



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



**Desafios da formação docente: um olhar sobre a experiência de
participação no Programa de Residência Pedagógica
Relatório de Ensino**

MARIA ILANE MATIAS DE ANDRADE SILVA

**MACEIÓ-AL
FEVEREIRO/2020**

MARIA ILANE MATIAS DE ANDRADE SILVA

**Desafios da formação docente: um olhar sobre a experiência de participação
no Programa de Residência Pedagógica - Relatório de Ensino**

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 Profª Dr. Jordânia de Araújo Souza.

MACEIÓ-AL

FEVEREIRO/2020

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA ILANE MATIAS DE ANDRADE SILVA

Desafios da formação docente: um olhar sobre a experiência de participação no Programa de Residência Pedagógica - Relatório de Ensino

Relatório de Ensino submetido ao corpo docente do curso de Ciências Sociais – Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em ____/____ de 2020, e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr^a Jordânia de Araújo Souza (Orientadora)

Dr^o Júlio Cezar Gaudêncio da Silva (Examinador)

Dr^o Welkson Pires da Silva (Examinador)

Dedico este trabalho à divina Ruah, Espírito Santo Feminino, que com sua ventania me levou a caminhos não vistos antes como possíveis.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à professora Jordânia de Araújo Souza que há pelo menos dois anos vem me incentivando a estudar sobre educação. Com sua paciência e empatia compreende e orienta por diversos momentos minhas situações durante esta graduação. Não consigo expressar com palavras toda minha gratidão.

Aos professores do ICS, em especial Júlio, Nádia e Fernanda. Que percebendo ou não, muito me ajudaram neste último e turbulento semestre de graduação.

Ao técnico em assuntos educacionais, Lelan, pelos alertas, ajudas e mensagens de apoio.

À minha mãe, que mesmo sem entender a complexidade dos estudos me apoia ao seu modo.

Às amigas da ocupa, em especial Samara, Maya e Bella que me cederam lar, comida e ouvidos nos mais diversos momentos desta graduação.

E à minha comunidade de fé, Igreja Batista do Pinheiro, que sempre acreditou em mim e foi meu grande estímulo na busca por conhecimento acadêmico.

RESUMO

O objetivo deste relatório é contribuir com estudos sobre a formação de professores de Sociologia através de experiências advindas de minha inserção enquanto estudante do curso de licenciatura em Ciências Sociais no Programa Residência Pedagógica, nos anos de 2018 e 2019. Para tanto, realizo uma breve retomada à importância da pesquisa educacional e a formação de professores de Sociologia, com ênfase na reflexão em Alagoas. Em seguida apresento alguns dos impactos causados pela minha inserção no PRP, especialmente a partir de dois elementos: Um primeiro de atuação mais coletiva, referente ao levantamento de dados na escola sobre o histórico a disciplina e a percepção de professores e estudantes sobre a Sociologia; E o segundo diz respeito a reelaboração e aplicação de um material didático proposto para trabalhar com a temática da diversidade. Com esse relatório objetivo destacar a importância do Programa Residência Pedagógica na formação de professores de Sociologia através do recorte dessa vivência.

Palavras-chave: Formação de Professores; Residência Pedagógica; Sociologia; Alagoas.

ABSTRACT

The objective of this report is to contribute to studies on the training of Sociology teachers through experiences arising from my insertion as a student of the Social Sciences degree course in the Pedagogical Residency Program, in the years 2018 and 2019. To this end, I make a brief resumption the importance of educational research and the training of Sociology teachers, with an emphasis on reflection in Alagoas. Then I present some of the impacts caused by my insertion in the PRP, especially based on two elements: A first of a more collective action, referring to the collection of data in the school on the history of the discipline and the perception of teachers and students about Sociology; The second concerns the re-elaboration and application of a didactic material proposed to work with the theme of diversity. With this objective report, we highlight the importance of the Pedagogical Residency Program in the training of Sociology teachers through the clipping of this experience.

Keywords: Teacher Education; Pedagogical Residence; Sociology; Alagoas.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. Reflexões sobre a formação de professores	12
2.1 O ensino de Sociologia e alguns impactos de sua descontinuidade	13
3. O subprojeto de Sociologia do PRP: a experiência na Escola Estadual Professor Theonilo Gama em Maceió.	18
3.1 O PRP e o trabalho coletivo	19
3.1.1 No tocante a organização pedagógica da escola	19
3.1.2 Sobre a história do ensino de Sociologia na Escola Estadual Professor Theonilo Gama	21
3.1.3 O Status da Sociologia na Escola Estadual Professor Theonilo Gama	24
3. 2 – O PRP e minha atuação individual (A aplicação de materiais didáticos)	26
3.2.1 A estrutura do <i>Ressignifique</i>	26
3.2.2 Indicações de conteúdos e atividades com o <i>Ressignifique</i>	29
3.2.3 Uma experiência com o <i>Ressignifique</i>	29
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
5 - REFERÊNCIAS	35
6 - ANEXOS	37

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir sobre a formação de professores de sociologia, focando no segmento do estágio e utilizando especificamente minha experiência dentro do Programa de Residência Pedagógica durante os anos de 2018 e 2019. Trata-se de um relatório que visa apresentar o contato de uma aluna de graduação em licenciatura em ciências sociais com uma escola, nesse caso, pública. O mesmo se justifica por ter como principal objetivo a aproximação com as dinâmicas escolares reais e atuais das escolas no momento específico de transição modal, transportando a aluna da parte teórica da graduação para a parte prática. Aqui é importante destacar que a maior parte dos meus estágios foi realizada no âmbito de minha inserção enquanto estudante residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

As atividades do PRP se desenvolveram na Escola Estadual Professor Theonilo Gama, localizada na avenida principal de ligação do bairro periférico do Jacintinho, Rua Cel. Paranhos, no município de Maceió, Alagoas. No momento de construção deste relatório, o bairro do Jacintinho conta com uma população de cerca de 100 mil habitantes, sendo, por sua diversidade populacional, cultural e localização, bem como por seu comércio movimentado, um dos mais importantes bairros da capital.

A estrutura organizacional da escola conta com direção, coordenação e secretarias; além desses setores, a escola tem disponível em seu espaço físico biblioteca, sala multimídia utilizada como auditório, acesso à internet, sala de judô, quadra de esportes descoberta, laboratório de biologia. Em seu espaço interno dispõem ainda 15 salas de aula.

No ano de 2018 a escola possuía um total de 1362 alunos matriculados. No momento de escrita deste relatório, a escola está em período de transição modal e gradualmente vai sendo transformada em escola de tempo integral. Em 2019 a escola dispõe de EJA (Ensino de Jovens e Adultos) no período noturno, Ensino Médio Regular, turmas do 3º ano, e Ensino Fundamental II para os períodos diurno e vespertino e Ensino Médio em tempo integral para as turmas do 1º e 2º. A ideia é que em 2020 o Ensino Médio funcione em tempo integral.

É sabido que o distanciamento entre a teoria e prática é um dos maiores desafios da formação de professores. O Programa de Residência Pedagógica (PRP), trata-se de uma das ações que compõem a Política Nacional de Formação de Professores, tendo por finalidade “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018, p.1).

Nesse sentido, a pesquisa dentro do estágio, como propõe o Programa Residência Pedagógica, possibilita abertura e entendimentos mais amplos da realidade profissional e educacional, bem como seus desafios cotidianos. A despeito disso, GHEDIN (2015, p. 181) aponta:

A pesquisa no estágio se traduz na mobilização de saberes que permitem a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam como pesquisa. Essa perspectiva de estágio implica posturas diferenciadas diante do conhecimento.

Este autor destaca também a importância do estímulo a realização de pesquisa por parte do professor que está em sala de aula, para ele, o professor pesquisador, enquanto investigador em aula, pode acessar e acionar um conjunto de informações, na medida “está mergulhado na realidade” (GHEDIN, 2015). Para tanto, ressalta a importância da formação continuada e do incentivo para que tal a pesquisa aconteça.

