foram negligenciadas e apagadas, porém, aqui decidimos apresentá-las a vocês. Então, dividimos esta apostila em 4 unidades, sendo elas: **Unidade 1 – Populações afro-brasileiras**, **Unidade 2 – Sociedades Indígenas**, **Unidade 3 – Populações Ribeirinhas**, e na última unidade vamos apresentar a vocês uma ideia criativa para disseminare transmitir, então ela se dará como: **Unidade 4 - Fanzine como meio de divulgação de ideias**.

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

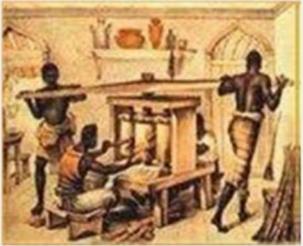
Boa viagem!

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO F – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Unidade 1 - População Afro-brasileira

6



Olá, galera! Prontos para embarcar nesta aventura?

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

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

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

Os africanos trazidos ao Brasil resistiram de diferentes formas à escravização. Uma dessas formas foi a fuga. Ao fugir, se instalavam em quilombos, comunidades que também abrigavam outros grupos indígenas e outros negros libertos.

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

Figura 1: O trabalho escravo num engenho de açúcar. Foto retirada do site Portal Afro Brasileira, disponível no link: [Clique aqui para ver mais](#)

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO G – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Outras marcas de resistência no Brasil foram, a preservação de conhecimentos, de crenças religiosas, cantos, danças, músicas, entre outros aspectos de origem africana. Hoje em dia, várias comunidades e grupos sociais cultivam as memórias e costumes dessa população, perpetuando o conhecimento da cultura afro-brasileira.

do Ventre Livre. Em 1885, foi aprovada a Lei dos Sexagenários e por fim, em 1888, ocorreu **(ao menos em lei)** o fim da escravidão.

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

7



Figura 2A capoeira – expressão de arte, dança, música e marca de luta e resistência da cultura afro-brasileira. Foto de Augustus Earle, retirada do site Politize.com, disponível no link: [Clique aqui para ver mais](#)

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO H – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Raça X Etnia

Entendido isto, você sabe o que é raça?



Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura, de Kwame Anthony Appiah. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

Ao discutir o racismo e o legado colonialista e imperialista no continente africano, o livro apresenta diversas questões que permitem as discussões sobre cultura e raça naquela região. Trazendo o ponto de vista de um africano sobre o assunto, oferece ao leitor uma oportunidade de ter contato com o pensamento antirracista em uma região extremamente marcada pelo pensamento etnocêntrico europeu desde o período colonial. Foto: Reprodução/Ed. Contraponto.

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

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

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

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



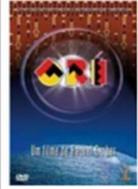
Casa-grande & senzala em quadrimão, de Gilberto Freyre, adaptado por Adolfo Aizen. São Paulo: Global Editora, 2005.

Versão do clássico de Gilberto Freyre adaptada por Adolfo Aizen e ilustrada por Ivan Wash Rodrigues. O livro apresenta o sistema racial brasileiro como mais “justo” e menos tenso que o de outras sociedades, relacionando-o à história da colonização portuguesa, principalmente no Nordeste brasileiro. Foto: Reprodução/Ed. Global.

8

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas



Ori (Brasil, 2009). Direção: Raquel Gerber.

Documentário sobre os movimentos negros brasileiros entre 1977 e 1988. Passando pela relação entre Brasil e África, o filme mostra a comunidade negra em sua relação com o tempo, o espaço e ancestralidade, através da concepção do projeto de "quilombo" como correção da nacionalidade brasileira. Foto: Reprodução/Hermano Penna/Raquel Gerber.

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

Também podemos observar que há contribuição por meio de alguns instrumentos musicais, tanto no campo da arte como na área da engenharia na construção e elaboração dos instrumentos, como: O afoxé, o agogô, a percussão, o berimbau, entre outros... O berimbau é utilizado na capoeira, esta que é uma mistura de luta, dança e música. Entre o séc. XVIII e XIX, significava uma forma de confraternização entre os negros e um momento de aprender técnicas de luta (defesa e ataque), caso eles precisassem se defender de algum tipo de opressão e violência por parte dos fazendeiros da época e também uma marca de luta e resistência.

