



FALA AÍ, PROF!

Experiências em formação docente
em Ciências Sociais na UERN.

Organizadores:

Márcio Kleber Moraes Pessoa

Karlla Christine Araújo Souza



Fala aí, prof!



Fala aí, Prof!
Experiências em formação docente
em Ciências Sociais na UERN

Márcio Kleber Morais Pessoa

Karlla Christine Araújo Souza

Organizadores



UERN Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária da Uern – Eduern

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária - Eduern

Jacimária Fonseca de Medeiros



Conselho Editorial das Edições UERN

Edmar Peixoto de Lima

Filipe da Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

Maria José Costa Fernandes

Maura Vanessa Silva Sobreira

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Rosa Maria Rodrigues Lopes

Saulo Gomes Batista

Diagramação:

Bruna Ricarte Andrade

Capa:

Amanda Lima Souza

Revisão:

Sarah Kimberlly de Oliveira Cananeia.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Fala Aí, Prof!: Experiências em formação docente em Ciências Sociais na UERN [recurso eletrônico]. / Márcio Kleber Moraes Pessoa, Karlla Christine Araújo Souza (orgs.). – Mossoró, RN: Edições UERN, 2024.

102 p.

ISBN: 978-85-7621-522-6 (E-book).

1. Ciências Humanas. 2. Sociologia. 3. Ensino de Sociologia. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

CDD 301

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15 / 783

AGRADECIMENTOS

Às docentes Tatiana Bukowitz e Yuki Meneses e ao docente Elder Nolasco pela disponibilidade e o empenho para as atividades do projeto e para a produção dos textos para esta obra.

À mestrande Amanda Lima Souza pelo empenho nas atividades do projeto Fala aí, Prof!, contribuindo para o sucesso das ações implementadas.

SUMÁRIO

Apresentação	06
Capítulo 1 - PROJETO “FALA AÍ, PROF!”: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE ENSINO NA UERN Autores: Márcio Kleber Morais Pessoa, Karlla Christine Araújo Souza, Amanda Lima Souza	11
Capítulo 2 - ARSENAL DE PALAVRAS: A SOCIOLOGIA ESCOLAR COMO LÉXICO DE COMBATE À COLONIALIDADE Autora: Tatiana Bukowitz	23
Capítulo 3 - ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DIANTE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO Autor: Elder Nolasco	59
Capítulo 4 - EXPERIÊNCIA DOCENTE: DA GRADUAÇÃO AOS NOVOS DESAFIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO Autora: Yuki Meneses Chikushi	76
Sobre as autoras e os autores	99

APRESENTAÇÃO

Este livro narra o desenvolvimento do Projeto de Ensino da Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte intitulado “Fala aí, prof!”. O primeiro capítulo – de autoria dos coordenadores do projeto e da discente colaboradora – explica o desenvolvimento e a avaliação do projeto “Fala aí, Prof!”. Os três capítulos seguintes são escritos por três professores da educação básica convidados pelos coordenadores do projeto. As pessoas convidadas, em ordem cronológica, foram: Tatiana Bukowitz, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro; Elder Nolasco, rede estadual do Rio Grande do Norte; Yuki Meneses, rede estadual do Rio Grande do Norte. A seguir, explicamos um pouco de cada capítulo da obra.

O primeiro capítulo é escrito por Karlla Souza e Márcio Pessoa, coordenadores do projeto Fala aí, Prof!, em coautoria com Amanda Souza, aluna colaboradora do projeto.

Os autores apresentam o embasamento teórico e metodológico do projeto, destacando a importância dos saberes docentes de Maurice Tardif para a formação inicial de licenciandos. Foi isso que estimulou os coordenadores a desenvolver a ideia de troca de experiências entre docentes de sociologia da educação básica e licenciandos do curso de Ciências Sociais da UERN.

Além disso, os autores destacam a implementação das ações, com obstáculos e potencialidades. O andamento do projeto levou os coordenadores a reverem a sua implementação, o que culminou com a execução de um momento mais intimista no último encontro aberto: uma roda de conversa, em vez de uma palestra, metodologia adotada inicialmente. Essa mudança foi avaliada positivamente pela equipe e pelos discentes participantes, ao possibilitar maior diálogo entre profissional e licenciandos.

Outra dificuldade enfrentada foi a ausência de discentes participantes em encontros no contraturno, o que foi identificado pela equipe como uma consequência das características do corpo discente, que, em sua maioria, mora no interior do estado, necessitando de transporte para frequentar a universidade. Esse tipo de transporte geralmente é precário e possui horários complicados para os alunos. Dessa forma, alguns discentes que iniciaram o projeto não o finalizaram.

Apesar disso, a equipe optou por não flexibilizar o formato dos encontros, mantendo o formato presencial, visto que o início das atividades presenciais pós-flexibilização devido à pandemia era instigante para pessoas que haviam passado meses trancadas em casa, tendo contato com outras pessoas apenas pela tela do computador. A única exceção foi a participação da professora Tatiana Bukowitz, moradora do estado do Rio de Janeiro, visto que o projeto não contava com recursos para convidá-la para uma atividade presencial. Todavia, a atividade não foi totalmente remota, tendo sido híbrida, com a presença de discentes e docentes da UERN no auditório da faculdade, enquanto a professora Tatiana

palestrava no telão de forma síncrona, o que possibilitou a interação entre as pessoas que estavam separadas fisicamente por milhares de quilômetros, mas que se aproximavam pelas possibilidades tecnológicas criadas pela humanidade.

O capítulo 2 conta com o texto da professora doutora Tatiana Bukowitz, que busca provocar. Isso mesmo, é um escrito provocador, começando pelo título: Arsenal de palavras. As ciências sociais são armas, no sentido figurado. A professora almeja atingir três objetivos com seu artigo: sistematizar reflexões que se originam dentro da rotina da docência de Sociologia/Ciências Sociais; explicitar leituras que estão sendo relevantes para compreender e lidar com problemas sociais, e; compartilhar algumas estratégias pedagógicas que visam problematizar a colonialidade. Dessa forma, as “armas sociológicas” empunhadas pela autora visam à problematização da colonialidade, ou, em outras palavras, à descolonização do pensamento.

Conforme informado, a docente narra parte de sua trajetória acadêmica e profissional nos últimos anos, destacando a surpresa que foi conhecer alguns autores que transformaram sua perspectiva da realidade, tais como: bell hooks, Paulo Freire e outros.

A autora fala das dificuldades epistemológicas de abordar uma visão de mundo inquietante, ainda mais em um país que vive um clima político amedrontador, principalmente desde 2016, em que pessoas brigam e até se matam para defenderem posições políticas. Sabendo disso, foi necessário que ela se municiasse... de leituras.

Dessa forma, a docente assumiu uma postura moral de problematizar a colonialidade em sala de aula. Ela lembra que a historiografia oficial “ainda é assinada com canetas usadas por mãos preponderantemente brancas e elitistas, masculinas, europeias”. Dito isso, vários campos de estudo também foram afetados pelo etnocentrismo, incluindo as ciências sociais.

A lógica da colonialidade tem relação com o domínio das ideias e da epistemologia, logo, é uma tentativa de naturalização de um padrão cultural, comportamental e teórico que parece original, mas que, na verdade, é imposto. Com isso, uma lógica evolutiva, competitiva e individualista é imposta como natural e sem alternativa.

Sabendo disso, essa lógica não impera apenas em pessoas com pouca instrução formal, com pouco estudo, Pelo contrário, ela está presente, principalmente, em quem frequenta um tipo de escola acrítica. Essa lógica é identificada pela autora, referenciando Krenak, como uma “barragem”, mas que é comumente percebida na sociedade como “trampolim”.

Ao final, Tatiana Bukowitz indica que ainda falta muito por fazer e entende que o desafio é grande e coletivo. Apesar disso, faz a sua parte como educadora. Uma educadora empolgante e problematizadora.

No terceiro capítulo, de modo a coadunar com a proposta do projeto de ensino, o professor e mestre Antônio Elder Nolasco compartilhou sua experiência de 17 anos de ensino como docente das Ciências Sociais na educação básica no estado do Rio Grande do Norte. O objetivo central de seu capítulo é descrever as dificuldades, os desafios e as possibilidades do ensino de sociologia, revisitando o início de sua carreira até chegar ao cenário atual da reforma do ensino médio.

O capítulo se estrutura em cinco seções, sendo a primeira aquela que diretamente apresenta a proposta de dialogia de saberes enquanto uma comunhão de olhares e reciprocidade entrelaçada com a atitude de olhar para dentro e para fora da universidade.

Na segunda seção, o autor apresenta uma espécie de autorrelato de sua experiência, iniciando por sua chegada na sala de aula para ministrar a disciplina de Sociologia e os desafios que enfrentou para ocupar aquele posto. Dentre os desafios relatados, consta a falta de carga horária suficiente, a incipiência da disciplina enquanto tradição escolar e a consequente falta de material didático.

Em relação à baixa carga horária da disciplina, o professor relata sobre sua dificuldade de alocação nas escolas, a necessidade de ministrar outras disciplinas para complementação da carga horária e a grande quantidade de turmas para preencher a carga horária contratada. A quantidade volumosa de turmas e de alunos acrescenta alguns percalços ao labor: para atender as especificidades de cada turma, é necessário pensar na otimização do tempo de cinquenta minutos para ministrar o conteúdo, estratégias e materiais didáticos para cada realidade, corrigir uma grande quantidade de trabalhos e registrar diários, tarefas que são levadas para casa a fim de serem concluídas. Tudo isso foi apresentado como relato pessoal de experiência, entretanto, pode ser visto como reflexo de uma realidade macrossocial vivenciada por docentes da disciplina no período histórico ao qual o autor se refere, considerando as condições semelhantes de trabalho do professor de Sociologia.

Outro importante destaque foi dado à contribuição dos programas formativos no ensino superior, nomeadamente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP). De acordo com Nolasco, os programas contribuem para formação continuada do docente, para a experiência de aprendizagem do licenciando e sua inserção escolar, para ampliação das metodologias de ensino e para a inovação das práticas de ensino.

Ainda como parte do relato de sua experiência docente, o professor oferece uma lista de estratégias didáticas e de ferramentas instrumentais que o mesmo utiliza na dinâmica de suas aulas, bem como nas adaptações necessárias para a adequação do uso desses materiais em sala de aula.

Na terceira seção, o texto continua com a abordagem de narrativa de experiência, ampliando os temas para dimensões como avaliação pedagógica condizente com os objetivos da disciplina e saberes necessários para a prática docente.

Na quarta seção, o autor empreende uma discussão sobre a presença histórica da Sociologia no ensino médio, relacionando o quadro de sua itinerância aos contextos políticos, desde a ditadura militar de 1964, até a retomada do atual governo progressista, após quatro anos de um governo autoritário de extrema-direita. Nesse sentido, destaca o papel de resistência política dos professores e cita a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

O capítulo finaliza abordando o atual contexto da reforma do ensino médio com ênfase para os novos desafios apresentados, quais sejam:

o caráter autoritário; a precarização do trabalho docente; o estímulo à desqualificação profissional docente; a desqualificação das matrizes curriculares; a subutilização do(a) professor(a); o caráter ideológico neoliberal.

A última seção tem o tom propositivo do que pode ser considerado para a valorização da sociologia escolar e tom finalístico, sem perder de vista o compromisso em continuar enfrentando os desafios e lutando para que a Sociologia se mantenha como obrigatória e efetiva no currículo da educação básica.

No quarto e último capítulo, a professora mestra Yuki Meneses Chikushi nos apresenta sua experiência profissional desde sua formação em licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Regional do Cariri-URCA, passando pelo desafio dos estágios supervisionados, narrando suas experiências profissionais como docente temporária no Ceará e, depois, como efetiva no Rio Grande do Norte, as contribuições do Mestrado Profissional de Sociologia na Universidade Federal do Ceará e, por fim, as potencialidades e obstáculos do Novo Ensino Médio.

A docente indica o quanto o estágio supervisionado pode ser uma atividade solitária e desafiadora, destacando que com novos programas governamentais – como o PIBID e o PRP – é possível que a situação esteja mudando e que esteja havendo maior interação entre escola básica e universidade. Esses programas são relativamente novos, se os comparamos aos que atendem os cursos de bacharelado. A professora não usufruiu de seus benefícios durante a graduação, por exemplo.

Quando contratada, a docente passou a enfrentar outro desafio: a falta de material didático para uma disciplina recém-implantada no ensino médio. Não havia livro de Sociologia disponível pelo Programa Nacional de Livro Didático, o que se tornaria realidade alguns anos depois. Isso pode ter contribuído para a profissional ter dúvidas sobre sua atuação docente no início da carreira, o que a fez questionar a si própria: “Por muitas vezes me questionava se eu era uma boa professora”.

Apesar das dúvidas, a docente deu continuidade à sua carreira e a desenvolveu. No Ceará, como temporária, desenvolveu experiência em uma escola modelo em tempo integral, em que havia forte cobrança por resultados.

A partir de 2018, iniciou nova experiência: agora, como efetiva, na rede estadual do Rio Grande do Norte. A profissional disse ter vivenciado um choque de realidade, pois a dinâmica dos dois estados era completamente diferente. No RN, havia falta de docentes, que não ocorria naquela escola modelo cearense. Além disso, a Sociologia não tinha um espaço garantido de pleno respeito na nova escola, o que a docente necessitou conquistar.