Aqui observamos se justificar a importância do Programa de Residência Pedagógica, justamente porque visa favorecer a articulação, a integração e a reflexão acerca da relação teoria e prática no âmbito dos cursos de formação de professores, colocando em relação estudantes em formação, professores de escolas públicas e professores formadores da Universidades.

Portanto, compreendendo a importância do professor enquanto pesquisador, me dedico aqui a fazer apontamentos e destaques dessa experiência vivida em sala de aula com o objetivo de contribuir com as discussões relativas à formação do professor de sociologia em Alagoas, ressaltando os desafios encontrados na experiência do primeiro ano do Programa de Residência Pedagógica e a experiência de aplicação do material didático confeccionado durante uma disciplina pedagógica e solicitado também pelo PRP.

Além disso, me utilizo em alguns momentos elementos do relatório de caracterização da Escola Estadual Professor Theonilo Gama (2018/2019), que foi produzido no período inicial do Programa de Residência Pedagógica, e tinha como objetivo traçar um perfil da escola onde ocorreu a imersão. O que levantou questões que serão brevemente discutidas neste relatório e que chamam atenção para a importância da realização de diagnósticos que tenham como foco de análise mais do que a compreensão em torno dos índices de aprovação dos estudantes, mas que considerem quem são esses estudantes, o que pensam da escola, quais suas afinidades em se tratando das disciplinas, bem como suas dificuldades.

Em meio a essas experiências, este relatório está estruturado da seguinte forma: capítulo um, uma breve retomada sobre estudos a respeito da Pesquisa Educacional, a formação de professores em Ciências Sociais em Alagoas e a relevância de Programas como o Residência Pedagógica para a formação de professores. Capítulo dois, considerações acerca da minha experiência no Programa de Residência Pedagógica, no subprojeto Sociologia na Escola Estadual Professor Theonilo Gama, em Maceió. E considerações finais.

2. Reflexões sobre a formação de professores.

Pensar sobre a formação de professores nos remete a considerar questões em torno do modo pelo qual está pautada a pesquisa em educação no nosso contexto. Concernente aos diversos estudos durante a disciplina Pesquisa Educacional, Lima et al (2017, p. 83), nos chamam atenção para o fato de que a pesquisa educacional não pode ser vista como um caminho de solução para os problemas da educação e que o pesquisador deve se ver como “parte desse processo de reconstrução educacional” apontando possíveis caminhos para reflexão sobre o problema investigado e não as soluções.

Seguindo com essa reflexão os autores sinalizam que a construção do objeto de pesquisa se dá, em um primeiro momento, por meio de leituras prévias sobre a temática a ser pesquisada enfatizando o pesquisador na qualidade de leitor. Lima et al (Op cit) destacam também o fato de que aquilo que pesquisamos, em certa medida, faz parte de nossa “crise existencial do pesquisador”, é nesse momento que os autores alertam para o cuidado que devemos ter sobre as expectativas em relação ao objeto: “importa colocar que é preciso percebê-lo como ele realmente é, não como queremos que ele seja”. Finalizando essa primeira parte, os autores destacam a importância do pesquisador não fazer uso de juízo de valor e a luz de Habermas concluem que “o pesquisador deverá adotar a perspectiva do pesquisado”.

Richardson et al (1995) explicam que as temáticas de pesquisas são escolhidas, entre outras coisas, pelas condições de trabalho do pesquisador. Um dos principais pontos em comum dos dois textos é reconhecer que a pesquisa em educação tem que ser vista como um meio a contribuir, como parte de um processo, nunca a solução.

Me reporto a tais ideias na tentativa de sinalizar e justificar o modo pelo qual minha experiência, enquanto residente no PRP, passa a ser considerada enquanto objeto em análise, posto que foi diante a imersão no espaço escolar através do Programa, que tive oportunidade de vivenciar o ambiente da escola acessando contínuos espaços de discussões, apontamentos e planejamentos, bem como tendo a oportunidade de me aproximar dos anseios e desafios vividos por alguns dos jovens que frequentavam a escola.

Aqui retomo mais uma vez Richardson et al (1995) quando sinalizam esse tipo de pesquisa como uma forma de questionar “princípios implícitos no processo educativo”

Ainda no que diz respeito às reflexões no campo da pesquisa educacional me parece importante frisar, com base nos textos supracitados (Lima et al, 2017; Richardson et al, 1995), a importância de pensar sobre a relação entre a realidade social e o pesquisador. Enquanto Lima et al (2017) aborda ressaltando que o pesquisador precisa se envolver na realidade do sujeito pesquisado, Richardson et al (1995, p.171), chama atenção para “o risco de tomar a ciência, com seus desafios, exigências e limitações, como um dado isolado da realidade; como uma atividade tão específica que possa ser trabalhada independentemente da realidade histórica e social”.

Nesse sentido, e considerando o exposto, me reporto a tais questões por considerar que pensar pesquisa em educação implica em considerar o movimento histórico e analisar os contextos do nosso fazer, compreendendo que o fazer do pesquisador é parte de um processo e não uma solução, colocando os pés no chão para uma pesquisa coerente com a realidade vivida, com seus entraves e eficiências. É nesse escopo que tomarei a minha experiência no PRP como foco deste trabalho, considerando a partir de agora algumas especificidades com relação ao ensino da Sociologia.

2.1 O ensino de Sociologia e alguns impactos de sua descontinuidade

Diversos estudiosos da Sociologia da educação já pontuaram que a história da Sociologia no Brasil possui características específicas por se tratar de uma disciplina que carrega a marca intermitente no currículo escolar nacional. Em um contexto mais recente voltando a obrigatória apenas em 2008 e sem muita clareza de seu lugar na organização curricular com a proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Bodart (2018, p. 461) pontua que

A quase ausência da Sociologia no Ensino Básico e a inexistência do reconhecimento da comunidade científica do ensino de Sociologia enquanto um subcampo de pesquisa foi suficiente para configurar uma situação de

desestímulo à produção de material didático, assim como ao desenvolvimento de cursos licenciaturas em Ciências Sociais.

O autor destaca que a intermitência na oferta da disciplina de Sociologia, assim como o não reconhecimento por parte da comunidade científica do ensino de Sociologia como um campo de pesquisa gerou impactos na produção de pesquisas e materiais na área, além do baixo desenvolvimento de cursos de licenciatura. Tal cenário começa a se alterar com a obrigatoriedade do ensino de Sociologia a partir de 2008, com a lei nº 11.684.

Gaudêncio et al (2017), analisando o cenário do curso de formação de professores na área em Alagoas, destacam que mesmo com uma suposta consolidação da disciplina, após 2008, persiste uma falta de interesse por parte da própria estrutura do curso de ciências sociais que apresenta a maior parte da oferta das disciplinas pedagógicas vinculadas ao Centros de Educação.

Podemos considerar que uma das maiores dificuldades no ensino de Sociologia/Ciências Sociais reside no fato de que não temos abertura, nos cursos de graduação, para discutir sobre aplicação e trabalho dos conhecimentos adquiridos durante a licenciatura para o ensino da disciplina na educação básica. E este não parece ser um campo de investigações que se encontre no rol de interesses da maior parte dos profissionais das Ciências Sociais. (GAUDÊNCIO et al, 2017, p. 170)

Tal movimento se observa na baixa produção de trabalhos que tenham como foco a reflexão sobre o ensino de Sociologia no nosso curso (algo que vem se alterando nos últimos anos). Eu mesma demorei a encarar este como um tema possível para análise ao longo do meu curso de licenciatura, é quase como se fossemos preparados para sermos professores com as disciplinas pedagógicas e essas não dialogassem com as de cunho mais teóricas.