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

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



12 Anos de Escravidão (Estados Unidos, 2014). Direção: Steve McQueen.

Filme vencedor de 3 Oscars sobre a história real de Solomon Northup, um negro livre que foi raptado em 1841 e vendido como escravo. Foto: Divulgação/Sean Bobbitt.

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO J – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

ATIVIDADE

- 1) Com suas palavras, e com base no que foi demonstrado acima, defina o conceito de raça.

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

"É, consciência, consciência, e os outros manos
Então você é consciente sozinho mano?"

Faça por você mesmo e não por mim
Mantenha distancia de dinheiro fácil
De bebidas demais, policiais e coisas assim
Enfim, de modo eficaz
Racionais declaram guerra
Contra aqueles que querem ver os pretos na merda
E os manos que tos ouvem irão entender

Que a informação é uma grande arma
Mais poderosa que qualquer PT carregada
Roupas caras de etiqueta, não valem nada
Se comparadas a uma mente articulada
Contra os racistas otários é química perfeita
Inteligência, e um cruzado de direita
Será temido, e também respeitado
Um preto digno, e não um negro limitado

Limitado (menos um vírus)
(Menos um vírus) escolha o seu caminho
escolha o seu caminho

Limitado (menos um vírus)
(Menos um vírus) escolha o seu caminho
escolha o seu caminho"

Compositores: Pedro Paulo Soares Pereira/
Aivaldo Pereira Alves
Letra de Negro limitado

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO K – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

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

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

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

Fonte:

Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO L – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

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

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

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

A) permanecem como reprodução dos valores e costumes africanos.

B) perderam a relação com o seu passado histórico.

C) derivam da interação entre valores africanos e a experiência histórica brasileira.

D) contribuem para o distanciamento cultural entre negros e brancos no Brasil atual.

E) demonstram a maior complexidade cultural dos africanos em relação aos europeus.

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

SLENES, R. Malungu, ngoma vem! África coberta e descoberta do Brasil. Revista USP, n. 12, dez./jan./fev. 1991-92 (adaptado).

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

A) formação de uma identidade cultural afro-brasileira.

B) superação de aspectos culturais africanos por antigas tradições europeias.

C) reprodução de conflitos entre grupos étnicos africanos.

D) manutenção das características culturais específicas de cada etnia.

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO M – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

E) resistência à incorporação de elementos culturais indígenas.

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

a) a colonização da África pelos europeus foi simultânea ao descobrimento desse continente.

b) a existência de lucrativo comércio na África levou os portugueses a desenvolverem esse continente.

c) o surgimento do tráfico negreiro foi posterior ao início da escravidão no Brasil.

d) a exploração da África decorreu do movimento de expansão europeia do início da Idade Moderna.

e) a colonização da África antecedeu as relações comerciais entre esse continente e a Europa.

9) (UFSC 2010) Os africanos foram trazidos do chamado continente negro para o Brasil em um fluxo de intensidade variável. Os cálculos sobre o número de pessoas transportadas como escravos variam muito. Estima-se que, entre 1550 e 1855, entraram pelos portos brasileiros 4 milhões de escravos, na sua grande maioria jovens do sexo masculino. (FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1995. p. 51.) Sobre a escravidão no Brasil, é correto afirmar que:

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

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO N – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

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

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

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

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

(32) a Constituição de 1988 afirma que “cabe aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras o reconhecimento da propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos definitivos”. Este artigo da Constituição solucionou a “questão quilombola” no Brasil.

(64) através das obras do pintor e desenhista alemão Johan Moritz Rugendas, é possível conhecer aspectos do cotidiano da escravidão. Ele aqui esteve no século XIX e deixou preciosa fonte iconográfica sobre a vida no Brasil.

Assinale a alternativa que corresponde ao somatório das alternativas CORRETAS:

a) 6

b) 12

c) 56

d) 67

e) 72

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

a) A vida nos engenhos era dura e penosa. Por isso, a expectativa de vida dos escravos era muito pequena.

b) Todos os escravos se reconheciam como iguais e lutaram juntos pelo fim da infame escravidão.

c) O processo de derrocada da escravidão foi lento e gradual, durando, legalmente falando, quase quarenta anos (1850-1888).

d) Era relativamente comum ao “preto forro”, caso tivesse algum pecúlio, adquirir um escravo.