A professora também fala de um ponto que considera positivo no novo emprego: a ausência de foco em resultados no RN fez com que ela desenvolvesse uma relação mais humana com o alunado.

A partir de 2022, Yuki Meneses vivenciou a implementação do Novo Ensino Médio. A profissional indica que a interdisciplinaridade almejada pela reforma de 2017 não está ocorrendo na escola em que atua. Ela também trata de condições de trabalho, destacando as mudanças em sua lotação após a reforma. Um aspecto importante ressaltado pela autora é o fato de sua escola ser de zona rural, o que lhe rende particularidades, como é o caso da dificuldade do transporte escolar, que demanda muito tempo de deslocamento, dificultando a ampliação dos turnos na escola.

Apesar das dificuldades, a autora apresenta um panorama real, desafiador e empolgante da carreira docente. A lição maior é que esse tipo de profissional não está totalmente lapidado ao final da licenciatura, requerendo experiência em regência, conquistando “jogo de cintura” e estando preparado para novos desafios, como é o caso do Novo Ensino Médio.

Karlla Souza,
Márcio Pessoa,
Mossoró, abril de 2024.

CAPÍTULO 1

PROJETO “FALA AÍ, PROF!”: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE ENSINO NA UERN

Márcio Kleber Morais Pessoa
Karlla Christine Araújo Souza
Amanda Lima Souza

Introdução

Entre os anos de 2022 e 2023, o Departamento de Ciências Sociais e Política da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (DCSP – UERN) desenvolveu seu primeiro Projeto de Ensino de Graduação (PEG), aprovado em edital da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG). Os coordenadores do projeto foram os docentes Márcio Kleber Morais Pessoa e Karlla Christine Araújo Souza. A equipe também foi composta por uma discente colaboradora: Amanda Lima Souza. O projeto contou, inicialmente, com a participação de 11 discentes da Licenciatura em Ciências Sociais.

O objetivo deste texto é apresentar o projeto, as atividades desenvolvidas e seus resultados. O projeto intitulou-se: “O que o professor da educação básica tem a dizer? Dialogia e Troca de Saberes entre docentes e licenciandos da UERN”, outrossim, nomeou as sessões de troca de experiência de “Fala aí, Prof!”. Esse título tinha três objetivos a cumprir: (i) ao lançar mão de um gíria, torna o momento mais atraente para o público jovem, maioria dos licenciandos; (ii) coloca o professor da educação básica no centro das atenções, indicando sua relevância para a proposta de formação inicial dos graduandos; e (iii) usa um termo neutro em relação a gênero ao se referir ao/à profissional – “prof” –, a fim de indicar o respeito às diversas identidades de gênero em relação aos sujeitos que participaram das sessões.

Descrevemos o projeto em linhas gerais, que visou contribuir com a formação inicial docente no âmbito da licenciatura e teve como fundamento a troca de saberes com docentes que atuam na educação básica, pesquisadores, professores do ensino superior e licenciandos. O projeto também pretendeu contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação básica, pois a prática de troca de experiências se caracterizou pela dialética, oportunidade em que houve um espaço livre de debates e discussões acerca da formação docente. Além da formação inicial e continuada, ocorreu no centro dos objetivos discutir os saberes docentes, seu campo de atuação, as condições de trabalho, a prática pedagógica e a aproximação entre escola e universidade. O método utilizado para a troca de saberes entre os segmentos destacados foi fundamentado na pedagogia crítica e dialógica de Paulo Freire e no círculo de cultura como possibilidade de formação dialética, tendo como etapas: círculos de cultura, palestras e encontros online. Para comentar os resultados, servimo-nos das reflexões pedagógicas de Paulo Freire e de Edgar Morin. Finalmente, as considerações finais ponderam acerca dos resultados alcançados em relação aos objetivos iniciais propostos e as efetivas contribuições para a formação inicial docente. **99**

Desafios da formação docente

A formação inicial de docentes é um desafio para toda e qualquer sociedade. O que será ensinado, como e o porquê, são discussões que devem ser realizadas constantemente pelos centros formadores desses profissionais. Sabendo disso, o projeto de ensino de graduação “O que o professor da educação básica tem a dizer? Dialogia e Troca de Saberes entre docentes e licenciandos da UERN”, ou, simplesmente, projeto “Fala aí, Prof!”, visou contribuir com a formação inicial docente na UERN com a troca de experiências entre licenciandos e professores da educação básica, auxiliando a formação acadêmica dos discentes ao complementar o conteúdo programático dos componentes curriculares do curso de graduação (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

O projeto também tinha o propósito de contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação básica, pois a prática de troca de experiências se caracteriza pela dialética, oportunidade em que houve um espaço livre de debates e discussões acerca da formação docente: os discentes da licenciatura em Ciências Sociais da UERN puderam compreender sobre a prática docente diária de professores experientes, enquanto os profissionais da educação básica tiveram a oportunidade de entender sobre discussões teóricas, práticas de ensino, etc. lecionadas na universidade, entendendo o que de mais atual estava sendo discutido acerca de formação docente.

O objetivo do projeto foi estabelecer um diálogo com os profissionais que atuam na educação básica, pesquisadores, professores do ensino superior e licenciandos, promovendo uma troca de saberes e experiências no âmbito da licenciatura em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Dessa forma, além de uma formação inicial e continuada, o projeto propiciou momentos de reflexão e de debate acerca dos saberes docentes, das condições de trabalho, das práticas pedagógicas e da aproximação entre escola e universidade.

Historicamente, o contato direto entre licenciandos e profissionais da educação básica é um tabu, que foi parcialmente superado com a criação de programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é uma ação relativamente nova, mas já é bastante reconhecida nas Instituições de Ensino Superior (IES) nacionais (PINHEIRO; ALBRECHT, 2017). Dito isso, o presente projeto também contribuiu para a essência da formação docente, visto que as formações inicial e continuada não devem ser concebidas separadamente, pois a profissão de professor requer constante diálogo e atualização.

Segundo Tardif (2010), os saberes docentes podem ser divididos em quatro tipos: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes profissionais e os saberes experienciais. Esses saberes se aglutinam na prática docente diária e garantem que o professor realize seu trabalho.

Todavia, Tardif (2010) destaca que apenas um deles é de exclusiva produção dos docentes: o saber experiencial, visto que os demais são produzidos por cientistas, universidades, secretarias de educação, gestores escolares, etc. Não por coincidência, é o saber experiencial o mais desvalorizado de todos, pois o professor da educação básica foi relegado a um papel secundário nas sociedades nas quais a educação escolar elementar é disseminada, como é o caso do Brasil, no século XXI.

A marginalização desse profissional também pode ser interpretada por meio do que Bourdieu e Boltanski (2013) chamam de “inflação de diplomas”, isto é, trata-se, atualmente, de um cargo muito disseminado e em que há muitas pessoas aptas a concorrer por vagas. Isso leva a uma situação de grande oferta de profissionais para uma demanda menor de vagas, considerando a lei da oferta e da demanda capitalista como central nesse cálculo. Sabendo disso, o salário docente tenderia a ser rebaixado. Por outro lado, continuando na linha interpretativa de Bourdieu e de Boltanski, não só o salário seria rebaixado, mas também o *status* desse profissional na sociedade.

Ademais, além do conhecimento e da experiência em regência de sala de aula, o docente pode vivenciar outras experiências profissionais durante sua carreira: em regência de laboratório de ensino, em cargo de gestão escolar, etc. Outra questão que necessita ser discutida são as diferenças e as semelhanças entre os profissionais estatutários e os temporários, porque existem diferenças de *status*, de estabilidade no emprego, de pressões por parte da chefia devido às microrrelações de poder, etc. Por fim, existem diferenças importantes entre professores das redes pública e privada, o que também foi abordado pelo projeto.

Dito isso, o momento de troca de experiências entre discentes e docentes, além de contribuir para a formação de ambos os segmentos, também foi responsável pela valorização do docente da educação básica, que foi chamado ao centro do debate na universidade e, assim, pode expor suas práticas profissionais cotidianas, indicando ao aluno de graduação que o saber experiencial é relevante e complementar ao leque dos saberes docentes necessários para a prática profissional em sala de aula, promovendo inovação da prática pedagógica (RIO GRANDE DO NORTE, 2017). Ademais, esse espaço de trocas deixou claro aos envolvidos que o docente da educação básica é importante e necessário na formação inicial de novos professores.

A formação docente demanda a aquisição de conhecimentos tanto teóricos quanto práticos para lidar efetivamente com as dificuldades enfrentadas no ambiente da sala de aula. No entanto, ao analisarmos a formação docente, percebemos a existência de lacunas nesse processo. Isso se deve, em parte, ao fato de que os estudantes de graduação muitas vezes não conseguem vivenciar, durante esse período, todas as complexidades da prática docente, que vão além do domínio do conteúdo teórico.

Estar em sala de aula é apenas a ponta do *iceberg* do processo de ensino. Há diversos fatores que antecedem este momento, tais como: a pesquisa de conteúdo, o preparo do plano de aula, a elaboração de atividades e de provas, etc. Além disso, o docente está sujeito a outras dinâmicas, como: a superlotação de salas, o grande número de turmas que um professor, especialmente de sociologia, pode enfrentar para cumprir sua carga horária, o relacionamento com outros docentes e com a administração escolar, entre outras.

Percebemos, assim, que uma boa prática docente envolve não só o conhecimento teórico, mas o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e saberes que contribuem para a prática da sala de aula. Considerando a teoria de Tardif (2010), são esses imponderáveis da profissão que desenvolvem o saber experiencial docente.

Analisando outros aspectos que corroboram para um cenário desfavorável à formação dos saberes docentes, temos a própria história da disciplina de sociologia, marcada por constantes mudanças no seu lugar no currículo obrigatório (OLIVEIRA, 2013), colocando-a em uma posição marginalizada entre as demais disciplinas e contribuindo para esse cenário de desvalorização do professor de sociologia. Outrossim, como aponta Moraes (2007), ao contrário de outras áreas – como geografia, biologia, química, física – que integraram pesquisadores e professores, percebe-se nas ciências sociais o distanciamento, separando pesquisadores e docentes, resultando, com isso, uma hierarquização entre as formações de bacharel e de licenciado. Esses obstáculos tornam necessário cada vez mais colocar em pauta a importância do saber docente e proporcionar isso na formação dos futuros professores da educação básica.

Seleção de participantes

Iniciamos o projeto com a seleção de discentes participantes. Lançamos edital em junho de 2022 com a previsão inicial de oito vagas para a Licenciatura em Ciências Sociais. O projeto previa a certificação de 60 horas aos alunos pela participação em, no mínimo, 75% dos eventos. A matriz curricular do curso prevê a necessidade de cada discente realizar 210 horas de atividades complementares para a conclusão do curso, logo, a certificação contribuiria para isso.

Onze discentes se inscreveram. A seleção ocorreu por meio de entrevista. Todos os inscritos foram avaliados acima da nota de corte, que era 7,0 (em uma escala de zero a dez). Devido a isso, considerando o interesse dos alunos e o bom desempenho na seleção, optamos por abrir mais três vagas, a fim de que todos participassem.

Atividades implementadas

Ponderando o planejamento, o projeto contou com duas modalidades de atividade: as abertas a toda comunidade acadêmica – incluindo encontros com os professores convidados –, e os encontros internos – que visavam aprimorar a formação dos estudantes

envolvidos no projeto e que contavam com a participação dos coordenadores e da discente colaboradora. Ademais, os discentes necessitavam desenvolver atividades que contavam carga horária. Essas tarefas eram compartilhadas e discutidas nos encontros internos.

No total, o projeto teve quatro encontros abertos com docentes convidados e cinco encontros internos. O perfil dos docentes convidados tinha relação com sua experiência na escola. Segundo Tardif (2010), o saber experiencial é adquirido após, pelo menos, cinco anos na profissão. Dessa forma, todos os convidados tinham, no mínimo, esse tempo de experiência. Também convidamos um docente para tratar do tema LGBTfobia, visto que no final de 2022 houve uma acusação de transfobia na universidade, logo, consideramos importante discutir o tema. Esse convidado não possuía experiência como docente na educação básica, apenas em ensino superior. Todavia, a urgência do tema justificou a abertura de uma exceção no projeto.

Encontros abertos

A abertura do Fala aí, Prof! contou com uma participação especial, a professora Dra. Tatiana Bukowitz, docente da disciplina de sociologia do Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. A professora Bukowitz é também coautora do livro didático, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Sociologia em Movimento, publicado pela editora Moderna. Em sua apresentação, ela abordou o tema “As palavras são armas: o potencial da Sociologia no contexto da educação básica”.

Nas discussões, a convidada ressaltou o papel da sociologia como uma ferramenta emancipatória, destacando as dificuldades encontradas pelo professor na sala de aula e fora dela. Dentro desse debate, tratamos de questões relacionadas ao adoecimento físico e emocional, falta de participação dos alunos e lotação das salas de aula, além de mostrar estratégias para driblar esses percalços.

Em outro momento, contamos com a participação do professor Elder Nolasco, docente da rede estadual do Rio Grande do Norte, tendo experiência como supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UERN. Nesse encontro, o debate teve como centro a seguinte temática: “Ensino de Sociologia na Educação Básica: Experiências, desafios, perspectivas frente à reforma do Ensino Médio”, tendo enfoque na importância da mobilização coletiva para reconhecimento e permanência da disciplina no currículo na educação básica. Na oportunidade, o professor compartilhou suas experiências em sala de aula, como pesquisador e também como ator sindical.