A respeito dos problemas de “falta de programas de fomento e material didático” no ensino da Sociologia, Moraes (2003, p 13) aponta que só enxerga duas iniciativas urgentes, utilizadas em outros cursos:

Reconhecimento pela comunidade de cientistas sociais de uma área de pesquisa em Ensino de Sociologia, com espaço para debates e divulgação de pesquisas nos seus fóruns e para a publicação em sua imprensa periódica. Superação do modelo atual de formação do professor de sociologia, com integração efetiva entre bacharelado e licenciatura.

Embora tenhamos avançado em alguns debates, a exemplo da criação de espaços de diálogo em eventos nacionais com grupos de trabalho sobre ensino de Sociologia, alguns desafios ainda nos acompanham, um deles é a efetivação de um modelo de formação de professores que supere o viés bacharelesco.

Quando observamos o contexto de Alagoas, atreladas a essas questões temos o fato de que muitos professores que atuam nas escolas públicas não possuem formação na área das Ciências Sociais, o que nos provoca a pensar os desafios que vivenciam na sua prática cotidiana. Ferreira e Oliveira (2015) chamam atenção para o contexto de contratação de professores temporários no estado e ressaltam a falta de incentivos para que esses profissionais estabeleçam uma dinâmica de maior engajamento.

Em meio a esse cenário é importante destacar a existência do Encontro Alagoano de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais – ENALES que se propõe discutir justamente essas temáticas¹ e que vem acontecendo no estado de Alagoas desde 2016.

Retomando meu olhar para os cursos de formação de professores, Oliveira e Barbosa (2013, p. 145) salientam que o estágio é o espaço no qual se leva “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”. Essa visão de desenvolvimento da prática apenas no estágio é um pouco problemática, mas não a enfatizarei aqui. Meu objetivo será chamar atenção para a existência de programas que auxiliam no processo de formação de professores para além do estágio curricular.

Um desses programas é o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), criado em 2010 e conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No caso do curso de Ciências Sociais da UFAL, o mesmo existe desde 2011, é direcionado para os

¹ “O Encontro Alagoano de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais (ENALES) é um evento anual, promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais – Xingó, vinculado ao Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em articulação com a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL). A proposta é promover reflexões em torno do ensino da sociologia na Educação Básica e também fomentar redes de parcerias entre escolas e universidade.” <https://ufal.br/ufal/noticias/2019/10/quarta-edicao-do-enaes-integra-bienal-do-livro-de-alagoas>

alunos que estão na primeira metade do curso de licenciatura, 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).

Também faz parte da Política Nacional de Formação de Professores² o Programa de Residência Pedagógica, lançado em 2017 pelo Ministério da Educação em parceria com a CAPES, pensada inicialmente a partir do formato das residências médicas, em 2007, tomando a dimensão atual (Silva e Cruz, 2018), e que visa “promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola” (BRASIL 2017).

O primeiro edital do Programa de Residência Pedagógica, lançado em 2017, iniciou suas atividades em 2018, fechando esse primeiro ciclo agora em fevereiro de 2020. Considerando tal cenário, ainda não dispomos de vasto material reflexivo a respeito do mesmo. Todavia, contamos com o trabalho de Silva e Cruz (2018) que elabora uma análise da história e criação do programa, enfatizando uma análise do edital de 2018. Neste trabalho as autoras problematizam o formato do programa e alertam para diversas problemáticas estruturais, finalizando com um aviso:

Nesse sentido, entendemos ser a proposta de RP uma política de regulação que entretanto, há dúvidas se realmente desenvolverão processos de elevação da qualidade da Educação Básica. A questão é ficar atento às contradições, seja possível para estabelecer uma contrarregulação que possibilite o desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador. (Silva e Cruz, 2018, p. 242).

As autoras supracitadas, também utilizam como exemplo em alguns momentos do texto estudos feitos com o PIBID e criticam também sua estrutura, especialmente por não garantirem o acesso a todos os estudantes em formação e muitas vezes serem utilizadas como potencial veículo para a precarização do trabalho docente;

Embora tais questões sejam importantes de serem acompanhadas outros autores como, Oliveira e Barbosa (2013) apresentam alguns desafios e possibilidades do PIBID. Para eles, a experiência com esse tipo de programa auxilia no desenvolvimento de uma identidade profissional docente.

² BRASIL (2017).

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 e Barbosa, 2013, p.153-154).

Os autores destacam a importância de programas como o PIBID para a formação docente e suas potencialidades ao garantirem aos estudantes em processo formativo o contato direto com a dinâmica escolar, interagindo com os agentes que fazem a escola.

Na próxima sessão irei me deter a minha experiência com o PRP.

3. O Subprojeto de Sociologia do PRP: a experiência na Escola Estadual Professor Theonilo Gama em Maceió.

Nesta seção, trabalharei mais descritivamente a respeito das realidades encontradas durante o período de imersão na escola no decorrer de minha atuação como residente no subprojeto de Sociologia/UFAL. Para tanto, procurarei problematizar alguns pontos que pulsaram como destaques no decorrer dessa vivência não me detendo a apresentação de todas as atividades realizadas.

É importante ressaltar que na sua estrutura o PRP possibilita o aproveitamento da carga horária para as atividades de estágio, logo, embora tenha realizado esse aproveitamento as atividades foram desenvolvidas no escopo do subprojeto elaborado pelo Instituto de Ciências Sociais.

No primeiro momento do PRP tivemos uma etapa de leituras e reuniões de discussões a respeito de como deveria ser o primeiro contato com a escola e sua fase de caracterização, dessa forma os residentes foram orientados sobre procedimentos de coletas de dados, análises e aplicações de questionários, bem como discutimos textos sobre formação de professores. Passado esse primeiro momento de estudos prévios, os residentes foram divididos em grupos, dentro cada escola, e tinham como objetivo coletar dados para a realização da caracterização das escolas, no nosso caso nos seguintes segmentos: histórico da disciplina de sociologia na escola; recursos didáticos; e percepção em torno da disciplina de sociologia.

No nosso caso estávamos em nove, 8 estudantes bolsistas e 1 estudante voluntário, auxiliados por um professor preceptor de Sociologia (professor na escola em questão) e dois docentes orientadores (professores da UFAL, no início uma delas era do Instituto de Ciências Sociais e o outro era do Centro de Educação).

Para realização da caracterização (1ª etapa de imersão nas escolas) nos dividimos em grupos para viabilizarmos uma, mais rápida e justa, distribuição na coleta dos dados. Minha equipe ficou responsável por aplicar questionários com os alunos e professores a fim de compreender a percepção dos mesmos em torno da disciplina de sociologia. Após essa coleta de dados, que aconteceu no final de 2018, tivemos um período para tabular os dados e depois para escrever uma breve análise

que comporia um relatório geral de caracterização da escola, relatório esse que será citado mais à frente neste trabalho.

Tal caracterização serviria de base para um conhecimento inicial da escola, bem como mediará nossa atuação nas demais atividades do Programa. Dentre as atividades desenvolvidas no PRP destacarei algumas que julgo importantes para compreender a dinâmica da escola e alguns apontamentos que farei mais à frente. Nesse sentido, divido minha escrita sobre tal experiência em dois momentos: 1. O primeiro mais coletivo, realizado a partir das observações feitas na fase do trabalho em grupos, que versa sobre a organização pedagógica da escola, a história do ensino de Sociologia nessa escola e o *status* da Sociologia na escola; 2. O segundo momento trata de reflexões advindas de práticas mais individuais, tomando por base minha atuação em específico.

3.1 O PRP e o trabalho coletivo

Embora tenhamos realizado muitas atividades de caráter mais coletivo na escola, aqui me deterei as atividades realizadas no escopo do momento de caracterização da escola, com ênfase em sua organização pedagógica, o histórico da sociologia na escola e a percepção de estudantes e professores para a disciplina.