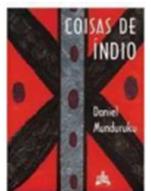
e) Os escravos que conseguiam, ao longo de muito anos de trabalho duro, juntar algum cabedal compravam a sua liberdade.

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO O – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Unidade 2 – Sociedades indígenas

O que é Cultura?



Coisas de índio: um guia de pesquisa, de Daniel Mundurucu. São Paulo: Callis Editora, 2000.

Este livro, escrito por um indígena, procura apresentar um panorama histórico e cultural das etnias indígenas. Através do olhar indígena, procura reverter as visões negativas que desvalorizam sua cultura e apresentar um universo que é desconhecido pela maioria dos brasileiros. Foto: Reprodução/Ed. Callis.

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

A Cultura realmente está em tudo, mas dá para significar com mais precisão essa tal Cultura? Partir desse pensamento de que tudo é Cultura, ao mesmo tempo que se abre um leque de possibilidades, de diversidades culturais, também reduz e distancia o seu significado, afinal, é tão amplo que se torna impossível sintetizar em poucas palavras o que seja Cultura.

Diante da dificuldade de decifrar e definir cultura, podemos nos encaminhar para uma série de respostas que são válidas, mas não são suficientes. Muitos dirão que Cultura é o nosso **folclore, artesanato**, músicas, ritmos, **festes**, tais como o carnaval, o São João, as comemorações de Páscoa, nosso sotaque, nossas comidas, e assim por diante. Tudo isso é Cultura, ou melhor, são **produtos culturais**, dos quais fazemos parte e entendemos minimamente sobre eles.

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



O casamento entre o céu e a terra: contos dos povos indígenas do Brasil, de Leonardo Boff. Rio de Janeiro: Mar de Ideias, 2015.

O livro reúne diversos contos de diferentes etnias indígenas. Além de imagens fotográficas, o livro traz uma lista dos povos indígenas do Brasil contemporâneos, suas regiões e principais características. Foto: Reprodução/Ed. Mar de Ideias.

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO P – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas



A nação que não esperou por Deus (Brasil, 2015). Direção: Lúcia Murat/ Rodrigo Hirtichen.

Documentário sobre a vida nas aldeias e as transformações recentes ocorridas entre os Kadiwéu. Ao abordar os conflitos de terra que ocorrem atualmente na região onde vivem esses indígenas, o filme expõe preconceitos e formas de discriminação e opressão que eles sofrem desde a chegada portuguesa. Foto: Leonardo Bimencourt/Taiga Filmes.

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

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

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



Terra Vermelha (Brasil, 2008). Direção: Marco Bechis

Mato Grosso do Sul, Brasil, 2008. O suicídio de duas meninas Guarani-Kaiowá desperta a comunidade para a necessidade de resgatar suas próprias origens, perdidas pela interferência do homem branco. Um dos motivos do desaparecimento gradual da cultura reside no conflito gerado pela disputa de terras entre a comunidade indígena e os fazendeiros da região. Um encontro em que a força do desejo transpassa e ao mesmo tempo acentua o desentendimento entre as civilizações. Foto: Reprodução/Hélio Alemlão Nagamine.

Atividade

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

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

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO Q – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Etnicidade, o que isso quer dizer?

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

Atividade

3) Somos produtos de diversas experiências, compartilhamos de vários modelos culturais, estas influências culturais se estendem por todo o nosso repertório cultural e regional. A influência indígena é marcante no estado de Alagoas, está em muitos nomes de cidades e bairros. Faça uma pesquisa sobre a origem e o significado das palavras; Maceió, Pajuçara, Tatuamunha, Murici, Canapi, Maragogi e Japaratinga.

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO R – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Para melhor compreensão do assunto, assista:

SER BRASILEIRO: QUAL A MINHA IDENTIDADE?

| LILIA MORITZ SCHWARCZ



Disponível no link: [Clique aqui para ver mais](#)

Identidade, o eu e o outro.

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

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

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO S – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Atividade

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

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

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

Quem são esses que têm sangue indígena nas veias?

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



Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO T – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Tupi Fusão: história dos povos indígenas do Nordeste

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

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO U – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Atividade

Fogo, desmatamento e soja

A TI Wawi está cada vez mais cercada pelo desmatamento causado pelo agronegócio, especialmente pelas plantações de soja – o principal produto exportado pela região. As ameaças foram tantas que, no final de 2015, os Kisêdjê decidiram mudar a aldeia principal para uma área 20 km para dentro da terra indígena.