Os encontros mencionados proporcionaram aos discentes um diálogo aberto com os professores da educação básica, onde puderam apresentar suas dúvidas sobre a dinâmica da sala de aula. Devido ao grupo ser composto por alunos de diferentes períodos, o modelo do projeto pensado se mostrou ainda mais benéfico, pois oportunizou que tivessem um contato com a realidade escolar bem antes dos estágios obrigatórios ou de sua participação

em projetos e programas tais como o PIBID ou o Residência Pedagógica (PRP).

Dentro da construção do projeto, os alunos foram vistos como participantes ativos e fundamentais, a fim de que a autonomia dos discentes fossem desenvolvidas e de garantir que se sentissem à vontade para expressar suas dúvidas e opiniões sobre as temáticas abordadas, o que se mostrou assertivo ao longo das atividades. Nessa dinâmica, tivemos uma maior socialização dos alunos provenientes de diferentes períodos, permitindo uma troca de anseios, expectativas dentro do ambiente universitário.

Compreendendo as necessidades da universidade, o projeto também trouxe como pauta a LGBTfobia, um tema de grande relevância e atualidade. Essa iniciativa veio em resposta a uma denúncia de LGBTfobia anteriormente registrada na universidade. Para tratar desse assunto de forma educativa e construtiva, o professor Jordi Othon Ângelo foi convidado para ministrar a palestra “Nas fronteiras da discriminação, do preconceito e da cidadania: contribuições sociojurídicas para o combate e para a superação da LGBTfobia no Brasil”. A escolha deste tema reflete o compromisso do projeto em fomentar um ambiente acadêmico inclusivo e respeitoso. A palestra foi bem recebida pela comunidade acadêmica, atraindo um número significativo de alunos interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto.

Em nosso último encontro aberto ao público, contamos com a participação da professora Yuki Meneses Chikushi, que desenvolveu o tema “O saber experiencial docente”. Com sua vasta experiência de quase uma década como docente na educação básica, a professora abordou pontos importantes sobre a vivência da prática docente e sobre o Novo Ensino Médio. Durante sua apresentação, ela destacou as principais dificuldades e potencialidades da reforma educacional em curso, oferecendo uma perspectiva rica e baseada em sua vivência profissional. Esse encontro proporcionou uma excelente oportunidade para que alunos e demais participantes refletissem sobre os desafios e as possibilidades trazidas pelas mudanças no sistema educacional, promovendo uma discussão aprofundada sobre como essas transformações afetam a prática docente e o aprendizado dos estudantes.

Encontros internos

Nas formações internas do grupo, colocamos em destaque a importância da pesquisa para o professor da educação básica, bem como tratamos sobre a elaboração do plano de aula e da criação de atividades e de materiais de apoio, em que evidenciamos a relevância dessas habilidades para o desenvolvimento do trabalho docente. Vale ressaltar que essas habilidades, além de necessárias para a prática docente, são cobradas frequentemente em concursos e em seleções, o que reforça ainda mais sua importância. Foram nessas sessões que os discentes desenvolveram materiais didáticos e planos de aula autorais, conforme será apresentado na próxima seção.

Esses encontros internos também serviam para o grupo todo discutir o encontro aberto anterior, destacando pontos positivos e negativos, além de haver discussão sobre a fala da pessoa convidada e de haver avaliação sobre a sessão aberta.

Os encontros internos foram complementados com autoavaliação oral e escrita. Todos os participantes tiveram a oportunidade de realizar críticas e proposições. Além disso, para cada sessão foi registrada pelos coordenadores uma avaliação escrita, que, sequencialmente, possibilitou o desenvolvimento de relatório parcial e relatório final apresentado à PROEG.

Desenvolvimento de atividades pelos discentes

Durante a formação de nossos encontros internos, propomos atividades práticas destinadas ao desenvolvimento de novas competências importantes no contexto de sala de aula. Um dos destaques foi uma formação focada na elaboração de materiais didáticos. Esta atividade teve como finalidade ensinar os participantes sobre a relevância da pesquisa na preparação de aulas e incentivar a criatividade na criação de materiais sobre temas contemporâneos, estruturados de maneira a captar o interesse dos alunos e a facilitar a assimilação do conteúdo discutido. A atividade foi inspirada na fala da professora Tatiana Bukowitz, que também cedeu alguns materiais didáticos de sua autoria para que pudessemos analisá-los e discuti-los.

A atividade se desenvolveu de forma coletiva, com os participantes divididos em dois grupos. Cada grupo teve a liberdade de escolher um tema de interesse de ensino de sociologia no ensino médio. Além do conteúdo explicativo, era necessário propor uma atividade avaliativa. Após a conclusão, os materiais foram apresentados em uma data pre-determinada, discutidos por todo o grupo e avaliados pelos professores responsáveis pelo projeto. Este exercício se mostrou extremamente valioso, permitindo que os participantes simulassem a preparação de uma aula, desde a escolha do tema até a elaboração de um texto explicativo e o desenvolvimento de uma atividade avaliativa.

Em outro momento, conduzimos uma discussão coletiva baseada no texto “Usos de canções em aula de Sociologia”, do professor Bodart (2021). Além do debate sobre o texto, exploramos como canções podem ser aplicadas de maneira analítica em aulas de sociologia. Para alinhar a teoria à prática, os alunos foram encarregados de desenvolver e apresentar uma atividade docente que abordasse o uso de canções. As atividades propostas foram bem elaboradas e proporcionaram aos discentes a oportunidade de aprimorar suas habilidades pedagógicas.

Consideramos os encontros internos como oportunidades para que os alunos vivenciassem práticas educativas, alinhadas com um dos principais objetivos do nosso projeto. A vantagem de contar com um número reduzido de participantes permitiu que oferecêssemos *feedbacks* mais detalhados e personalizados, além de esclarecermos dúvidas individuais sobre as práticas docentes, enriquecendo significativamente a experiência de aprendizado.

(Auto)Avaliação: desafios e potencialidades

Ao longo do projeto, enfrentamos diversas dificuldades, sendo a principal delas a questão da locomoção e do transporte dos alunos residentes fora de Mossoró. Uma grande parte dos estudantes dependia do transporte público na cidade de Mossoró, que é escasso, tornando-se um obstáculo significativo para a participação dos discentes em atividades extracurriculares e no contraturno, como era o caso do projeto “Fala aí, Prof!”. Os alunos provenientes de municípios vizinhos enfrentavam dificuldades para ajustar seus horários de ônibus com os horários das aulas. Em algumas ocasiões, o discente precisava ir para a universidade no ônibus da manhã, saindo de casa ainda de madrugada, participava do projeto à tarde e permanecia na instituição até a noite, quando ocorria sua aula. Uma jornada cansativa e desestimulante.

Outro desafio observado diz respeito ao perfil socioeconômico dos estudantes matriculados no curso de Ciências Sociais da UERN, muitos dos quais são provenientes de famílias de baixa renda ou são trabalhadores que precisam conciliar estudos com ocupações profissionais, o que dificultava em alguns momentos a participação desses estudantes no tipo de atividade desenvolvida no projeto.

O fato de termos alunos de todos os períodos do curso participando do projeto fez com que percebêssemos certo acanhamento entre os estudantes de períodos iniciais, que tinham menos inclinação a participarem ativamente do debate. Esse foi outro desafio que tivemos de enfrentar.

Para vencer esses obstáculos, foi necessário criar um calendário de atividades flexível para que todos os alunos pudessem participar ativamente, evitando defasagens entre os participantes do projeto. Optamos por encontros mensais, alternando entre encontros abertos ao público e encontros internos. Além disso, buscamos também estratégias para relativizar a posição hierárquica nos debates – em que o professor é visto como o único detentor do saber –, tornando os alunos uma peça importante em cada encontro, tendo voz ativa para questionarem e trazerem suas perspectivas para o debate.

Outra dificuldade percebida pelos coordenadores foi a dificuldade de diálogo entre licenciandos e docentes no formato inicialmente adotado de palestras. Compreendendo isso, optamos por adotar um novo formato, mais intimista: os círculos de conversa. Com isso, buscamos romper posições hierárquicas simbólicas – o palestrante isolado no púlpito e falando inicialmente sem qualquer tipo de intervenção, enquanto os licenciandos ficavam postados à sua frente e em nível mais baixo. O sentar em círculo, todos no mesmo nível, em uma sala menos pomposa do que um auditório, contribuiu fortemente para um diálogo entre as pessoas, conforme nossa avaliação.

Discussão dos resultados

Tomando como base o diálogo sobre as considerações de Paulo Freire relativas à prática docente libertadora, arregimentadas no livro “Pedagogia do oprimido” e as reflexões lançadas ao futuro da educação no livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, de Edgar Morin, tivemos como preceito filosófico e epistemológico a dialogia e a troca de saberes, além da ética da compreensão (MORIN, 2002). A situação que envolve professores e alunos na escola e na universidade é parceira daquela que requer de nós a consciência de sermos solidários em um mundo atravessado pela incompreensão. De acordo com Morin, “o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação” (MORIN, 2002, p. 93).

Portanto, a educação para a compreensão da condição humana envolve motivo e finalidade de ensinar a compreensão entre as pessoas de uma maneira geral, como condição da “solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2002, p. 93).

No contexto do “Fala Aí Prof!”, compreender significou, também, aprender em conjunto, contemplando ambas as dimensões previstas por Edgar Morin: a intelectual e objetiva, e a humana intersubjetiva, em que a dimensão intelectual passa pela aplicação dos objetos e das matérias de produção do conhecimento apresentadas, e a compreensão humana intersubjetiva, pela empatia, pela generosidade e pela abertura.

Nesse sentido, Paulo Freire (2014) fala de uma ética universal do ser humano: “a ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo” (FREIRE, 2014, p. 7). O que equivale a dizer que não se deve aceitar a concepção teórica ou pedagógica de qualquer autor, sem antes passar pela percepção da crítica e do escrutínio das hipocrisias. Logo, a preparação científica e dialógica dos alunos deve coincidir com esta ética:

É por esta ética inseparável da prática, com jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos (FREIRE, 2014, p. 8).

Ambos os autores discutem os princípios éticos da educação como saberes inerentes à prática educativa, como prática especificamente humana, fundamental para a relação de respeito entre professor e aluno, para a percepção das diferenças, para as relações de simpatia e antipatia, para o equacionamento de problemas, além da capacidade de comunicação e de compreensão dos fatos.

Podemos inferir que a consciência da troca de saberes entre professores e alunos atravessa também a consciência da presença responsável em sala de aula e do estar no

mundo. Ética que se impõe no exercício que se instaura na dialética entre a liberdade e a responsabilidade. Para Paulo Freire, mais que um ser no mundo, o professor deve ser uma presença com o mundo e com os outros, que considera cada presença singular, reconhecendo o outro e a si próprio.

Considerações finais

De acordo com os objetivos propostos, conseguimos cumprir criteriosamente com o requisito de convidar e de dialogar com docentes da educação básica com pelo menos cinco anos de atuação. Nossos convidados também atenderam ao perfil de terem experiência em várias dimensões do saber docente, atuando desde a militância sindical, passando pela gestão e, também, pela elaboração de materiais didáticos e de publicação de livro didático ou outros textos relevantes. Ao longo do projeto, após percebermos dificuldades de diálogo entre licenciandos e docentes, fizemos adaptações, mudando o formato dos encontros abertos de palestras para círculos de conversa, a fim de estreitar com máximo de êxito o diálogo entre esses profissionais e os sujeitos universitários. Compreendemos que, enquanto resultados exitosos obtivemos a participação de alunos da licenciatura cursistas de diferentes níveis de formação, possibilitando o diálogo entre licenciandos iniciantes e veteranos; o diálogo entre licenciandos e profissionais da educação básica com ênfase nas experiências de trabalho, nas relações políticas e nas mais variadas experiências pedagógicas; a avaliação e a elaboração de materiais didáticos; a participação dos alunos em atividades extrassala de aula; a apresentação de trabalho em Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)¹; e a consequente publicação de resumo expandido sobre o projeto nos anais do congresso, na Revista da ABECS².

Os alunos foram certificados por participação em projeto de ensino como atividade de caráter complementar. Puderam diversificar a formação na licenciatura pelo contato direto com profissionais em plena atividade docente; puderam ser protagonistas nas atividades pedagógicas propostas e, ao longo do projeto, estreitaram o diálogo com aqueles profissionais, ampliando seus horizontes de atuação profissional no futuro de modo a construir e enriquecer suas próprias trajetórias no ensino de Sociologia no Brasil.

Referências

BODART, Cristiano das Neves. **Usos de Canções no Ensino de Sociologia**. Alagoas: Café com Sociologia, 2021.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

¹ Apresentação no Grupo de Discussão 4 (GD 4) – Formação docente em Ciências Sociais no Brasil. Disponível em: <https://doity.com.br/v-congresso-nacional-da-abecs> Acesso em: 01 maio 2024.

² Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/anais/article/view/430/340> Acesso em: 01 maio 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MORAES, Amaury César. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Revista Cronos**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1841>. Acesso em: 19 fev. 2024.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

PINHEIRO, Alice Delgado; ALBRECHT, Mirian Pacheco Silva. A questão da formação de professores no Brasil: sobre formação inicial e a formação continuada. In: MIRANDA, Meiri A. G. de C.; ALVIM, Márcio H. (Orgs.). **Integrando pesquisa e formação de professores: contribuições do Pibid/UFABC**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **RESOLUÇÃO Nº 33/2017 – CONSEPE**. Regulamenta o Projeto de Ensino de Graduação nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Set, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAPÍTULO 2

ARSENAL DE PALAVRAS: A SOCIOLOGIA ESCOLAR COMO LÉXICO DE COMBATE À COLONIALIDADE³⁴

Tatiana Bukowitz

*“Que a gente possa aprender
a não ficar preso em nenhuma barragem.”*

Ailton Krenak⁵

1. Lógicas, normas, nexos e léxicos: a escola como eixo de embates

Tudo que existe como criação humana visa atender a propósitos e interesses específicos. Nisto incluem-se: todo tipo de artefatos materiais e também normas, leis, equipamentos e dispositivos jurídicos, bem como elementos subjetivos mais gerais, como o que é considerado certo, bom, necessário. Contudo, muito do que é amplamente disseminado como benéfico a todas as pessoas, efetivamente, foi criado para atender a demandas de sujeitos sociais restritos. O colonialismo ocidental, cujo fim é datado⁶, tem como reverberação contemporânea a

3 Este texto é desdobramento de uma atividade acadêmica realizada em 12 de julho de 2022, no auditório da FAFIC (Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais) da UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte). Naquela ocasião, em formato híbrido (presencial e remoto), o encontro constituiu-se como a aula inaugural do projeto de ensino de graduação intitulado “O que o professor da educação básica tem a dizer? Dialogia e troca de saberes entre docentes e licenciandos da UERN”, realizado entre junho de 2022 e maio de 2023. Aos colegas professores Karlla Christine Araújo Souza e Márcio Kleber Morais Pessoa: meus sinceros agradecimentos - tanto pelo convite ao diálogo com o grupo de docentes e discentes envolvidos com o projeto de ensino supracitado, quanto para a elaboração do texto que aqui apresento. Costurar reflexões é sempre mais fértil quando há interlocução qualificada e sensível. Sistematizar experiências educacionais e metodologias de ensino exigem dedicação e tempo alongado: dois elementos escassos na rotina de professores da escola básica (minha atribuição profissional). O processo desta elaboração textual nutriu e motivou, contrastando intensamente com os procedimentos academicistas burocráticos, esvaziados de sentido, que tanto estão presentes na arena educacional, intelectual e científica. Contudo, quando o processo de redação está atrelado a propósitos formativos concretos, a projetos contra-hegemônicos, ao fortalecimento das instituições públicas de ensino, ao enfrentamento de inúmeras facetas de opressão estrutural... ah, neste caso, o desafio da escrita se torna significativo em muitas camadas. Possa ser assim também, significativo e potente, a quem vier a percorrê-lo.

4 Texto escrito em especial diálogo mental e emocional com a professora Myrian Sepúlveda dos Santos, orientadora desde a graduação e que, desde 1997, acompanhou e colaborou muitíssimo em minha formação como pessoa, professora e pesquisadora. Máxima gratidão por seus ensinamentos. Apresentou-me a riqueza da teoria crítica, da obra de Walter Benjamin e de Antonio Gramsci. Pessoa ímpar na sensibilidade, na qualificação profissional, na dedicação como educadora, na militância contra-hegemônica. Myrian se tornou uma ancestral no dia 17 de março de 2024, o mesmo dia que finalizei a escrita deste texto. Sigo com ela me acompanhando.

5 Apontamento de Ailton Krenak (2022, p. 90) em “Alianças afetivas”, a quarta seção da obra “Futuro Ancestral”. Neste trecho, Krenak problematiza os conceitos (e significados) de cidadania, democracia e pólis para refletir sobre o contexto da criação da Aliança dos Povos da Floresta, em 1980. A Aliança agregou indígenas, ribeirinhos e seringueiros; apresentou formalmente, à arena política institucional brasileira, toda uma outra concepção de mundo, a cosmopercepção referenciada nos princípios de vida dos povos originários. Emerge a distinção que opõe perspectivas radicalmente distintas sobre direitos, pertencimento e existência – a resistência à colonialidade ganha contorno. Reivindica-se o reconhecimento, a valorização, a legitimidade de sociabilidades plurais e de princípios éticos segundo modos de vida indígenas – elementos que não eram contemplados pelas práticas de “cidadania” e “democracia” dos Estados Nacionais da América Latina, incluindo o Brasil.

6 Tal como explicita Nelson Maldonado Torres (2007, p. 131): “O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império.” O término deste regime de dominação ocorreu de modo processual, ao longo de décadas, configurando a chamada descolonização e a conquista de independência política formal. O fim do colonialismo

chamada colonialidade, por meio da qual se atualizam relações de poder historicamente assimétricas, excludentes, cruéis – mas de modo nem sempre perceptível.

Diante desta trama, o presente texto (com suas longas e numerosas notas de rodapé) têm como objetivo:

a) sistematizar reflexões que se originam dentro da rotina da docência de Sociologia/ Ciências Sociais (e que ganham consistência porque relacionam-se com fenômenos sociais tematizados no currículo com o qual trabalho na escola básica);

b) explicitar leituras que estão sendo relevantes para compreender e lidar com problemas sociais que, longe de serem apenas questões teórico-analíticas, atravessam a realidade de sujeitos sociais (nos quais me incluo); e

c) compartilhar algumas estratégias pedagógicas que visam problematizar a colonialidade, mapeando-a e identificando, tanto quanto possível, suas múltiplas facetas que subsistem, estruturalmente, em instituições educacionais e em todas as pessoas que nelas estão inseridas.

Este texto está subdividido em três seções: na primeira, busco desenhar a cartografia geral das tramas que compõem a realidade educacional em que trabalho, indicando pontos de contato entre o contexto mais amplo e o nosso cotidiano. Na segunda, compartilho o contorno dado à forma e ao conteúdo de estratégias educacionais que visam abordar parte do programa curricular, seguindo a inspiração da pedagogia crítica de bell hooks⁷, o enfoque dos estudos decoloniais e contra-coloniais. Na terceira seção, realizo reflexões sobre o ofício educacional após as (e imersa nas) experiências pedagógicas que tenho vivenciado.

As estratégias gerais que serão mencionadas no texto referem-se aos processos de tentar tornar a rotina educacional existencialmente relevante para mim e para o conjunto discente, num mesmo patamar de importância (até porque, dentro da perspectiva freireana⁸, que adoto, são esferas interrelacionadas).

está sendo compreendido enquanto encerramento do período de dominação política e econômica colonial e imperialista sobre os territórios e povos das chamadas Américas, África, Ásia e Caribe. No caso do fim do imperialismo, as décadas de 1940 a 1960 marcam intensificação da independência política formal de regiões colonizadas.

⁷ Em respeito ao modo como a escritora, pedagoga e ativista norte-americana se apresentou no cenário intelectual, a despeito das atuais formatações e normas da ABNT, mantém-se a grafia bell hooks com todas as letras minúsculas (inclusive nas referências bibliográficas). O nome recebido por seus pais, quando de seu nascimento, em 1952, foi Gloria Jean Watkins - sendo “bell hooks” um pseudônimo adotado em homenagem a sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. Subvertendo o personalismo e o ordenamento formal acadêmico, ao adotar a grafia toda em minúsculas, hooks buscou evidenciar que as ideias transmitidas por seus textos deveriam ser mais relevantes que sua persona no ambiente intelectual.

⁸ A respeito da vasta e relevante obra de Paulo Freire, no tocante à reflexão sobre a necessária integração orgânica entre educadores/as e educandos/as, dou destaque a duas: “Pedagogia do Oprimido” (2011) e “Medo e ousadia: o cotidiano do professor” (2011) - esta última constitui-se de um conjunto de transcrições de diálogos entre Ira Shor e Paulo Freire.

Além de apresentar o modo de lidar com este cotidiano escolar como um todo, apresento, especificamente, dois recursos didáticos elaborados para turmas de 1ª série do Ensino Médio: (a) uma sistematização textual contendo 23 parágrafos seguida de uma parte final, contendo palavras-chave que tenho chamado de “léxico decolonial”; e (b) as orientações fornecidas às turmas para elaboração de trabalho em grupo com tema relativo à supracitada sistematização textual. Estes dois objetos educacionais foram utilizados recentemente (nos anos letivos de 2023 e 2024), mas seguem em aprimoramento, não estão acabados. Começaram a ganhar forma durante o período de afastamento social (devido à pandemia de Covid-19), quando os currículos escolares sofreram período de flexibilização. Senti a possibilidade de experimentar algo que vinha como uma demanda urgente: trazer a abordagem decolonial (e, tanto quanto possível, as variadas críticas à colonialidade⁹) para a rotina da sala de aula. Decidi articular a perspectiva dos estudos decoloniais com todos os conteúdos escolares que viesse a lecionar. Ousei fazer esta experiência, mas sempre mencionando e diferenciando, explicitamente, a estudantes, o que é a exigência curricular formal e o que é o adendo trazido com a abordagem decolonial.

Desde o início de minha vida docente procurei colocar em prática aspectos educacionais valorizados por Paulo Freire. Quando vim a conhecer a obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, de bell hooks (2017), a perspectiva de Paulo Freire ganhou mais força e significado. Senti-me amparada. Muito do que eu experimentava e criava para humanizar a rotina escolar estava sendo, de certa maneira, comentado nesta obra de hooks – percebi que eu estava entendendo o que Paulo Freire propunha. Identifiquei que direcionava meus esforços ao que eu considerava ser um exigente caminho pedagógico, uma ladeira íngreme de subir, especialmente dentro de uma instituição educacional tradicional¹⁰. Freire e hooks estimulam a realização de modalidades de trabalho compostas de muitas demandas extras, mas que me motivavam a levantar da cama. Dava sentido à rotina profissional. Trazia sentido à minha existência pessoal. Percebia-me como parte de uma dinâmica pedagógica coletiva. Foi um enorme alento conhecer esta obra de hooks e, com o tempo, fui percebendo que mais pessoas se sentiam como eu, escudadas nestes princípios educacionais.

9 Há um variado espectro de críticas à colonialidade. Está mais consolidada e difundida, no âmbito acadêmico, a chamada perspectiva decolonial, trazida à tona por intelectuais que criaram o grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade. O coletivo começa a trabalhar em 1998, mas têm sua primeira publicação em 2007 – vide observações de Walter D. Mignolo nas notas 1 e 11 de seu artigo intitulado “O lado mais escuro da modernidade” (2017). Os trabalhos de Aimé Césaire (1978) e Frantz Fanon (2008) relacionam-se ao que é nomeado de estudos pós-coloniais, abordando as lutas por autonomia em África e demais regiões sob o domínio imperialista. Mais recentemente, as análises de Antônio Bispo dos Santos (2023) e Ailton Krenak (2022) têm despontado com força, disseminando o que tem sido chamado de contracolonialismo.

10 Refiro-me ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, onde leciono desde 2009. Há uma descrição desta trajetória profissional ao fim do texto, após as referências bibliográficas.

Perseguindo referenciais e subsídios que dessem maior consistência a uma pedagogia crítica decolonial, vim a conhecer um artigo de 26 páginas que se tornou um divisor de águas na minha compreensão da realidade. Trata-se do trabalho escrito a quatro mãos por Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010) intitulado: “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”. Esta publicação de Oliveira e Candau evidenciavam, em letras garrafais, que abordar a colonialidade e seus danos interseccionais, era algo urgente de ser colocado em prática, cotidianamente, na escola básica.

Aos poucos, conforme era possível, introduzia alguns aspectos desta perspectiva apenas de modo lateral, como apêndice às explicações relativas ao que era exigido no currículo. A cobrança por cumprimento de conteúdos curriculares dentro de um prazo exíguo dificultava a amplitude de horizontes, me sentia acuada. Fazia esta abordagem modestamente, nas elucidações orais. Na interação com estudantes, por meio da forma dada aos procedimentos de rotina, aumentando a escuta a demandas discentes, buscava hidratar os processos pedagógicos institucionais formais com a tônica da pedagogia crítica de hooks. Até que, durante o período da pandemia de Covid-19, com a demanda de elaboração de estratégias educacionais para a educação remota, uni o interesse de criar uma abordagem decolonial para o currículo com a exigência de postagem semanal de materiais didáticos na plataforma *on-line* utilizada pela instituição. Assumi o desafio de trazer ao máximo o conteúdo do artigo de Oliveira e Candau para os materiais didáticos elaborados para a educação remota das turmas de 8º ano de Ciências Sociais e de 1ª série do Ensino Médio (que eram as séries para as quais estava lecionando).