Mesmo não me propondo a recuperar aqui, uma fase que julgo bastante produtiva do nosso projeto foi a que teve como foco o desenvolvimento de intervenções na escola, culminando com a realização de uma Feira das Ciências Sociais, que envolveu os estudantes, tratando de temas contemporâneos e caros as Ciências Sociais, como: racismo, intolerância religiosa, violência contra mulheres, gênero e diversidade.

3.1.1 No tocante à organização pedagógica da escola

No ano de 2019 a Escola Estadual Professor Theonilo Gama ofertava as quatro modalidades de ensino: fundamental II (oitavo e nono ano); o EJA (Educação de jovens e adultos) no período noturno; Ensino Médio regular (três turmas de terceiro ano, nos períodos diurnos e vespertino); e a escola estava passando pela

transição implementando a modalidade de tempo integral (dispõe de seis turmas de primeiro ano e quatro de segundo em tal modalidade).

Quando chegamos a escola estava atrasada no período letivo proposto pelo Estado, tendo iniciado sua atividade de 2019 apenas no final do mês de março. Nesse ano, o tempo de aula da disciplina de Sociologia foi reduzido de duas horas aula semanais por turma para uma hora semanal por turma no Ensino Médio, tanto na modalidade regular, quanto integral.

A respeito da transição modal para tempo integral, baseando-se na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - o “Documento Orientador do pALei” (Programa Alagoano de Ensino Integral) de 2019, aponta que a educação integral é o “azo que possibilita uma abordagem pedagógica voltada para o desenvolvimento humano efetivo, sem desconsiderar a base do currículo.” Chamada também de a modalidade de ensino que busca “o pleno desenvolvimento dos estudantes como sujeitos sociais ativos, autônomos e com liberdade de pensamento, a fim de prepará-los para construir uma sociedade mais democrática.” Nessa chave o estado de Alagoas tem alterado o formato de ensino de muitas de suas escolas, passando a realizar a oferta em tempo integral.

A minha primeira experiência de estágio, em 2018 antes de ingressar no PRP, foi na Escola Estadual Professor Afrânio Lages, que também é uma escola de tempo integral e está estruturada dentro dessa modalidade de ensino há mais tempo. Na ocasião em que estive presente lá, fiz algumas entrevistas a respeito da importância da educação para a comunidade escolar, observação e análise da estrutura física da escola a partir dos relatos da comunidade escolar e análise das relações profissionais presentes nos espaços da escola.

Acredito ser pertinente trazer para este momento o relato de um professor entrevistado que sinalizou a importância da educação e destaca o formato da proposta de tempo integral daquela escola

No caso da escola integral a educação é voltada para o ENEM, preparando o aluno para uma educação continuada, formar cidadãos e a questão profissional. Sem educação o país não cresce, faltam profissionais nas áreas específicas, falta serviço social, psicólogo - Professor 1 (SILVA, 2018a, p.14)

Trago essa referência para destacar a diferença entre uma escola que já está com sua estrutura formada e com finalidade formativa clara e outra que ainda passa pela transição.

No período que estive na Escola Estadual Theonilo Gama, pude observar vários desafios relacionados a essa transição na dinâmica escolar. A escola estava no meio da mudança, com dificuldades para compreender tanto os novos formatos de dedicação dos professores quanto para administrar os recursos que chegavam para essa nova estrutura.

Em conversa com a coordenação pedagógica da escola, a questão que mais se repetia era sobre o engajamento dos professores: “temos aqui professores de escolas particulares de grande referência no Estado, mas quando planejamos, falta engajamento”. (Diário de campo, 05 de Setembro de 2019).

Veronica Branco (2012), em seu trabalho sobre os desafios para a implantação da Educação Integral, a partir de um olhar de experiências da região Sul do Brasil, relata que os resultados de sua pesquisa revelam que entre as principais dificuldades para a implantação está a formação inicial e continuada de professores e a integração de monitores na equipe de trabalho escolar.

Daqui surgem mais alguns questionamentos. Será que a escola oferece os recursos necessários para o engajamento desses professores? O que fazer para despertar nesses professores o engajamento necessário para uma boa implementação do novo modelo de educação? Como os projetos de formação continuada estão sendo apresentados nesta escola? E mais, como e por que essa escola foi escolhida para alterar seu formato de oferta de ensino?

Ficam aqui questões que não teremos como nos debruçar neste momento, já que não é esse o objetivo deste relatório. Contudo, despertam o interesse e abrem caminhos para possíveis estudos posteriores.

É nesse cenário que chegamos a referida escola, nesse momento de transição e com a proposta de incorporação de um programa novo (o PRP) num subprojeto de uma disciplina que ocupa pouco espaço na distribuição da carga horária e com um professor que atua não apenas naquela escola.

3.1.2 Sobre a história do ensino de Sociologia na Escola Estadual Professor Theonilo Gama

Nesta seção específica de caracterização da escola, como mencionei acima, os residentes foram divididos em grupos para coleta de dados.

Em relação ao histórico da disciplina de Sociologia na escola foram levantados alguns destaques em nosso relatório,

A análise dos diários escolares de Sociologia para a coleta dos dados foi realizada no período de novembro a dezembro de 2018 por um grupo de quatro pessoas que ficou responsável de registrar os conteúdos, os recursos didáticos, a formação dos professores, os métodos avaliativos que compunham a disciplina de Sociologia no ensino médio na escola Estadual Theonilo Gama, bem como os números de alunos por turma e a evasão dos mesmos no fim do ano. Iniciando a partir dos diários de 2004, ano em que a Sociologia começou a ser ofertada, foram coletados os dados dos anos de 2005, 2007 – 2010, 2012- 2018. Embora tenham sido coletados boa parte dos dados no que se referem aos conteúdos lecionados, algumas informações não foram coletadas por estarem indisponíveis nos diários, como por exemplo, os recursos didáticos que os professores utilizavam em sala de aula, ou no caso pela falta de alguns diários. Outra informação que foi precária é a formação dos professores, estavam disponíveis de apenas três deles. (Relatório de caracterização da escola estadual professor Theonilo Gama, 2019, P. 5.)

Após essa análise inicial, dentre os pontos, um destaque importante levantado é em relação aos conteúdos trabalhados, existe repetição constante de conteúdo, falta de uma “linearidade” definida no decorrer das séries e a pouca intervenção da realidade local na modelagem dos conteúdos.

Lima et al (2017), em seu trabalho intitulado “Pesquisa Educacional: conceitos e perspectivas”, dá ênfase a importância em adentrar a realidade do sujeito pesquisado, a fim de “compreender sua particularidade identitária e histórica”.

Nessa perspectiva, a pouca intervenção em relação à realidade local dos estudantes está diretamente conectada a relação da disciplina com os alunos, levantando questões como: Qual seria o objetivo da disciplina na concepção do professor? Como se dava a orientação da qualidade de ensino na época? E quais os recursos e condições de trabalho disponíveis para o ensino de sociologia nessa escola nesses períodos? Qual a importância dada ao professor no preenchimento desses conteúdos no diário de classe?

Os conteúdos se repetem durante vários anos seguidos por praticamente todos os professores, muito raro alguém fazer mudanças qualitativas e quantitativas nos conteúdos ministrados/registrados. Essa marcação é

importante: temos casos em que o professor registrou em todas as turmas de todas as séries do ano exatamente o mesmo conteúdo. Noutras a base de conteúdo era a mesma com algumas mínimas modificações substanciais. Isso revela um problema profundo que suscita duas hipóteses ao menos: A) o conteúdo de todas as cadernetas é o mesmo independentemente do que foi dado por uma opção dos professores ou B) Os assuntos ministrados em todas as salas foram, realmente, os mesmos. Sem distinção (Relatório de caracterização da escola estadual professor Theonilo Gama, 2019, P. 10.)