“O problema é que, agora que a gente terminou de construir a nova aldeia, a grilagem e o desmatamento começaram a acontecer do outro lado do rio, e isso preocupa a gente”, diz Winti. O medo agora é que, como no passado recente, eles comecem a ver aviões de agrotóxico despejando veneno.

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

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

“Para mim, essa situação significa um genocídio. É parte de um projeto modernizante que pensa bem-estar como dinheiro, é resultado da omissão do Estado diante de um processo que está em andamento.”

Disponível em: [Clique aqui para ver mais](#)

21

5) O trecho da matéria acima revela um problema muito sério para as populações indígenas, a invasão das terras e o desrespeito são marcas muito fortes da luta indígena. Observe a charge abaixo.

Qual a mensagem que a charge expressa?

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

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO V – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Saberes tradicionais: cosmologia e saúde indígena

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

O contato com os **seres extra-físicos**, ou seja, com o divino, o que está além dessa dimensão, é um fator marcante nas comunidades indígenas; as causas de adoecimento muitas vezes são entendidas como originárias em fatores espirituais e sentimentais. Dessa maneira, a medicina indígena se moldou numa relação entre corpo físico e corpo espiritual, tendo como formas de cura a medicina natural, marcada pelo uso de plantas, chás, extratos, bebidas, pomadas, etc.

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

Hoje, os cientistas já comprovaram diversas práticas de saúde indígena como práticas eficazes, como a comprovação de que determinadas plantas como; carapanatúba, saracura-mirá, açaí-da-caatinga, açaí-do-mato, camapu, acuti-cabari ou cabari-de-cotia e o coco-da-bahia são aliados no combate da malária, bem como outras práticas e remédios naturais. Isso evidencia o poder dos **saberes populares**, e faz com que a **medicina tradicional** ocidental olhe para a medicina indígena

Atividade

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

7) (Enem 2016)

TEXTO I

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO W – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

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

TEXTO II

Índio é um conceito construído no processo de conquista da América pelos europeus. Desinteressados pela diversidade cultural, imbuídos de forte preconceito para com o outro, o indivíduo de outras culturas, espanhóis, portugueses, franceses e anglo-saxões terminaram por denominar da mesma forma povos tão dispares quanto os tupinambás e os astecas. (SILVA, K. V.; SILVA, M. H. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2005).

Ao comparar os textos, as formas de designação dos grupos nativos pelos europeus, durante o período analisado, são reveladoras da:

- concepção idealizada do território
- entendido como geograficamente indiferenciado.
- percepção corrente de uma ancestralidade comum às populações ameríndias.
- compreensão etnocêntrica acerca das populações dos territórios conquistados.

- transposição direta das categorias originadas no imaginário medieval.
- visão utópica configurada a partir de fantasias de riqueza.

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

AZZI, R. As razões de ser guarani-kaiowá. Disponível em: www.outraspalavras.net. Acesso em: 7 dez. 2012.

Considerando-se as informações abordadas no texto, ao iniciá-lo com a expressão “Na verdade”, o autor tem como objetivo principal

- expor as características comuns entre os povos indígenas no Brasil e suas ideias modernas e civilizadas.
- trazer uma abordagem inédita sobre os povos indígenas no Brasil e, assim, ser reconhecido como especialista no assunto.

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO X – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

- mostrar os povos indígenas vivendo em comunhão com a natureza, e, por isso, sugerir que se deve respeitar o meio ambiente e esses povos.
- usar a conhecida oposição entre moderno e antigo como uma forma de respeitar a maneira ultrapassada como vivem os povos indígenas em diferentes regiões do Brasil.
- apresentar informações pouco divulgadas a respeito dos indígenas no Brasil, para defender o caráter desses povos como civilizações, em contraposição a visões preconcebidas

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

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

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

- a expansão territorial do agronegócio, em especial nas regiões Centro-Oeste e Norte, e as leis de proteção indígena e ambiental.
- os grileiros articuladores do agronegócio e os povos indígenas pouco organizados no Cerrado.