Com o retorno à educação presencial, em 2022, foi necessário ajustar estes recursos em muitos aspectos (até porque o alunado estava sensivelmente diferente após o período de educação remota). Era necessário identificar estas novas demandas. A obra de bell hooks foi basilar neste sentido. Para qualquer cenário, contudo, hooks insiste na necessidade de se enriquecer o universo vocabular de estudantes, de modo que se possa abordar racionalmente a realidade. Nomear adequadamente o que ocorre constitui-se como etapa premente da leitura desnaturalizada dos fenômenos sociais. Compor um arsenal de palavras. Fazer os conceitos ganharem palpabilidade. Decidi investir na composição de um léxico decolonial para enfrentar as múltiplas facetas da colonialidade. Entendi que isto deveria ser realizado processualmente, ombro a ombro **com**¹¹ estudantes (e em articulação com o currículo escolar oficial, que já é vasto e difícil de dar conta). Iniciei. Cheia de inseguranças e de vontade. Encontrei reverberação. Enfrentei dificuldades, especialmente no tocante à polarização política que o país

¹¹ Grifo proposital visando enfatizar o processo de elaboração em parceria com estudantes, desde relatos escritos, como devolutiva de solicitação de reflexões sobre facetas da colonialidade que se relacionavam a vivências pessoais e coletivas em âmbito corporal, emocional e subjetivo. A descrição desta tarefa é apresentada em torno da nota 34 deste texto.

vem enfrentando. Há uma tendência à criminalização de abordagens contra-hegemônicas, qualquer que seja seu teor. Isso fez com que adotasse posturas extremamente cuidadosas, forçando-me a explicitar, nominalmente, em todas as aulas, fundamentação teórica e literatura variada, referendando o que estivesse sendo explicado.

Este constante movimento de defesa, exaustivo, acabou enriquecendo a prática pedagógica: a presença diária de livros físicos para circular nas mãos de estudantes faz aguçar a curiosidade. A tática veio a ser positiva, porque endossa o campo de conhecimento, qualificando-o. Há muita literatura científica, pesquisa e produção de dados por trás dos temas apresentados. Eu nunca mais fui dar aula sozinha. Nunca mais. Ao meu lado, o Karl Marx com o Friedrich Engels, o Antonio Gramsci, a Lélia González, a Carolina Maria de Jesus, o Paulo Freire, o Bertolt Brecht, o Walter Benjamin, o Theodor Adorno, o Ailton Krenak, o Daniel Munduruku, o Nêgo Bispo, a Angela Davis, a Conceição Evaristo, a Chimamanda Adichie, o Michel Foucault, a Nise da Silveira, a Judith Butler, o Frantz Fanon, o Milton Santos, a bell hooks, a Lélia González, a Bárbara Carine Soares Pinheiro e tantas pessoas mais. Nesta ciranda de referências, de vez em quando chegam uns/umas “visitantes” trazidos/as por estudantes, para encorpar o diálogo e a pluralidade: gente que eu não conhecia, gente que eu conhecia e não tinha pensado em chamar para a conversa. É bom. Tem troca. Tem surpresa. Tem alegria.

Assim sendo, desde 2020 adotei uma envergadura renovada na prática pedagógica. Assumi, anunciadamente, o combate à colonialidade. Comprometida com as exigências curriculares formais e o cronograma escolar, em caráter experimental, passei a atrelar nominalmente dois elementos a mais na rotina: a) o trato interrelacional educadora-educando/a inspirado em bell hooks; e b) a apresentação de conteúdos obrigatórios em diálogo com a perspectiva epistêmica dos estudos decoloniais¹². Explico do que se trata, em linhas gerais, indico que tentarei colocar em prática, reconheço a possibilidade de dificuldades e falhas, peço a colaboração. Há cenários melhores e piores, há dias muito bons, de êxtase. Há dias em que dá vontade de desistir e abandonar tudo.

A colonialidade é multifacetada, híbrida, interseccional nos seus procedimentos de opressão e silenciamento. Tão atuante quanto dissimulada. No fluxo histórico, a colonialidade dá sequência ao findado colonialismo. Em tempos de suposta liberdade, discursos racionalmente bem formulados e apresentados como verdade (porque envernizados com

12 Para uma introdução geral sobre o tema e sintética apresentação do grupo “Modernidade/Colonialidade” (que deu origem aos estudos decoloniais) mais uma vez recomendo o artigo de Oliveira e Candau (2010). Vale atentar: há discussão acadêmica refinada em torno dos diferentes termos “decolonial”, “descolonial”, “pós-colonial” e “contracolonialismo”, que não são equivalentes. Contudo, dentro deste escopo da sociologia escolar, ainda não tem sido possível tratar de tais nuances. Tenho tentado utilizar os termos “pedagogia decolonial” e “decolonialidade” em coerência com Oliveira e Candau. Consultar Santos (2018) para um enfoque pormenorizado dos conceitos.

aspecto científico e vinculados as estratégias midiáticas) movem gigantescos contingentes de pessoas em direção ao que é chamado de “progresso”, “modernização”, “civilização”, “evolução”, “desenvolvimento”.

Pode soar óbvio que “progresso”, “modernização”, “civilização”, “evolução”, “desenvolvimento” sejam, necessariamente, propósitos benéficos para todas as sociedades humanas. Porém, quando tais elementos são lidos como inexoravelmente salutares, o que se constata, efetivamente, é o sucesso das metanarrativas e da história única¹³. Por séculos, é a versão eurocêntrica da realidade que é contada como o¹⁴ fluxo histórico de aprimoramento humano. A historiografia¹⁵ humana oficial ainda é assinada com canetas usadas por mãos preponderantemente brancas e elitistas, masculinas, europeias, monoteísta. Este perfil configurou a ciência moderna com postulados de verdade universal. Faz parte de seu *modus operandi* desconsiderar e/ou apropriar-se e/ou desqualificar todo um conjunto de procedimentos, técnicas¹⁶, valores sociais, estruturas relacionais, construções de conhecimento fora de seu referencial moral, geográfico, religioso, artístico e sistêmico.

Assim como os demais campos de conhecimento europeus, os primórdios da teoria social e antropológica também foram contaminados por estas perspectivas etnocêntricas. Se após o colonialismo (enquanto sistema político-econômico internacional) decorreu, como sua

13 O termo “história única” ganhou espaço na voz da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie por meio de sua palestra intitulada “O perigo de uma história única” (realizada em 2009) e, posteriormente, publicada na forma de livro, traduzido em diferentes idiomas, inclusive em português (pela Companhia das Letras, em 2019). A linguagem coloquial e os exemplos concretos adotados por Adichie, nesta ocasião, permitem que as metanarrativas sejam problematizadas por estudantes bem jovens, ainda na escola básica, e de modo interdisciplinar. O teor reflexivo desta palestra/obra é igualmente relevante para os círculos acadêmicos mais refinados, já que amiúde ainda se encastelam em teorias e abordagens que se alheiam à realidade dos fatos, à materialidade e pluralidade das dinâmicas sociais. Para docentes que desejem um breve, porém rico material de apresentação sobre a autora e esta sua abordagem, recomendo a resenha de Correa & Barbosa (2022) publicada na Nova Revista Amazônica, periódico da UFPA.

14 Grifo proposital, visando evidenciar o teor único que caracteriza uma metanarrativa.

15 No texto intitulado “Sobre o conceito de história”, parte da obra “Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura”, Walter Benjamin (1994) explicita o contraste entre a historiografia escrita pelos vencedores e o silenciamento das versões da realidade vividas pelos vencidos. No contexto de ascensão do nazifascismo, a crítica feita por Benjamin na 7ª Tese descortina limites do historicismo e das narrativas oficiais, que privilegiavam a elite. O teor da abordagem de Benjamin volta-se mais para a circunscrição europeia, onde não se reconhecia a subjetividade, nem os feitos, nem o protagonismo de integrantes das classes sociais subalternizadas. Outras reações críticas ao modelo de historiografia universal (redigida pela elite dominante europeia) são relevantes e se avolumam nas últimas décadas. Ainda é hegemônica a presença das metanarrativas no ambiente acadêmico universitário e escolar, mas já se reconhece a necessidade de agregar vozes dissonantes para compor perspectivas plurais e mais abrangentes sobre as sociedades humanas. Em contraste com a ideia de universo, emerge com força o que vem sendo chamado de pluriversos e/ou pluriversidade, tal como empregado por Krenak (2022).

16 O mercado editorial brasileiro tem testemunhado vertiginosa produção literária que enaltece saberes de África, povos ancestrais e indígenas. A obra “História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras” (2021), da pesquisadora Bárbara Carine Soares Pinheiro, é um marco no que concerne a apresentação sistematizada e pública da produção técnica e científica afroreferenciada do passado e do presente. A obra há de constar como acervo de bibliotecas escolares e universitárias, a ser utilizada em sala por docentes, interdisciplinarmente.

repercussão, a colonialidade¹⁷ (enquanto atualização de processos opressivos), também no campo das ciências sociais ocorreu a manutenção de aspectos estruturais de dominação e da própria colonialidade em si. Isso segue em ação até hoje. As opressões interseccionais estão nas instituições científicas, de ensino e de pesquisa. Eixos de subversão interseccional precisam atuar em todos estes contextos.

A colonialidade segue vigente nas sociedades ocidentais e ocidentalizadas. É necessário reiterar: há as sociedades ocidentais e há as ocidentalizadas, ou seja, aquelas que foram submetidas aos processos de imposição política, econômica e cultural, de genocídio e etnocídio¹⁸. Neste bojo, o Brasil não é Ocidente, é território ocidentalizado. Toda a América Latina¹⁹ também.

É comum, contudo, que as instituições educacionais dos territórios ocidentalizados, em geral, adotem, simplesmente, o termo “ocidental” para se caracterizarem. Problematizar esta nomenclatura em sala de aula gera surpresa. Mesmo em se tratando de turmas de uma instituição pública de excelência, no coração cultural do Brasil, no centro da capital do Rio de Janeiro, a ocidentalização foi naturalizada: não é vista como resultado de processos sócio-políticos de imposição cultural. Corrobora este processo o fato de os idiomas obrigatórios adotados, historicamente, como segunda ou terceira língua serem o inglês, o espanhol ou o francês – isto tanto nas escolas como nos exames de ingresso em universidades e em programas de pós-graduação. Apenas este dado diz muito. Somado a isto, há a inexistência de programas nacionais relacionados, especificamente, a abordagem de línguas indígenas²⁰ ou de África. Nem

17 Para uma discussão adensada sobre colonialidade e sua relação com a hegemonia epistêmica, consultar artigo seminal de Aníbal Quijano: “Colonialidade do poder e classificação social” (2009).

18 Refinada discussão sobre o conceito de etnocídio atrelado à constituição do Estado moderno e às concepções de progresso e civilização, encontra-se na minuciosa sistematização feita por Thiago Lira Alves Agostinho em seu artigo “A razão de Estado e o etnocídio: reflexões sobre a cultura da violência” (2021).

19 Em uma breve conversa de 20 minutos em que Jaider Esbell (*in memoriam*) entrevista Ailton Krenak no programa “Diálogos: desafios para a decolonialidade” (2019) tem-se uma rica problematização sobre a adoção do termo “América Latina” para nomear tal continente. O vídeo é um recurso didático acessível a docentes que desejarem problematizar a naturalização do termo “América Latina”, e traz à tona, explicitamente, a interrelação entre Modernidade e Colonialidade.

20 Há cerca de 15 anos, quando estava iniciando a trajetória como professora de Ciências Sociais no Ensino Fundamental II, para abordar o tema “genocídio”, decidi pesquisar sobre línguas indígenas de povos que habitavam o território hoje chamado de Brasil. Na ocasião, encontrei o artigo “Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil” (2005), do professor Aryon Dall’Igna Rodrigues (1925-2014). O li estupefata. Um misto de muitas emoções intensas dificultou avançar na curta leitura de quatro páginas, tamanho assombro que me inundava, a cada parágrafo. As informações eram tão interessantes quanto indigestas e desconhecidas, e eu tinha sido uma estudante aplicada na escola, na graduação, na licenciatura, no mestrado, no doutorado. Nada desse escopo (relacionado às línguas de povos originários) havia sido proposto como texto de estudo em nenhuma matéria que eu havia cursado, nem eu jamais havia ouvido falar do Laboratório de Línguas Indígenas da UnB ou deste pesquisador que relata: “A redução de 1.200 para 180 línguas indígenas nos últimos 500 anos foi o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, o qual ainda perdura [...]” (2005, p. 36). De mil e duzentas para cento e oitenta, de mil e duzentas para cento e oitenta, de mil e duzentas para cento e oitenta: esse dado e outros mais repetiram-se como um eco insistente. Revisitei o artigo do professor Aryon para redigir esta nota. Aryon denunciou a pouca relevância dada a estudos de línguas indígenas, defendeu a ampliação de recursos para estudo de campo, para a preservação dos povos originários em sua existência – o fez em tom de desabafo

mesmo durante um único ano de toda trajetória escolar brasileira, sequer para fornecer referências linguísticas gerais.

O apagamento radical das matrizes étnicas ancestrais causado pela diáspora, genocídio, etnocídio e epistemicídio a que foram submetidos grandes contingentes populacionais soma-se à colonialidade. O resultado é a naturalização hegemônica: grande parte do planeta é chamado e se autodenomina como Ocidente, onde tudo deve ser civilizado, modernizado, evoluir. O progresso e o desenvolvimento são metas a serem alcançadas por métodos hierarquizantes, competitivos e individualistas. Tudo isso passa por uma gestão²¹ tacitamente articulada que envolve interesses econômicos regidos pela lógica do capitalismo neoliberal globalizado. A escola precisa abordar estas lógicas, normas, nexos e os léxicos de legitimação destas práticas.