Os dados coletados nos diários nos permitem pensar sobre o contexto do ensino da Sociologia na escola, mas também sobre condições do trabalho docente. A respeito das condições de trabalho é necessário lembrar aqui do estudo de Ana Lúcia Lennert, realizado em 2009, sobre as condições de trabalho dos professores de Sociologia, especificamente tratando do estado de São Paulo, todavia, utilizando elementos que podem colaborar para o entendimento no nosso caso.

A autora destaca questões como: salário, jornada de trabalho, carreira e relações de trabalho como quatro pontos de análise para se compreender esse fenômeno. Percebo aqui, mais uma vez, que não dispomos de todos os recursos para uma investigação precisa que nos permita refletir mais profundamente sobre essas questões. A desorganização e ausência de alguns diários durante o período de coleta de dados acabam por sinalizar que além dos diários seria importante compreender quais as condições de sua produção, bem como de realização do trabalho dos professores.

Entretanto, se faz necessário colocar, a luz das conclusões de Lennert (2011) alguns desses elementos que podem ter corroborado para essa falta de “linearidade” nos conteúdos trabalhados visando as condições de trabalho do professor.

Quando a carga horária em sala de aula é excessiva a escassez de tempo aumenta a dificuldade de preparo das aulas, logo acesso fácil a recursos didáticos torna-se fundamental[...] A escassez de recursos didáticos somado a falta de tempo de planejar as aulas devido a carga-horária extensa e os gastos decorrentes de deslocamentos para mais de uma escola, corroboram para uma prática docente precária. Além disso, a transição do professor de uma escola para outra, seja lecionando em duas ou mais escolas no mesmo, ou para nova escola a cada ano, pode impossibilitar que a identidade do professor seja reconhecida pelos demais (LENNERT, 2011, p. 223-224).

Nessa linha de análise Bodart e Silva (2016) alertam que “mesmo com a recente ampliação de cursos de licenciatura, nota-se uma falta de professores

licenciados em Ciências Sociais/Sociologia no Ensino Médio Brasileiro.” Outra colocação trabalhada pelos autores diz respeito a formação dos professores. Neste ponto, no relatório de caracterização da escola apresenta um destaque

A formação dos professores é uma variável interessante a se analisar. Muitas das questões envolvendo os conteúdos acabam por esbarrar nisso. Por exemplo, o período mais problemático corresponde justamente a quando nenhum dos professores tinha formação em Ciências Sociais. Pelo menos desde 2013, apenas professores formados em Ciências Sociais trabalham com a disciplina, o que justamente coincide com o início do ponto de viragem onde podemos perceber uma melhor organização desta. (Relatório de caracterização da escola estadual professor Theonilo Gama, 2019, p. 14).

Tais dados nos mostra que para compreendermos o lugar que a sociologia ocupa na organização curricular de um estado ou mesmo escola, também é importante analisar quem são os profissionais que atuam na disciplina de modo a vislumbramos as potencialidades de ações já realizadas, assim como as demandas que ainda enfrentamos.

3.1.3 O *status* da Sociologia na escola estadual Theonilo Gama

Aqui retomarei os dados analisados no que tange a percepção dos professores e estudantes da escola em torno da disciplina de Sociologia.

Iniciando a análise das questões respondidas pelos professores percebemos um consenso que evidencia que a Sociologia ainda é uma disciplina pouco valorizada pelos estudantes na percepção do professor. A partir da análise das respostas coletadas junto aos professores da escola, a Sociologia ficou em primeiro lugar no *ranking* de disciplinas menos valorizadas pelos alunos, isso considerando a percepção dos professores.

Analisando os dados coletados juntos aos estudantes constatamos certa desvalorização e rejeição em relação a disciplina de Sociologia. Os resultados mostram a disciplina em posição totalmente desfavorável no que diz respeito a sua importância na concepção dos estudantes.

Apesar da colocação ainda ser ruim, notamos que os estudantes do terceiro ano demonstram uma valorização da disciplina, podendo aqui ser considerando que estes estudantes possuem uma maior familiaridade com a disciplina. Os dados

coletados junto aos alunos também destacam que eles a consideram como pouco importante para o Ensino Médio.

Quando questionados sobre a importância da disciplina na matriz curricular os professores elencaram a Sociologia em posições muito diversas, mas quando questionados sobre sua importância na vida cotidiana dos estudantes a disciplina aparece como a mais importante, ocupando o primeiro lugar, destacando os professores que embora desvalorizada pelos alunos a mesma é fundamental para o desenvolvimento de sua vida cotidiana. Contudo, na questão sobre a importância da Sociologia na inserção dos alunos no mercado de trabalho, novamente a disciplina é colocada em baixa posição, demonstrando mais uma vez que o que os professores pensam sobre a importância da disciplina difere a depender de sua aplicabilidade. Levando em consideração as questões anteriores, vemos que apesar de ser valorizada na vida cotidiana e em certa medida no currículo do ensino médio a disciplina não parece contribuir, na visão dos professores, com a formação profissional dos estudantes.

É consenso pelas discussões de diversos autores que estudam sobre o ensino da Sociologia que esta é uma disciplina que atravessou diversos percursos embaraçados em sua história. A desvalorização da disciplina pode estar ligada a uma série de fatores, entre eles os mais falados são: a falta de permanência no currículo obrigatório, o que ocasiona a falta de interesse em produções de materiais didáticos voltados para a área e a limitação dos cursos de licenciatura em ciências sociais.

Outra questão que nos chamou atenção foi sobre a importância da disciplina para a realização o ENEM, aqui mais uma vez a disciplina ocupa, no ranking, lugares de pouca importância nas três turmas, mas nesse caso, que acaba como consequência para todas as outras questões, não é preciso pensar que com a chegada desses exames avaliativos, onde inclusive são utilizados como referência de avaliação da escola como todo, não acaba de certa forma influenciando toda a dinâmica escolar para atingir a meta de aprovações, limitando os esforços dos profissionais e dos próprios alunos para atingir este objetivo? Desvalorizando assim as disciplinas que não tem aparentemente tanto peso para esses tipos de exames e avaliações?

Ainda a partir desses dados, mais um ponto de reflexão que é importante assinalar é a relação professor-aluno. No quesito que o aluno avalia seus antigos professores de sociologia e o atual vemos uma crescente qualificação no terceiro ano. Foram as turmas que mais mal avaliaram seu primeiro professor, entretanto, é preciso destacar que esse mesmo professor já não se encontra mais na escola.

Está nítido que diversos questionamentos se colocaram durante esse período de caracterização da escola, além de encontrar inúmeras dificuldades advindas da desregulação do calendário escolar anual o que acabou causando certa frustração nos primeiros contatos com a escola. Entretanto, nessa outra fase, que descrevo a seguir, onde finalmente consigo um contato mais direto com os estudantes um novo “gás” é tomado como estímulo.

3.2 O PRP e minha atuação individual (A aplicação de materiais didáticos)

Uma das propostas de nossa atuação junto ao PRP foi a produção de materiais didáticos que pudessem auxiliar o ensino da Sociologia na escola, tal movimento é resultado de esforços que veem sendo empreendidos no componente de Projetos Integradores VII, do curso de Ciências Sociais da UFAL, por alguns professores do ICS.

Assim retomei o material didático que fui desafiada a produzir quando cursei a referida disciplina, material esse que fosse viável para o ensino de Sociologia. Após quase um semestre de planejamentos e discussões em sala sobre como melhor se adequaria esse material, (re)nasceu o *Ressignifique!*

3.2.1 A estrutura do *Ressignifique*

O material didático “Ressignifique” foi inicialmente pensado para contribuir de forma mais lúdica com algumas aulas de sociologia do Ensino Médio e trazer, a partir das percepções e interações dos alunos, contextos de suas realidades e dinâmicas sociais para uma melhor aproximação de alguns conteúdos abordados na disciplina de sociologia, com ênfase nas discussões sobre diversidade.