- as leis mais brandas sobre o uso tradicional do meio ambiente e as severas leis sobre o uso capitalista do meio ambiente.
- os povos indígenas do Cerrado e os polos econômicos representados pelas elites industriais paulistas.
- o campo e a cidade no Cerrado, que faz com que as terras indígenas dali sejam alvo de invasões urbanas.

10) (Enem 2017) Pude entender o discurso do cacique Aniceto, na assembleia dos bispos, padres e missionários, em que exigia nada mais, nada menos que os índios fossem batizados. Contestava a pastoral da Igreja, de não interferir nos costumes tribais, evitando missas e batizados. Para Aniceto, o batismo aparecia como sinal do branco, que dava reconhecimento de cristão, isto é, de humano, ao índio.

MARTINS, SA chegada do estranho Sin Pau Huctec, 1993 (adaptado). O objetivo do posicionamento do cacique xavante em relação ao sistema religioso externo as tribos era

- flexibilizar a crença católica e seus rituais como forma de evolução cultural.
- acatar a cosmologia cristã e suas divindades como orientação ideológica legítima.
- incorporar a religiosidade dominante e seus sacramentos como estratégia de aceitação social.
- prevenir retaliações de grupos missionários como defesa de práticas religiosas sincréticas.
- reorganizar os comportamentos tribais como instrumento de resistência da comunidade indígena.

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO Y – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Unidade 3 – Populações ribeirinhas

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



A Marcha para o Oeste: a epopeia da expedição Roncador-Xingu, de Cláudio e Orlando Villas Bôas. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Neste livro, Cláudio e Orlando Villas Bôas reconstituem a fantástica epopeia da família durante o destravamento do interior do país e sua luta na defesa dos povos indígenas.





Ethos e figurações na histeriêndia amazônica, de Cláudio Campos Gomes de Matos. Manaus: Biblioteca João Bosco Pantoja Evangelista, 2015.

O livro aborda o processo de diferenciação social, o aumento populacional, a influência da prática esportiva dentre outros aspectos que contribuem para discussões ambientais e sociais no âmbito das comunidades. Foto: Reprodução/ Valer Editora.

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO Z – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

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



Mostra Especial Cinema No Interior - Edição Especial Velho Chico (Brasil, 2019). Distribuidor: Mont Serrat Filmes

Composto por cinco curtas - todos produzidos em cidades ribeirinhas, tendo a população local como grandes protagonistas e com temáticas relacionadas ao Rio São Francisco: 1 - RIO MAR, ficção, 2019, 15 min 2 - O MENINO QUE TINHA MEDO DO RIO, ficção, 2019, 20 min 3 - JAMAKARU, ficção, 2019, 13 min 4 - A MENINA DA ILHA, ficção, 2019, 23 min 5 - CANTIGAS, O SERTÃO E SUAS DANÇAS, doc, 2019, 15 min. Foto: Reprodução/ Mont Serrat Filmes.





Mulheres das águas (Brasil, 2016). Direção: Betu Novaes.

O documentário retrata a vida e as lutas das pescadoras nos manguezais do Nordeste do Brasil. O modo de vida e a sobrevivência de suas famílias estão ameaçados pela poluição de grandes indústrias e pelo turismo predatório que causam danos ao ecossistema dos manguezais, onde inúmeras espécies marinhas se reproduzem. Destaca o engajamento e a resistência dessas mulheres em busca da preservação e demarcação dos territórios pesqueiros, manutenção e ampliação dos seus direitos sociais, melhoria das condições de trabalho e da saúde. Foto: Reprodução/ Cleisson Vidal.

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

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO A-I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Lendas e Histórias Ribeirinhas

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

Lendas são também construções que tentam explicar realidades e contextos sociais através da contação de histórias. Quando a gente interpreta com um pouco mais de atenção certas lendas e histórias típicas de nossa cultura, podemos perceber como elas conversam com situações reais vividas por pessoas e seus grupos, além de perceber a transmissão dessas histórias como uma forma explicativa de conhecimento. Tal qual os mitos para a Filosofia, as lendas, contos e histórias explicam situações e aspectos que fazem parte das experiências coletivas de grupos e sociedades.

27

Atividade

Esse boto namorador
Saltava nas casas ribeirinha que faziam festa
Dançava a noite inteira e depois ia embora
Deixando todas as mulheres apaixonadas

Tem muito boto: Boto Tucuxi, Boto Cor-de-Rosa
É o boto Marauá, que é o namorador
De lá do Marauá

Mas é boto namorador das águas do Marauá
Mas é boto namorador das águas do Marauá
Mas é boto namorador...