Há estruturas globalmente integradas para reger a gestão da economia financeira, da produção material, das legislações e dos sistemas educacionais: tudo isso está refinadamente alinhado no século XXI. Hoje. Agora. Neste exato instante é assim. Não é um acaso que faz a riqueza seguir concentrada com modesta quantidade de indivíduos. Do mesmo modo, não são fatores metafísicos os responsáveis por alastrar a desigualdade social em patamares aviltantes de pobreza. Faz parte da lógica econômica hegemônica a manutenção desta estrutura demográfica mundial²².

Por sua vez, as redes de tecnologia de informação e comunicação costumam as várias camadas da trama social humana segundo a lógica produtivista: um bombardeio de estímulos e demandas ininterruptas com ampla capilaridade individual e global, de ação assertiva, de

elegante e sentido. Aquele eco recuperou a força, ressoou aqui. Passaram-se uns quinze anos – e também neste período eu nunca vira o pesquisador ou seus estudos ou outros do tema serem mencionados nos ambientes educacionais que transitei, ou em leituras que fiz desde orientações institucionais. Quatro páginas mais que obrigatórias para quaisquer estudantes de todos os cursos de todas as universidades públicas e privadas do país, ao meu ver. É sobre registros queimados no incêndio do Museu Nacional da UFRJ (2018), onde definhava, precariamente, um vasto acervo. É sobre o que não existe mais no chão que pisamos. É sobre medicinas que não podem mais curar. Por isso, esta longa nota: o apagamento e o etnocídio perduram, e muito silenciamento segue. Há trabalhos relevantes trazendo à vida e ao público a diversidade étnica de povos originários da América Latina, dentre os quais, destaco e recomendo, na internet, a página “Povos indígenas no Brasil”, parte do portal do Instituto Socioambiental (ISA) contendo apresentação geográfica e demográfica atual e histórica; fotografias, descrição étnica e cultural pormenorizada sobre todos os 272 povos indígenas atualmente catalogados como habitantes do território brasileiro.

21 Oito artigos bem escritos na parte I do livro “Educação contra a Barbárie”, organizado por Fernando Cássio (2019) garantem uma realista e deprimente análise sobre o modo como a gestão das políticas públicas de educação no Brasil estão intimamente vinculadas com o capitalismo internacional e interesses de mercado.

22 A composição econômica desigual do planeta se estruturou consistentemente com o colonialismo. O imperialismo, por sua vez, acentuou e atualizou modalidades de exploração. Os discursos liberal e neoliberal trabalham para legitimar a manutenção de um sistema econômico que não é capaz de assegurar dignidade humana elementar para a população global em momentos de crise (nem fora destes). Durante a pandemia de Covid-19 os índices de desigualdade indicaram tanto a intensificação da concentração de renda como o agravamento da pobreza – ou seja, a economia capitalista global, revelou mais uma vez, sua incapacidade de absorver uma crise planetária. Dados a este respeito encontram-se no relatório “Poverty and Shared Prosperity 2022: Correcting Course”, publicado pelo Banco Mundial, em 2022. O modelo produtivo é potente, mas, de modo sistêmico, dá continuidade, ao aviltamento humano e à degradação ambiental.

impactos intensos. A sociabilidade, a alimentação, as rotinas e os propósitos de vida da maior parte da população planetária seguem os princípios de processos tacitamente orquestrados em favor de uma hegemonia sistêmica. Desde as cúpulas da administração pública até o chão empoeirado da escola periférica, tudo conectado. A política econômica internacional interfere no desenho das políticas públicas locais, e o resultado é um conjunto de processos sociais marcados por competitividade acirrada em muitas esferas da vida, individualismo, aceleração exacerbada da temporalidade nas atividades cotidianas, culminando com novas pandemias globais²³: depressão, insônia, transtornos de ansiedade.

A forma atual de se vivenciar o tempo é interpelada pela tecnologia que se escolhe ter na palma da mão. Quem faz uso de aparelhos *smartphones*, quem acessa redes sociais e plataformas de *streaming* experimenta, por meio da rolagem infinita, um conjunto de sensações e emoções que muito se distanciam de autonomia cognitiva e de saúde mental. Os olhos estão submetidos a vertiginosa quantidade de informações, uma demanda interminável²⁴ que ocupa o tempo de vigília e aquele em que deveria haver descanso, repouso. Ao alcance de cada vez mais crianças, adolescentes e adultos, os recursos digitais engolem a agenda, minam planejamentos diários (e noturnos), interferem nem sempre de modo salutar na rotina de tarefas, no sono, nas interações sociais, nos laços afetivos, nos procedimentos presenciais da vida que exigem maior atenção e foco. Junto ao corpo como o mais sagrado dos amuletos, o aparelho retangular precisa estar sempre carregado e conectado, porque é capaz de nutrir uma espécie de contínua interface comunicacional. Contudo, os estímulos sensíveis gerados por um corpo em sua presença diante de outro(s) são de outra natureza, e estão sendo cada vez menos vivenciados.

Ou seja, os sistemas educacionais ocidentalizados, como um todo, onde incluem-se as escolas, que não funcionam de modo autônomo²⁵ (porque não são descolados dos regimes

23 Estes quadros de adoecimento mental têm sido estudados por Sidarta Ribeiro sob a ótica da neurociência, acoplando a ela uma consistente reflexão sobre aspectos sociocomportamentais humanos. A experiência onírica ao longo da existência humana é examinada em duas recentes obras (2019 e 2022), que trazem à tona sua preocupação com o estilo de vida contemporâneo em que o sono e os sonhos têm desmerecida importância. Em entrevista gravada para o canal “Outras Palavras”, em 2023, o pesquisador discorre sobre novas modalidades de adoecimento mental: um fenômeno social global.

24 O trabalho das pesquisadoras Paula Sibília e Manuela Arruda Galindo (2021) descortina comportamentos contemporâneos decorrentes do formato de conteúdos intermináveis fornecidos por plataformas de streaming. As questões são examinadas complementando o enfoque da saúde coletiva e da comunicação social. Indicam alterações sintomáticas (como distúrbios do sono, exaustão cognitiva e ansiedade elevada) relacionadas ao consumo deste tipo de entretenimento, às práticas multitarefas e ao uso de ferramentas de aceleração da velocidade - desafios à administração saudável do tempo.

25 Trilhando caminhos um pouco diferentes, mas incansáveis na problematização, estão as obras de Paulo Freire (2011*) e de Dermeval Saviani (2009*). Cada qual a seu modo empenhou-se a descrever, analisar e criticar as instituições educacionais brasileiras e seus projetos pedagógicos, explicitando as dificuldades históricas de sua autonomização. *Cito, cito estas duas, especificamente, como exemplo, por serem de grande notoriedade.

econômicos e políticos hegemônicos²⁶) lidam, ademais, com os novos desafios da intempestiva digitalização da vida. O mundo digital também chegou encapado com a promessa democratizadora. E, embora haja efetivos benefícios no uso destas tecnologias, dosá-la, para que não cause graves danos, tem sido uma das grandes dificuldades para pessoas de todas as idades.

Aprimoramento pessoal e qualificação técnica exigem foco e administração da energia pessoal. Os dispositivos eletrônicos têm se revelado capazes de elevar à última potência o que há de melhor e de pior no comportamento humano. Atos de desrespeito, uso indevido de imagem, violência, calúnia, difamação e bullying chegam a múltiplas replicações em poucos instantes, trazendo máculas alongadas e novas experiências de estereotipificação, exclusão, racismo e discriminação. Não é de surpreender: padrões sociais hegemônicos alinhados com as múltiplas facetas da colonialidade também são vastamente disseminados pelas redes sociais.

Em favor das acepções ocidentais de estética, sociabilidade, desenvolvimento, progresso e modernização, a formação subjetiva de crianças, adolescentes e jovens ocidentalizados se consolida. Ainda hoje vigoram traços positivistas e evolucionistas, uma linearidade simplista que acompanha estas perspectivas. Tal visão manifesta-se não só no senso comum de pessoas que não tiveram acesso a instituições formais de ensino, mas também na subjetividade de quem é escolarizado/a e/ou diplomado/a em universidades. As instituições educacionais muito contribuem neste sentido, recebem grande reforço dos meios de comunicação de massa e das novas tecnologias de informação e comunicação.

É curioso, inclusive, observar como atividades em favor da legitimação do ensino de sociologia escolar nem sempre vão na contracorrente de procedimentos competitivos e hierarquizantes. Num válido esforço por trazer visibilidade à sociologia escolar, as duas primeiras edições da Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro (organizadas em 2022 e 2023 pelo LABES – Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes – UFRJ) reproduziram dinâmicas competitivas em que, a cada fase, equipes de estudantes foram sendo eliminadas, excluídas do processo (as fases são classificatórias e eliminatórias, tal como fora realizado e disposto no edital). Há objetivos meritórios e muito bem elencados em seus editais, é indiscutível. Anuncia-se a desejável cooperação entre asquipes²⁷, mas houve pódio com premiação para três grupos ganhadores, apenas²⁸. Não foi criada uma agenda geral de

26 Entraves para a autonomização das instituições educacionais e seus integrantes são observadas sob a ótica do pensamento de Antonio Gramsci nos trabalhos do pesquisador Geovane Semeraro (2006a, 2006b).

27 Vide edital apresentado na página do LABES – Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UEK06kM6LIQhIcrZTGaJDsZ1844fVpmT/view>.

28 Conforme reportagem publicada no Portal IFRJ (de onde vieram estudantes da equipe vencedora), em 2023 foram 72 equipes inscritas (de 14 diferentes municípios do Estado). Uma grande mobilização organizacional, mas que ainda não subverte a lógica da concorrência e poderia exercitar, mesmo que de modo puramente lúdico, a

colaboração mútua entre todas as pessoas inscritas, para que trabalhassem juntas, continuamente, em todo processo. Diferente disso, cada grupo entende, desde o início, que para chegar ao fim, precisará ser melhor que os demais, fazer a mais, estar acima. É um torneio. O sucesso e a premiação não são de todos, há eliminação. É diferente de se estar ombro a ombro, em colaboração mútua, em comunidade (como o que é evocado desde a ética afroreferenciada do Ubuntu e a cosmovisão indígena valorizada por Ailton Krenak).

A iniciativa destas duas edições iniciais endossa a estrutura de campeonato, em que uns poucos apenas são ganhadores e recebem medalhas. É mais uma vez, em vigor, a lógica da concorrência, onde uns vencem e outros perdem. Na contramão deste fluxo, em “Futuro Ancestral”, Ailton Krenak (2022, p. 115) defende outros procedimentos para uma educação contra a colonialidade: “Nós, que persistimos em uma experiência coletiva, não educamos crianças para que elas sejam campeãs em alguma coisa, mas para que sejam companheiras umas das outras”. Nestas olimpíadas não se propôs, efetivamente, uma experiência de UBUNTU²⁹.

Apesar das vozes dissonantes que emergem problematizando as metanarrativas ocidentais-ocidentalizantes, o fluxo de vida da maior parte da população planetária segue moldada mesmo é segundo os princípios do capitalismo internacional. Adequar-se a esta lógica e a suas dinâmicas é interpretado, genericamente, pelo senso comum, como movimento saudável em direção ao sucesso, ao aprimoramento pessoal e ao bem-estar. Contudo, todo este conjunto de dinâmicas e movimentos podem também ser compreendidos como barragem – caso seja analisado dentro de outra chave referencial.

Pensando de maneira ampla, a energia humana que gera os grandes resultados financeiros em favor de uns poucos é a mesma que interrompe, desgasta, consome e estagna os corpos, as subjetividades, as emoções e os desejos de quem vive em favor do produtivismo capitalista esterilizante. Pode-se ensaiar esta manutenção, ou pode-se fomentar dinâmicas de comunidade no espírito UBUNTU. São propósitos diferentes.

Por enquanto, as sociedades ocidentais criaram para si e para as sociedades ocidentalizadas rotinas de elevadíssimo desgaste. Esta estrutura de vida tem sido analisada por Byung-Chul Han. Em sua obra “Sociedade do Cansaço” (2017) explicita a violência neuronal atrelada a enfermidades típicas dos sujeitos de desempenho, pessoas que experimentam um

experiência de inteireza, uma vivência de comunidade, de colaboração orgânica entre todas as equipes, do início ao fim da Olimpíada, sem perdedores. Outras reverberações emocionais viriam à tona. Seria interessante experimentar a articulação integrada em torno da realização de um grande projeto comum, afinado com o princípio ontológico UBUNTU, valorizado pela ética afroreferenciada e de povos ancestrais: quiçá um festival, uma construção coletiva capaz de integrar, do início ao fim, todas as pessoas inscritas, ao invés de uma competição.

29 Para uma complexa apresentação das acepções de UBUNTU consultar a sistematização cuidadosa preparada pelos pesquisadores, Antonio Oliveira Dju e Darcísio Natal Muraro em “Ubuntu como modo de vida: contribuição da filosofia africana para pensar a democracia” (2022).

conjunto de quadros de adoecimento mental relacionados à exacerbada aceleração vinculada à execução de multitarefas. Não só entre adultos isto se faz presente. Também no ambiente escolar é cada vez mais comum ocorrerem as síndromes depressivas, de ansiedade e *burnout* - entre docentes e discentes. As instituições educacionais, em geral, não reagiram à sociedade disciplinar nem à sociedade do desempenho – estão adequando-se a estas dinâmicas³⁰.