O termo ressignifique retrata a principal intenção desse material, que é fugir dos conceitos pré-concebidos a partir de uma ressignificação através de novos olhares³.

O material didático *Ressignifique* é composto por:

a) Um mural branco - feito com isopor, cartolina, duas folhas de imã A4, cola quente em bastão e fita durex dupla face. Esse mural será o apoio onde toda a atividade poderá ser explanada.

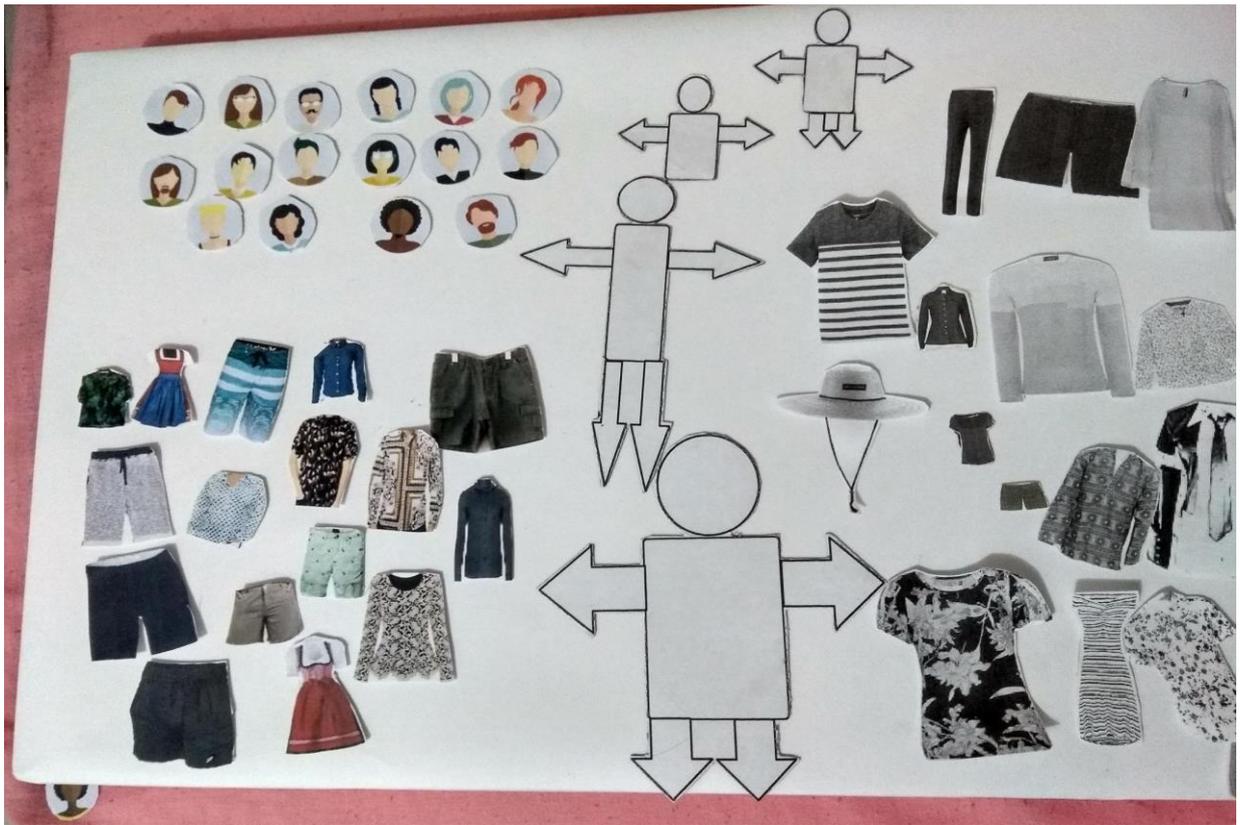
b) Um grupo com quatro bonecos brancos feitos no programa paint com círculos, setas e retângulos que será utilizado como os “indivíduos-chave” durante a utilização do material. Intencionalmente um deles não possui o que é caracterizado como os membros inferiores com o intuito de em algum momento trazer reflexão sobre os tipos diferentes de indivíduos. Apesar disso também, de forma intencional, cada boneco é de tamanho ou largura diferentes, mas com o mesmo formato, onde o círculo indica a cabeça, o retângulo representa o corpo e as setas caracterizam os membros superiores e inferiores.

c) O material também é composto por grupos de peças de roupas impressas em preto e branco e coloridas, dando a possibilidade de fazer diversas dinâmicas sobre a relação como as cores foram apresentadas como representação de posição social, gênero, classe etc. Esses grupos de roupas durante a pesquisa foram indicados como categorias feminina, masculina e unissex. Para manter um formato de encaixe, as roupas possuem formatos, cores, tamanhos e desenhos diferentes.

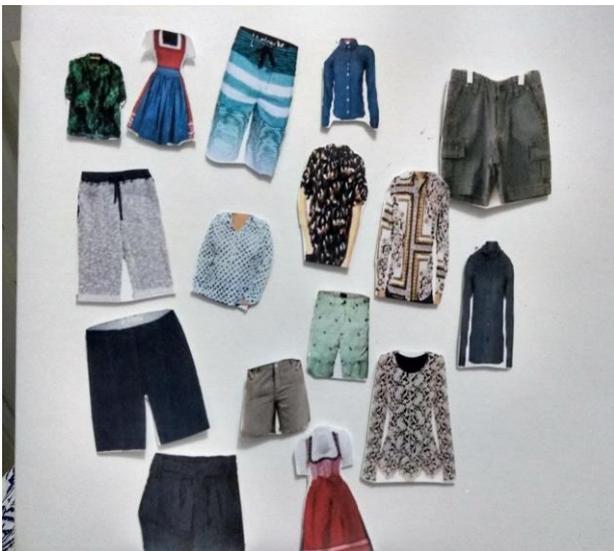
d) O último grupo de composição do material é um conjunto de cabeças sem rostos como o mesmo tamanho, mas com características diferentes que contribuem com a intenção inicial do trabalho.

e) As partes B, C e D são construídas da seguinte forma: impressões em folha A4, cortadas e coladas com durex dupla face em papel de imã A4. O ímã gruda diretamente no mural branco, entretanto existe no ímã a liberdade para desfazer ou refazer qualquer composição colocada durante a utilização do mural, por isso é justificada a escolha desse tipo de material.

³ Lista de materiais e indicações de conceitos e atividade foram retiradas do manual de instruções.



Imagens do Mural *Ressignifique!*



Imagens do Mural *Ressignifique!*

3.2.2 Indicações de conceitos e atividade com o *Ressignifique!*

Como proposta inicial, o Mural *Ressignifique!* foi desenvolvido para trabalhar com a uma possibilidade ampla de conceitos, aqui serão elencadas algumas sugestões para o professor desenvolvedor da atividade. As indicações e conceitos para serem trabalhados através do mural podem ser distribuídos nos seguintes subgrupos:

- I. Raça, Etnia e Cultura.
- II. Gênero – Identidade de gênero, sexualidade, orientação sexual, LGBTQI+fobia.
- III. Relações de poder – movimentos sociais, trabalho e sociedade.

A utilização do material abrangendo essas temáticas pode se dá de diversas formas, a princípio foi pensada uma atividade que, após os conceitos acima serem explanados em sala, teríamos um dia no horário intermediário ou até mesmo durante uma aula no final de algum bimestre disponível para aplicação da atividade.