O encanto do boto
Tá lá nessas nossas rios e igarapés
Do nosso Brasil
Mas é boto namorador das águas do Marauá.

Clique aqui para ver mais

1) Ouça a música e observe este trecho em destaque da canção “Boto Namorador” de Dona Onete e responda:

a) A música fala sobre a lenda do Boto Namorador (ou Boto Cor-de-rosa como é conhecida em vários estados do Brasil) conta a história de um boto que assumia a forma de um homem muito bonito em noite de festa em comunidades ribeirinhas e saía para dançar, beber e namorar com as mulheres da região. Em alguns estados e vilarejos, variações da lenda ainda afirmam que o Boto Namorador engravidava mulheres e as deixava sem nunca mais voltar.

Refleta sobre a lenda e a música, e escreva os pontos que achou mais interessante entre a história do Boto Namorador e questões de nossa vida real.

b) Como você acha que mitos, lendas, histórias antigas e experiências de pessoas mais idosas influenciam na nossa forma de ver o mundo?

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO B-I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Populações da Lagoa Mundaú: a importância do sururu

Alagoas é muitas vezes considerada o “Paraíso das Águas” por causa de sua diversidade de ecossistemas aquáticos, tanto marítimos, quanto de água doce, com lagunas costeiras que cortam todo Estado. Em Maceió, damos destaque à Lagoa Mundaú, situada na Zona Sul da cidade onde há grande diversidade de espécies de animais, paisagens, e populações que moram em suas proximidades e lá vivem, trabalham através da pesca e de outras atividades, podendo ser consideradas populações ribeirinhas. A Lagoa Mundaú é bastante conhecida também por um molusco muito famoso na culinária alagoana, que é pescado e tratado pelos moradores do entorno da lagoa: o sururu, ou sururu de capote.

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

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

28

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO C-I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Atividade

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

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

Estas fotos são registros dos moradores da Lagoa Mundaú, localizada na zona sul da cidade de Maceió. A Lagoa Mundaú fica localizada nas mediações do bairro do Vergel do Lago, e diversas pessoas residem na beira da lagoa nos locais denominados Vila Brejal, Favela Sururu de Capote e Favela do Peixe. Especificamente na Favela Sururu de Capote, concentram-se pescadores e marisqueiras moradoras e moradores da região que trabalham todos os dias na pesca e tratamento do Sururu de Capote, marisco típico das águas doces maceioenses, que é referência de culinária e cultural local.




a) As pessoas que moram no entorno da Lagoa Mundaú em Maceió podem ser consideradas comunidade (s)ribeirinha (s)? Justifique sua resposta.

b) Pesquise sobre o modo de pesca e preparo do Sururu de Capote, atividades desenvolvidas pelos pescadores e marisqueiras das favelas Sururu de Capote, Peixe e Brejal, e organize uma breve apresentação sobre o que você conseguiu observar.

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO D-I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Unidade 4 - Fanzine como meio de divulgação de ideias



Rio fanzine: 18 anos de cultura alternativa, de Carlos Albuquerque e Tom Leão. Record, 2004.

Informação. Comportamento. Cultura alternativa. Mundo pop. Música, cinema, televisão... Liberdade acima de qualquer suspeita. A ideia de um fanzine dentro de um grande jornal é deliciosamente subversiva. Foto: Reprodução: Record.



Figura 3 Exemplos de fanzines (imagem retirada de artigo A independente escrita-imagética caótico-organizacional dos fanzines. Disponível em: [Clique aqui para ver mais](#))

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

A palavra *fanzine* vem da junção de outras duas palavras em inglês: fan (em português, fã) + magazine (revista), tendo como tradução “revista de fã”. Este tipo de produção foi batizada assim por, em sua origem, ser utilizada para divulgar notícias de ficção-científica. Os zines, surgiram nos anos de 1940 nos Estados Unidos, mas só ganharam popularidade nas décadas de 1960 e 1970 através do movimento punk inglês e estadunidense.