Os procedimentos de rotina de vida afinados com os princípios desta economia de mercado e com o ritmo acelerado não impulsionam para o bem-viver: tendem a ser barragens para vidas existencialmente significativas, prazerosas, elementarmente saudáveis. Entretanto, toda esta barragem não é interpretada como barragem. A barragem é lida como trampolim para o sucesso, isso é um problema. Enquanto todas estas barragens³¹ forem lidas como trampolins para o sucesso individual, estará sendo reforçado o atual rumo da história ocidental-ocidentalizante que opera em favor de poucos e à custa de muitos. Como reverter esse quadro? Ailton Krenak recomenda: “Que a gente possa aprender a não ficar preso em nenhuma barragem” (2022, p. 90).

2. Forma e conteúdo: construir a comunidade educacional como senso de esperança

As instituições educacionais costumam indicar conteúdos programáticos definidos por instâncias superiores a docentes. Estes, por sua vez, têm, como atribuição profissional, a responsabilidade de colocar em prática tais currículos na rotina de encontros com as turmas de estudantes. O modo como se dá a definição de conteúdos programáticos para cada etapa de formação educacional é um tema vasto, bem analisado e discutido dentro do campo das ciências da educação³². Não apenas o que aparece nas letras escritas é colocado em prática nas

30 Têm sido frequentes os relatos de piora do quadro de saúde mental entre profissionais da educação e estudantes adolescentes – o que também tem aparecido em reportagens que circulam na grande mídia. Seria relevante aprofundar no levantamento de dados e sistematizar informações sobre adoecimento mental de integrantes de instituições escolares no Brasil, comparando-se situações comportamentais pré-pandemia e pós-pandemia. A dificuldade na definição de diagnósticos de enfermidades psíquicas é um dos fatores que cria obstáculos para a geração de dados objetivos.

31 A exaustiva repetição do termo “barragem” é um recurso estético proposital, quer figurar como detritos avolumados que, efetivamente, constituem as reais barragens, trazendo este adensamento dentro do texto. Há um diálogo entre a sonoridade, a forma, o ritmo, a estética trazida, desde as palavras escolhidas para a escrita na composição de certos momentos do texto. Isto me vem à tona visceralmente e é conscientemente mantido visando humanizar organicamente o pensamento, conjugando-o com aspectos variados da existência, tal como emoções e experiências sensoriais: valorizar poéticas da linguagem que se afinam com a oralidade. Vivas a Nêgo Bispo!

32 Um panorama histórico da constituição das ciências da educação no Brasil é mapeado pelos professores Amarildo Luiz Trevisan e Catia Piccolo Viero Devechi em seu artigo “Desafios Atuais das Ciências da Educação no Brasil” (2022). Enfrentar os desafios práticos da rotina educacional visando a construção de subjetividades capazes de interpelar as estruturas hegemônicas vigentes exige a compreensão destas estruturas hegemônicas vigentes* seu histórico. Para evitar a frequente e empobrecedora romantização do ofício educacional, é necessário ter em mente, concomitantemente: os avanços trazidos por perspectivas teóricas de resistência; as experiências práticas libertárias bem sucedidas; e as ações sempre atualizadas das estruturas de dominação que insistem em ser barragem. *Mais uma vez, a redundância foi proposital.

instituições educacionais: há também o chamado currículo oculto, sistematicamente estudado e problematizado, por exemplo, na extensa obra de Michael Whitman Apple³³.

Os programas a serem cumpridos envolvem, em geral, três componentes: um conjunto circunscrito de informações a ser apresentado; um intervalo de tempo limitado em que o conteúdo deve ser abordado; e uma estrutura avaliativa a ser cumprida dentro de um prazo formalmente estipulado. Sejam turmas de maternal ou doutorado, estes três elementos fazem parte das exigências e dos limites do trabalho educacional e, muitas vezes, estes três componentes são uma estreita “camisa-de força” – uma barragem para o que é chamado de “furor pedagógico”. É comum que docentes e discentes foquem, principalmente, em como manejar o conteúdo dentro do tempo, e em como verificar o aprendizado por meio dos procedimentos avaliativos determinados. Estas costumam ser as grandes preocupações gerais das pessoas inseridas em sala de aula, envolvendo muito a administrar para ambos os lados: docentes e discentes – que, sim, costumam performar times opostos no palco educacional³⁴.

O perfil interrelacional entre docente e discentes nos espaços de educação institucional frequentemente reproduz lógicas e dinâmicas de poder típicas da sociedade em que estão inseridos. Por meio da naturalização de estruturas culturais e de hierarquizações vigentes nas sociedades ocidentais e ocidentalizadas, as relações de poder e opressão se reproduzem³⁵, as desigualdades sociais se atualizam. É necessário um esforço diferenciado da parte de docentes visando o rompimento com as cadeias de dominação, até porque elas fizeram parte da socialização das pessoas adultas responsáveis por administrar processos educacionais.

A colonialidade penetrou o *modus operandi* das gerações adultas em sua infância e penetra a socialização de quem é criança e adolescente agora. Embora haja novos referenciais dissonantes e contra-hegemônicos emergindo, a composição dos pluriversos segue sendo o grande desafio. Visando contribuir neste sentido, a seguir, apresento o conteúdo de dois dos materiais didáticos criados como recursos educacionais para sistematizar a articulação entre o currículo formal da 1ª série do Ensino Médio no Colégio Pedro II e uma interface dialogada com os estudos decoloniais.

33 A discussão trazida à tona neste texto tem como pano de fundo, referência e horizonte de ação a abordagem contra hegemônica e a pedagogia crítica propostas por Michael Whitman Apple (2001 e 2006). O teor complexo de sua contribuição é bem apresentado no artigo “A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais” (2016) dos professores Luís Armando Gandin e Iana Gomes de Lima.

34 Entre os elementos que marcam a proposta educacional de Paulo Freire e de bell hooks está a subversão desta polarização. Amenizar a hierarquização e intensificar a colaboração estreitando-se vínculos entre educadores/as e educandos/as faz parte da forma de uma educação para a autonomia (haja vista que todas as pessoas devem participar ativamente dos processos de aprimoramento individual e coletivo: ensino-aprendizagem é para todas pessoas envolvidas nos processos humanos).

35 Discussão extensiva e detalhada sobre como as instituições educacionais reproduzem as estruturas sociais e o quadro de desigualdades socioeconômicas encontra-se na obra de Bourdieu e Passeron: “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (2013).

O currículo escolar não prevê a articulação com a colonialidade/decolonialidade, sendo esta, até o presente momento (2024), uma abordagem original relacionada a esta prática pedagógica específica que venho experimentando. Este material foi sendo elaborado desde discussões realizadas em sala, junto com estudantes, durante todo um trimestre do ano letivo de 2022 (já de volta ao regime presencial). Foi sendo refinado e aprimorado durante um dos trimestres do ano letivo de 2023 (e, novamente, está passando por um ciclo de ajustes e reformulação com as turmas de 2024). É um material planejado de ser usado como síntese final. Foi sistematizado aos poucos, e entregue na última semana de aula antes da prova, como fonte de estudo e revisão, em ambos os anos letivos de 2022 e 2023.

Para dar início a este processo, a primeira atividade proposta foi a solicitação de uma elaboração escrita³⁶ a ser realizada por estas turmas: pedia-se a descrição de opressões que recaem sobre seus corpos. Individualmente, em dupla ou trio, estudantes deveriam se agrupar para descrever um ou mais aspectos opressivos por eles vivenciados. Por exemplo, pessoas com sobrepeso ou gordas poderiam formar duplas, ou trios para tratar de como os padrões estéticos e gordofobia recaem sobre elas. Os pequenos grupos deveriam se formar segundo semelhança de opressão que sofrem. No caso das turmas de 1ª série, esta atividade foi solicitada antes de se apresentar qualquer elemento da teoria de Émile Durkheim. Os trabalhos entregues e discutidos elencaram uma miríade de pressões sociais que recaem sobre estudantes, algumas se repetiram várias vezes, como àquelas referentes a modalidades de racismo e de sexismo. A partir destes elementos trazidos por discentes construímos o que nomeei como CARTOGRAFIA DE OPRESSÕES SUBJETIVAS, o que, em 2023, veio a dar título a um Projeto de Iniciação Científica Júnior³⁷, contemplado com três bolsas de pesquisa para estudantes de Ensino Médio.

Após a entrega e apresentação, o conjunto de opressões relatadas por estudantes vem a ser analisada desde a perspectiva dos estudos decoloniais e à luz da sociologia de Émile Durkheim. Procuramos identificar se tais opressões são episódicas, se repetem-se estruturalmente, se relacionam-se com processos de socialização vivenciados amplamente por

36 Aqui se encontra o que foi introdutoriamente mencionado na nota 9 deste texto.

37 À equipe de bolsistas se uniram outros cinco estudantes como voluntários, compondo uma equipe multisseriada com integrantes de 8º ano do Ensino Fundamental II, 2ª e 3ª série do Ensino Médio que trabalharam juntos em 2023. Presto sincero agradecimento à PROPGEPEC, que fomentou a pesquisa e assegurou as bolsas, bem como a cada estudante da equipe, por discussões férteis e sensíveis, por seus questionamentos motivadores: Sophia Gomes Ribeiro, Yasmin da Silva Giron, Gabriela Najla Favacho C. da Silva, Luiz Octávio Falci Bezerra Rodrigues, Igor Zabaleta Henning, Mariana Goulart Silva, Clara Curi Vaz Marien, Priscilla Barbosa Mascarenhas da Silva - igualmente comprometidos/as e dedicados/as independente de sua modalidade de participação (como bolsista ou voluntariamente). Também foi de significativo apoio da licencianda Alaiane de Fátima dos Santos Silva que sempre que possível esteve presente, fazendo malabarismos com o tempo para comparecer em algumas atividades. Somente por meio da interlocução com estas pessoas pude alcançar uma série de elaborações a respeito da perspectiva decolonial, depurando e refinando estratégias de ensino-aprendizagem.

integrantes de nossa sociedade. Diante deste contexto de opressões comuns, como trabalho final do primeiro trimestre de 2023, foi solicitado que estudantes, em grupo, criassem o portfólio de uma pessoa cuja trajetória pudesse ser apresentada como exemplo de referencial decolonial. A síntese didática e as orientações dadas a estudantes para que compusessem este portfólio serão apresentadas nas páginas a seguir, vide os itens (a) e (b) subsequentes.

A formatação usada para a impressão dos dois materiais didáticos visava um aspecto visual mais interessante. Para isso, foi redigido um texto com 23 parágrafos numerados (a numeração ajuda bastante o uso, a leitura e a orientação coletiva), em duas colunas verticais, e permitindo que a síntese de conteúdos se encaixasse em quatro páginas, no total, reservando-se a última página (pág. 4 da formatação impressa) para uma tabela com duas longas colunas – na da esquerda, uma listagem com aspectos da colonialidade, na direita, aspectos da crítica à colonialidade. Em ambos os materiais consta cabeçalho institucional com dados pertinentes e espaço para cada estudante anotar nome e data. Não sendo possível acoplar esta diagramação visual dentro da estrutura deste artigo, considere interessante descrevê-la. Quanto às orientações para a elaboração do portfólio, encaixavam-se em uma única página, facilitando a impressão³⁸ e a entrega a cada estudante.

(a) A seguir, apresentação do conteúdo da síntese didática:

Atividade de Estudo Dirigido

Diálogos entre a Pedagogia Decolonial e a Teoria de Durkheim

Orientações:

- 1) Esta é uma atividade de estudo visando sistematizar e revisar discussões e conteúdos apresentados em aula.
- 2) Leia atentamente o texto a seguir, destacando/sublinhando os dados que considerar mais relevantes.
- 3) Resuma no caderno, por escrito, ao seu modo, as suas reflexões e as informações que considerar centrais.

Convite à reflexão:

Que história escreveram para você?
E que história você quer protagonizar?

Integrantes das turmas de 1ª série do Ensino Médio, estudantes do coração,

38 Todos os campi do Colégio Pedro II possuem uma mecanografia como um de seus setores pedagógicos, com profissionais capacitados, sensíveis e dedicados/as. Neste local são impressas as atividades, provas e textos preparados pelos professores – serviço importantíssimo para possibilitar a criação de estratégias educacionais originais. A estes colegas de trabalho, todo o agradecimento pela dedicação, carinho, parceria e paciência.

Esta é uma sistematização impressa que visa organizar alguns elementos trabalhados em sala neste trimestre. Recomendo que utilizem este material para o estudo desta nossa prova que se aproxima. Contudo, tais conteúdos serão relevantes para demais momentos de sua trajetória estudantil e para vida como um todo – vale ser usado para enfrentarem tudo que há de COLONIALIDADE nas nossas instituições formais de ensino. Também é útil para compreendermos muito do que existe dentro de nós, na nossa subjetividade que, em grande medida, é permeada por marcas da colonialidade. Os temas aqui abordados também são de teor existencial e, provavelmente, atravessarão nossa rotina até o último de nossos dias, pois a tarefa DECOLONIAL é algo que vai levar gerações até ser cumprida.

Em nossos encontros presenciais iniciais dialogamos coletivamente visando responder uma pergunta: De que elementos é constituído isso que temos de mais íntimo, a nossa subjetividade?