A atividade se daria da seguinte forma: os alunos são convidados a formarem grupos, de até cinco pessoas, cada grupo receberá um tema desses acima e terá 7 minutos com o mural para montar os bonecos de forma que o encaixe das roupas e rostos debatam com seu tema, mostrando o que eles absorveram de cada tema. Ao final dos 7 minutos com o mural, o grupo deverá tirar uma foto do seu mural pronto e nos últimos 30 minutos de aula cada grupo deverá apresentar sua foto e explicar o porquê daquela composição. Quando os outros grupos não estiverem com o tempo de mural, os mesmos deverão escrever um texto sobre o que sabem/lembram do tema dos outros grupos. Essa seria uma possível forma de avaliação de aprendizado.⁴

3.2.3 Uma experiência com o *Ressignifique*

⁴ Sugestão dada a partir do projeto inicial do Mural.

Quase um ano após a criação do mural, pude finalmente trabalhar com ele em sala de aula no Ensino Médio. Na Escola Estadual Professor Theonilo Gama, através do Programa de Residência Pedagógica, tive a oportunidade de testar a viabilidade do material didático utilizando-o durante uma aula com o tema “gênero: a mulher e o homem na sociedade: o ontem e o hoje”.

A Aula foi na turma do primeiro ano “C” no horário matutino, no dia 30 de Outubro de 2019. Durante as aulas anteriores sobre gênero fiz sempre uma dinâmica de preparação da sala para a aula: pedi para que as/os estudantes que se entendessem como mulher ficassem de um lado da sala, os/as estudantes que se entendessem como homem ficariam do outro lado da sala e as/os estudantes que se entendessem como os dois, nenhum ou um terceiro gênero sentassem na fila de cadeiras do meio da sala. É interessante relatar que em todas as aulas tinham alunos que se identificavam com os três lugares na sala e a depender do dia eles mudavam de posição, o que nos permite pensar algumas questões. No primeiro dia que fiz essa dinâmica perguntei se haveria algum incômodo e como todos sinalizaram que não, permaneci fazendo nas aulas seguintes.

Após essa parte inicial da aula revisei o conteúdo introdutório sobre gênero que havia discutido com eles em sala, na aula anterior e peguei o Mural para começar a atividade. Como nesse dia estávamos com a sala cheia e o tempo reduzido⁵, pedi para que um representante de cada grupo da sala viesse até a frente. Cada um deveria então colocar as roupas e acessórios em dois indivíduos feitos de ímãs e depois de fazê-lo, deveria apresentá-los a turma e justificar sua escolha fazendo apontamentos vinculados às discussões que fizemos.

Todos os representantes vestiram o que eles chamaram de um homem e uma mulher, entretanto, a todo momento no período de escolha com o grupo, tiveram estudantes que sinalizavam que “não existe roupa de homem e de mulher”. Nenhum dos representantes soube explicar o porquê de terem escolhido aquelas roupas já que também concordavam com o que os colegas falaram. A partir daí, conversamos⁶ brevemente sobre gênero e as “imposições da sociedade” - como

⁵ A aula da semana anterior tinha sofrido com interrupções grandes pela direção da escola, o que acabou prejudicando o andamento da aula. Então para dar conta de todo o conteúdo programado, tive que fazer o planejado para duas aulas em uma.

⁶ Através das leituras e estudos sobre o professor enquanto facilitador e estudante como detentor de conhecimentos, procuro construir no plano de aula uma base, mas não um roteiro fixo para que as aulas sejam construídas também pelos alunos e suas experiências. Como disse Oliveira e

disse um aluno. Até que, consegui pegar um gancho para ler com eles um pequeno texto sobre Sexo e Temperamento em três Sociedades Primitivas de Margaret Mead (1935)⁷, leitura que foi interrompida pelo toque do sinal da escola. Mesmo não conseguindo finalizar a leitura notei uma boa recepção do texto com eles discutindo sobre sociedades que possuem um “terceiro gênero”.

Apresento tais questões para sinalizar como elas são importantes para nossa atuação profissional e como foram resultado de meu processo de formação no curso de Ciências Sociais da UFAL.

Silva et al (2019) em seu estudo intitulado “reflexões sobre a importância das discussões sobre direitos humanos e diversidade de gênero na formação inicial e continuada de professores/as de Sociologia”, aduzem para a relevância dos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais abrangerem os estudos de gênero e diversidade, entendendo gênero como uma categoria de análise e uma relação de poder, para demonstrar sua relevância na construção de juventudes na escola, tornando-os mais críticos e atentos ao combate aos preconceitos e discriminações (SILVA et al, 2019).

Na grade curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFAL (Universidade Federal de Alagoas) contamos, desde a reformulação do projeto pedagógico do curso em 2012, como conteúdo obrigatório as disciplinas de *Sociologia da Educação* e *Educação e Diversidade*. As duas disciplinas citadas trabalham para a preparação do futuro professor em relação a esse debate mais amplo e atual a despeito da diversidade auxiliando nas discussões e na elaboração de didáticas que possibilitem o acesso às reflexões em torno dessa temática no ensino básico.

Apesar de compreender que o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFAL conta com consideráveis fragilidades, se faz necessário colocar aqui seus tímidos, mas, preciosos avanços nos últimos anos que refletem na formação do professor de Sociologia em Alagoas. Em 2012 também é inserida na grade curricular da licenciatura a disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, nesse mesmo ano através de concurso é contratado um Técnico em assuntos

Cigales (2015): “é necessário que se coloque a possibilidade de pensarmos os professores e alunos como produtores de conhecimento sociológico, dentro do campo de possibilidades existentes na escola”.

⁷ Fragmento utilizado está na seção anexos.

Educacionais que possui o curso de licenciatura, desde 2011 o curso está inserido no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, em 2014 foi realizado um concurso para professor com o perfil para o ensino e em 2015 houve a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais - Xingó (Gaudêncio, Souza e Nunes, 2017). E recentemente, 2018, contou com a entrada no Programa Residência Pedagógica.

Ao longo de todo esse relatório, busquei elencar algumas situações e oportunidades de acesso que tive em minha formação graças a inserção no Programa de Residência Pedagógica. Dentro dele tive acesso à cursos específicos de formação, reuniões de orientação e planejamentos que possivelmente não teria acessado apenas com o estágio obrigatório. Mesmo com entraves e dilemas ao longo do Programa, aprendi a lidar com contratempos, prazos e trabalhos em grupo, fazendo parte e observando de perto relações de poder entre a escola e o professor, o professor e seus alunos, a universidade e a escola de Educação Básica.

Portanto, acredito que o Programa de Residência Pedagógica serviu como importante contato entre a vivência profissional e a teoria pedagógico-social que vemos durante a graduação, já que a mesma tem por finalidade aproximar esses dois eixos e complementar de forma mais eficaz a formação do futuro professor de Sociologia. Essa experiência engrandeceu meus conhecimentos na construção dos projetos de ensino e complementando de forma efetiva minha formação acadêmica, aprendendo a reconhecer os processos de aprendizagem e suas dificuldades durante todo o seguimento do Programa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendo que o Programa de Residência Pedagógica cumpre seu papel ao mostrar escolas com práticas diferentes que reverberam a realidade da educação local. As frustrações advindas de imprevistos ou da estrutura organizacional da escola também nos aproximam da dinâmica do trabalho docente, que precisa atender as expectativas colocadas pela escola, pelos alunos e pelos prazos do Programa.

Entendo também que existem diversas problemáticas aqui apontadas que só poderão ser compreendidas com um estudo específico. O esforço neste trabalho foi de apresentar o cenário encontrado numa escola pública da cidade de Maceió pela visão de uma possível futura professora de sociologia envolvida num Programa que visa fomentar ações de construção do sujeito enquanto professor.

Acredito que uma das características de grande relevância do PRP é o papel do professor preceptor e dos professores coordenadores no andamento das atividades do Projeto, o que está diretamente ligado à minha formação dentro do Programa. Adentrei no Programa com o intuito de aproximar a relação teoria e prática, mas a realidade encontrada é ainda mais dura do que supomos dentro dos muros da universidade e demanda mais do que tal aproximação.