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

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO E-I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas



32

Kill publicaram o manifesto do movimento, onde defendiam ideias anticapitalistas, feministas e contra a **LGBTfobia**. Assim, os zines eram um dos principais meios para a divulgação das ideias que o Riot Grrrl, fato que ajudou a construir a fama do fanzine enquanto instrumento para o compartilhamento de conhecimentos que rompiam com ideias socialmente estabelecidas, como a concepção da mulher enquanto um “ser frágil”.

Você deve estar se perguntando: mas porque as integrantes do movimento Riot Grrrl escolheram o fanzine para divulgação de suas ideias? Bom, imagine que você escreve um tipo de poesia bem diferente do usual e quer publicar sua produção, mas nenhuma editora tem interesse em publicar seus escritos e você não tem dinheiro para custear a produção de livros sozinho, pois é muito caro. Fazer um fanzine para publicar suas poesias seria uma ótima solução, sabe por quê? Você consegue fazer um fanzine com os materiais que tem em casa! É só ter papel, caneta, cola, tesoura, hidrocores, restos de revistas ou jornais. Com eles, você consegue escrever num papel suas poesias, sobre qualquer assunto; fazer as ilustrações usando lápis, hidrocor e sua criatividade.

Entendeu o porquê do uso do fanzine para compartilhar ideias? Através do zine a gente consegue compartilhar nossas ideias de modo rápido, barato, e com muita liberdade de expressão. Por isso ele foi (e ainda é) uma alternativa **para grupos marginalizados e/ou movimentos sociais** transmitirem seus conhecimentos, já que possibilita que estes consigam expor suas ideias contra hegemônicas sem nenhum tipo de censura.

Figura 4 Zine Riot Grrrl. Nele está escrito “riot grrrl é um mini-zine semanal gratuito. Por favor, leia e distribua para seus amigos”. Esta foi a primeira publicação do movimento através de um fanzine. Imagem do MoPOP Permanent Collection. Disponível em: [Clique aqui para ver mais.](#)

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

ANEXO F-I – Apostila: Conhecimento - Contra narrativas

Atividade

1) Você leu o texto direitinho? Ache as palavras chaves do texto acima neste caça palavras!

Caça Palavras

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.

M	U	T	S	E	W	A	V	Y	O	U	Y	T	S	D	G	U	T	E	E	A	
U	T	I	L	O	A	F	I	S	C	E	R	R	E	I	N	E	O	H	M	P	A
L	L	F	A	E	A	X	L	O	O	U	O	C	V	C	E	T	T	O	A	J	A
W	S	E	P	N	O	T	Y	R	A	P	S	U	O	O	O	E	S	V	R	E	S
H	H	Y	Z	T	L	H	E	L	A	E	L	E	T	N	E	L	E	I	G	T	R
O	E	I	T	E	R	T	F	F	N	G	L	I	H	H	A	K	O	M	I	I	H
E	N	O	L	I	B	E	R	D	A	D	E	A	K	E	E	T	O	E	N	N	C
E	E	I	T	M	H	E	S	Ç	D	A	N	S	I	C	G	D	I	N	A	A	O
S	B	L	T	N	C	S	Å	L	N	P	G	W	E	I	H	B	F	T	L	E	A
W	U	L	P	O	O	O	C	D	I	A	S	E	R	M	S	C	T	O	I	S	Y
S	M	R	R	E	L	A	U	I	R	P	H	R	A	E	L	H	T	P	Z	D	E
N	N	T	V	E	A	N	L	K	S	E	R	D	O	N	N	P	I	U	A	D	T
L	E	A	U	I	F	V	Y	H	S	L	C	S	G	T	A	T	T	N	D	T	V
S	S	C	E	A	T	E	W	W	N	C	G	O	L	O	P	N	K	O	N	R	
A	O	A	F	A	R	S	W	H	N	V	N	R	S	S	C	A	O	R	S	P	M
S	L	T	H	D	A	O	A	O	C	A	V	T	O	I	H	H	U	I	A	I	B

COLA	DIVULGAÇÃO	LIBERDADE	MOVIMENTO/RUK	RECORTES
CONHECIMENTOS	FANZINE	MARGINALIZADOS	PAPEL	RIOTGRRRL

2) Explique as três principais justificativas para grupos marginalizados e movimentos sociais utilizarem o fanzine como meio para compartilhamento de suas ideias.

Fonte: Carlos Gomes, Júlia Góes, Julia Maria, Rebeca Matias e Sarah Dias (2021).