Entretanto, o contato com os alunos no dia a dia da sala e nos corredores da escola permitem o estabelecimento de laços de familiaridade e desafios grandes a pensar fora da bolha. Compreender as especificidades do outro indivíduo é desafiador. Acredito que essa experiência em muito contribuiu para meu aprendizado e minha formação. Acredito que o tempo dedicado a participar das atividades da escola e planejamentos criaram uma rotina professoral que dificilmente teria acesso fora do PRP, afinal passamos 18 meses nessa escola.

Finalizo aqui utilizando alguns apontamentos que Oliveira e Barbosa fizeram sobre o PIBID enquanto Programa que auxilia em uma formação mais completa do profissional docente, pois o mesmo sentimento me atravessa, sendo no meu caso, em relação a importância e completude do PRP. Como eles considero que a participação no Programa possibilita maior aprendizado não apenas para os residentes (estudantes em formação), mas também para professores preceptores e orientadores, nos chamando a reavaliarmos nossas ações e práticas de ensino na

Escola e na Universidade visando preparar o licenciando a compreender o contexto de sua atuação profissional e instando-a a refletir sobre o seu fazer enquanto objeto de investigação.

REFERÊNCIAS

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Editora UFPR.

BODART, Cristiano. Prática de ensino de sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. **Mediações**, Londrina, v. 23 n. 2, p. 455-491, mai./ago. 2018.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Um "raio-x" do professor de Sociologia Brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**, Recife, 2016, Vol. 2 n. 22.

FELIPPE, Mariana Boujikian & OLIVEIRA-MACEDO, Shisleni de. 2018. "Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas". In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/obra/sexo-e-temperamento-em-tr%C3%AAs-sociedades-primitivas>>

GAUDÊNCIO, Júlio Cezar; SOUZA, Jordânia de Araújo; NUNES, Noélia. Formação do professor no Instituto de Ciências Sociais (ICS/Ufal): considerações a partir do curso de licenciatura presencial. In: SANTANA, Luciana; CAVALCANTI, Bruno César; VASCONCELOS, Ruth. **História e memória das ciências sociais em Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2017.

GHEDIN, E. et al. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

Governo do Estado de Alagoas. Supervisão de Ensino Médio Superintendência de Políticas Educacionais. **Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral - Versão 2019 / SUPED**. AL. – Maceió: AL, 2019. 151 p. il.

LENNERT, Ana Lúcia. Condições de trabalho do professor de Sociologia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 383-403, set./dez. 2011.

LIMA, J. A. O.; RAMALHO, A. R. D.; LIMA, W. M. Pesquisa Educacional: conceitos e perspectivas. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 28, 2017, p. 82-92.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v.15, n. 1, p 5-20, abr. 2003.

OLIVEIRA, A; BARBOSA, V. S. L. Formação de Professores em Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, n 13, jul-dez de 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. CIGALES, Marcelo Pinheiro. Pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNL D 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 279-289, setembro/dezembro 2015.

Relatório de caracterização da escola estadual professor Theonilo Gama, Maceió, 2019, No prelo.

RICHARDSON, R. J. et al. Características da pesquisa educacional. **Série Documental/Relatos de Pesquisa**. n. 27, 1995, p. 171-178.

SILVA, Aline Oliveira Gomes da. Et al. Reflexões sobre a importância das discussões sobre direitos humanos e diversidade de gênero na formação inicial e continuada de professores/as de Sociologia. In: BODART, Cristiano das Neves. LIMA, Wenderson Luan dos Santos. **O ensino de Sociologia no Brasil**. Vol.1. Maceió: Editora Café com Sociologia , 2019.

SILVA. M. I. M. A. **Relatório de estágio supervisionado em Ciências Sociais I**. UFAL: Maceió/AL, 2018. 19p.

SILVA, Maria Ilane Matias de Andrade. **Manual de instruções - Ressignifique!** Maceió, 2018.

SILVA, K. A. C. P da. CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

ANEXOS

1. Texto utilizado na aula do dia 30 de Outubro de 2019.

Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas

Escrito por Margaret Mead (1901-1978), *Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas* (1935), consolidou a antropóloga como autora de sucesso, abrindo caminho para o seu reconhecimento como pioneira nos estudos de relações de gênero. Fruto de trabalho de campo realizado em Papua-Nova Guiné, na companhia do antropólogo Reo Fortune (1903-1979), seu marido na ocasião, o estudo se concentra em três povos da região do rio Sepik: os Arapesh, os Mundugumor e os Tchambuli (Chambri). Mead observou as personalidades atribuídas a homens e mulheres em cada uma dessas sociedades, concluindo que características psicológicas femininas e masculinas (os temperamentos) não são inatas, mas padrões culturais aprendidos e ensinados de uma geração a outra, sustentando, com isso, a ideia de que a cultura molda o comportamento, assim como produz a diferenciação de personalidades entre os sexos, argumento que irá desenvolver, posteriormente, no livro *Male and Female* (1949).

Entre os Arapesh, a antropóloga encontrou uma sociedade em que homens e mulheres mostravam-se gentis, não agressivos, cooperativos e atentos às necessidades alheias. Não eram guerreiros ou vingativos, embora pudessem ocorrer conflitos em virtude de casamentos, quando estes se davam em razão de fuga ou rapto. Além disso, Mead deparou-se com um povo em que homens e mulheres apresentavam temperamentos semelhantes, inclusive no que dizia respeito ao cuidado dos filhos. Este traço é especialmente destacado no livro, pois se nos EUA as crianças eram consideradas uma incumbência das mulheres, aí também os homens delas se ocupavam. Já entre os Mundugumor, a autora se deparou com um povo violento, implacável e agressivo. Os comportamentos, por sua vez, não diferiam muito em razão do sexo: homens e mulheres assumiam atitudes hostis e havia conflitos por todos os lados. Por fim, entre os Tchambuli, as atitudes masculinas e femininas mostravam-se bastante distintas, tendo as mulheres um protagonismo evidente: elas eram dotadas de poder dentro das aldeias; eram as principais fornecedoras de alimentos, também responsáveis pela

pesca, por negociar o excedente em troca de outros víveres e pela produção da riqueza (com a venda de mosquiteiros). Os homens, de seu lado, se dedicavam à arte e à estética, e eram emocionalmente frágeis. Tal padrão chama a sua atenção por ser o inverso do comportamento tradicionalmente atribuído aos sexos na sociedade estadunidense da época: entre os Tchambuli, as mulheres não desempenhavam funções secundárias ou desvalorizadas porque mais restritas à esfera doméstica; ao contrário, eram provedoras e pouco se dedicavam às atividades ornamentais, consideradas femininas nos Estados Unidos e em outros contextos.

Mead também se detém sobre os “inadaptados” em cada um dos povos estudados, aos quais dedica um capítulo inteiro da obra. Os inadaptados seriam aqueles que não se conformariam aos papéis sociais impostos, não atendendo ao temperamento socialmente determinado. Incapazes de se adequarem à personalidade social exigida por sua cultura, apresentavam atitudes “desajustadas”. Entre os Arapesh, correspondiam às pessoas agressivas, eventualmente obrigadas a deixar a aldeia por algum tempo; para os Mundugumor, eram os indivíduos excessivamente gentis e cooperativos; já entre os Tchambuli, eram aqueles que não possuíam afinidades com o comportamento visto como natural para o seu sexo, aproximando-se das atitudes e temperamentos do sexo oposto.

Referência:

FELIPPE, Mariana Boujikian & OLIVEIRA-MACEDO, Shisleni de. 2018. "Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas". In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/obra/sexo-e-temperamento-em-tr%C3%AAs-sociedades-primitivas>>