1. A investigação sobre a subjetividade humana é uma tarefa bastante complexa. A subjetividade não é um objeto físico palpável. Portanto, acessar a subjetividade por meios empíricos não se resolve de modo imediato, tal como medir uma sala, pesar um saco de grãos, e descrever frutas disponíveis numa banca de mercearia. Identificar, descrever e analisar a composição dos elementos subjetivos é uma tarefa complexa e exige ferramentas metodológicas peculiares. A subjetividade humana se tornou objeto de estudo da Sociologia no século XIX – e Émile Durkheim teve relevante papel neste processo. Sua obra é um verdadeiro mergulho sobre a subjetividade humana, sobre como esta subjetividade se constitui, como ela reverbera elementos socioculturais, sobre como a subjetividade se desdobra em sentimentos e comportamentos humanos.

2. Em sala de aula, coletivamente, buscamos conversar um pouco sobre a constituição de nossa subjetividade. Vocês, estudantes, foram encorajados a identificar elementos que compõem e influenciam a nossa subjetividade. Fizemos um breve exercício de sistematizar, por escrito, elementos externos aos indivíduos, coercitivos e gerais que influenciam as maneiras de as pessoas pensarem, valores sociais que moldam suas perspectivas sobre a realidade. O resultado desta modesta atividade expressa que vocês já compreendem alguns dos elementos que moldam nossa subjetividade e, por meio dela, perfilamos uma sintética cartografia de opressões subjetivas. Lamentavelmente, parte destes elementos que moldam nossa subjetividade reproduzem uma vasta gama de opressões, violências, silenciamentos, padrões excludentes. As mazelas são muitas. Frequentemente estão enraizadas em nós (em nossas subjetividades marcadas por traços de colonialidade), nas nossas práticas cotidianas que muitas vezes reproduzem traços da colonialidade e na lógica que sustenta a economia de grande parte de nosso planeta: o capitalismo globalizado.

3. Em nossos encontros nas aulas de Sociologia refletimos sobre:

- a formação da identidade dos indivíduos;
- a reprodução de padrões sociais e culturais;
- a adesão a certos padrões de pensamento e comportamento visando o pertencimento social (evitando a rejeição);
- a coesão social resultante da assimilação de valores sociais hegemônicos (predominantes);
- a dificuldade de se romper com padrões socioculturais hegemônicos (haja vista o receio de rejeição / exclusão);
- a coercitividade e a assimilação de padrões sociais hegemônicos de maneira generalizada em cada sociedade;

Tais fenômenos acima listados podem ser examinados à luz da teoria sociológica de Émile Durkheim, que identificou o contínuo conflito (dentro da mente de cada indivíduo) existente entre a consciência coletiva e a consciência individual (termos cunhados por ele).

4. Investigar a subjetividade humana tendo por base a teoria de Émile Durkheim permite compreender que a subjetividade dos indivíduos é fortemente permeada por elementos externos a eles. Ou seja, para compreender a subjetividade

do conjunto de indivíduos é importante reconhecer e identificar os valores sociais hegemônicos de uma sociedade (esta foi uma das contribuições trazida pela sociologia de Durkheim no século XIX – Durkheim chamava estes elementos externos, coercitivos e comuns de “fatos sociais”). E quais os valores hegemônicos de nossa sociedade ocidentalizada no século XXI, do Brasil, de jovens de uma escola pública no Rio de Janeiro? Quais os traços culturais hegemônicos de nossa sociedade? As reflexões trazidas por educadores comprometidos com a chamada pedagogia decolonial explicitam que ainda estamos sob forte influência da colonialidade. Ou seja, examinar nossa subjetividade é examinar a adesão dos indivíduos à colonialidade (colonialidade esta que ainda caracteriza os valores sociais hegemônicos atuais – vide descrição e mapeamento na tabela apresentada na parte final deste resumo). Reparem que estamos atrelando aspectos da teoria de Durkheim (quando da fundação da sociologia como ciência, no século XIX) com elementos de uma vanguarda do pensamento social que se origina no século XX (os Estudos Decoloniais).

5. A respeito do processo de formação de nossas perspectivas e subjetividades em contexto de colonialidade, um bom exemplo encontra-se na brilhante palestra intitulada “O perigo de uma história única”, realizada por Chimamanda Ngozi Adichie, renomada escritora nigeriana. Em sua trajetória, ela vem apontando a necessidade de valorizar-se a diversidade e a identidade dos grupos sociais silenciados e invisibilizados ao longo da história. Ela mesma percebeu-se atingida por este processo de invisibilização, pois durante sua infância e adolescência foi socializada por literatura e entretenimento centrado em perspectivas do Ocidente branco europeu (apesar de a infância dela ter ocorrido em outro ambiente geográfico, fora do Ocidente, mas em lugar ocidentalizado).

6. A fala de Chimamanda nesta palestra* revela-nos os danos trazidos àquelas pessoas que seguem *norteadas* por narrativas que trazem uma versão única e, portanto, uma versão muitíssimo limitada da realidade – trata-se das chamadas METANARRATIVAS. Aqui nesta última frase, inclusive, usamos a palavra “nortear” propositadamente porquê, de fato, as metanarrativas têm como referencial o norte global e toda uma gama de valores sociais, culturais, econômicos e políticos que estão atrelados à ocidentalização e ao eurocentrismo. E há de se lembrar o óbvio: nós não somos a Europa, nem somos o Ocidente – somos parte do Sul global, um Sul que é composto por uma amplíssima gama de povos, etnias, culturas e tradições que não deveriam ter sido invisibilizadas em suas pluralidades, peculiaridades e diversidades. Nós do Sul global não somos o Ocidente, mas fomos, à “fôrceps”, ocidentalizados.

*Acesse a palestra de Chimamanda Adichie em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg&t=331s>

7. Mais recentemente, finalmente, o uso do termo “nortear” vem sendo pertinentemente criticado: isto porquê se refere à forma de expressar a orientação correta a ser dada a quem busca um rumo. Alude à suposta direção presumida como adequada, o que, segundo este termo, seria o NORTE GLOBAL. Isso nos remete de imediato a todo um sistema de dominação e controle não apenas territorial mas também cultural e simbólico, relaciona-se a dinâmicas decorrentes da colonização e do imperialismo – processos históricos capitaneados pelo Ocidente, especialmente por países Europeus e pelos E.U.A.

8. Vale notar que, quando se tem o NORTE GLOBAL como referência, conseqüentemente, deixa-se de ter como “norte” tudo aquilo que advém dos demais territórios e setores do globo.

9. Qual seria a utilidade de se manter como referência o norte global e, portanto, qual proveito de se dar menor relevância aos demais territórios e a seus povos originários?

10. Há muitos propósitos e serventias para esse processo – e, lamentavelmente, as conseqüências disso para o chamado SUL GLOBAL não são muito benéficas. Apesar de seus muitos malefícios, as METANARRATIVAS ainda hoje são mais presentes ao nosso redor do que podemos perceber de imediato. Isso ocorre porque tal narrativa única sobre a realidade em que vivemos vem sendo

naturalizada ao longo dos últimos séculos e, portanto, a assimilamos como sendo **A ÚNICA VERSÃO POSSÍVEL E VERDADEIRA** da realidade.

11. Por séculos, desde a colonização europeia, foi o OLHAR EUROPEU, a perspectiva europeia juntamente com toda a ciência europeia que mapearam oficialmente os diferentes territórios de nosso planeta, que descreveu de modo supostamente universal o que era a realidade dos territórios apropriados pelos países colonizadores. Esse olhar ocidental também apresentava para todos os povos colonizados quem esses colonizados eram – como se eles não pudessem, por eles mesmos, ter a SUA PRÓPRIA referência de si.

12. Por meio do olhar eurocêntrico colonialista tais povos originários foram categorizados de modo extremamente depreciativo, ao ponto de terem parte significativa de suas práticas culturais, linguísticas, simbólicas, religiosas, técnicas e saberes tradicionais aniquilados e desmerecidos: são os chamados etnocídio e EPISTEMICÍDIO (DIRETAMENTE VINCULADO AO RACISMO EPISTÊMICO). Juntamente com toda a desvalorização e depreciação, veio também o alongado processo de ocupação e apropriação territorial, o genocídio, a diáspora e a escravidão. A ocupação geográfica, a dominação territorial e política do colonialismo veio acompanhada de processos de dominação e opressão subjetiva e cultural: a colonialidade.

13. Trata-se, efetivamente, de um conjunto avassalador de ofensas e agressões traduzidas pelas METANARRATIVAS. As metanarrativas ainda são muito presentes nos livros escolares, nos currículos escolares e universitários e nas mentes de muitas pessoas. Tudo isso se manifesta na reprodução de termos tais como: “conquista das Américas”, “civilizar povos selvagens”, “descobrimento do Brasil”, “salvar as almas” (em relação a pessoas que não são cristãs). Levando em conta a perspectiva decolonial vale inclusive problematizar o termo “civilizar” que é amplamente concebido como algo eminentemente positivo e benéfico, como se o referido processo civilizatório estivesse isento de consequências nefastas. O próprio Émile Durkheim evidenciou problemas típicos da Modernidade nas sociedades urbanas europeias de seu tempo: o chamado “mundo civilizado” não estava livre de dificuldades.

14. Repare que ao traduzir toda essa gama de estratégias violentas de massacre, aniquilação cultural e ocupação territorial como “grandes e meritórios feitos históricos” dos corajosos colonizadores, temos desdobramentos de longa duração. As consequências incluem a anulação dos saberes ancestrais e das demais visões de mundo (etnocídio e epistemicídio) dos povos originários. Territórios geográficos e subjetivos foram INVADIDOS, colonizados. Silenciaram as narrativas anteriormente existentes, foram soterradas as pessoas e suas anteriores formas de existir no planeta. Com palavras como: “descobrimento”, “salvação”, “civilização”, etc. é que essa vasta violação da dignidade foi narrada pelo OLHAR OCIDENTAL.

15. O colonialismo como sistema político e econômico internacional chegou ao fim. Acompanhando a descolonização política e administrativa dos territórios colonizados surge também um gradual movimento de RUPTURA COM OS REFERENCIAIS do norte e com as METANARRATIVAS ocidentais. Integrantes dos territórios invadidos e submetidos a todo tipo de opressão buscam expressão própria e emergem os ESTUDOS PÓS-COLONIAIS (os quais relacionam-se com o pensamento pós-colonial, o pensamento decolonial, os estudos decoloniais e a contracolonialidade). São referência neste amplo segmento de críticas à colonialidade os pesquisadores: Aimé Césaire, Frantz Fanon, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel, Walter Dignolo, Antonio Bispo dos Santos, Ailton Krenak, entre outras pessoas com árduo trabalho para erradicar a colonialidade.

16. Os ESTUDOS PÓS-COLONIAIS (bem como o pensamento pós-colonial) têm revelado que apesar do fim da dominação política e administrativa dos territórios colonizados perpetua-se o MODO DE VIDA, bem como todo um conjunto de pensamentos e práticas culturais coloniais. A isso dá-se o nome de COLONIALIDADE: trata-se da vigência de mentalidades marcadas pela

colonialidade em grande parte dos integrantes dos territórios politicamente independentes.

17. Os intelectuais que trabalham nas críticas à colonialidade apontam que muitas das dinâmicas sociais e culturais seguem ainda funcionando segundo toda aquela lógica própria dos princípios coloniais, eurocêntricos, ocidentalizantes, civilizados, subalternizantes e depreciativos dos corpos, etnias, estéticas, culturas, identidades, saberes tradicionais, religiosidades e simbolismos próprios daqueles povos originários dos territórios que foram colonizados. Ou seja, o fim da dominação política e administrativa não pôs fim nas opressões INTERNALIZADAS nas mentalidades de grande parte destas populações. A subjetividade segue sendo espaço e território de opressão por meio da colonialidade.

18. As pesquisas comprometidas com as críticas à colonialidade buscam analisar os motivos da manutenção deste conjunto de opressões culturais. Procura-se explicar quais os fundamentos destas MENTALIDADES seguirem ainda hoje, em grande medida, as metanarrativas, seguirem os referenciais ocidentais mesmo após a independência política formal dos povos e territórios colonizados. As análises e pesquisas deste campo de conhecimento explicitam a atual interrelação e o intrínseco entrelaçamento entre os múltiplos sistemas de dominação econômica, política, étnico-racial, sexista, cultural e simbólica: a INTERSECCIONALIDADE.

19. O pensamento pós-colonial, decolonial, descolonial e a contracolonialidade se assemelham porque QUESTIONAM e CRÍTICAM a lógica ocidental vigente, o etnocentrismo, o racismo, o capitalismo globalizado, o imperialismo, o sexismo, o capacitismo. Tais pesquisadores evidenciam como esses fenômenos estão inter-relacionados: há uma interseção entre estas modalidades de opressão – por isso, tais elementos devem ser estudados e combatidos, na prática, de modo INTERSECCIONAL.

20. Chimamanda Adichie, juntamente com muitos/as outros/as intelectuais, teóricos/as, pesquisadores/as e artistas se engajam em revelar os danos trazidos por aquela história única (metanarrativa); criticam duramente os variados e complexos desdobramentos do colonialismo (dominação política territorial oficial). Estes intelectuais também explicitam a manutenção de sistemas de opressão subjetiva: a colonialidade. Descrevem as múltiplas faces da colonialidade e o conjunto de opressões subjetivas, culturais, científicas e sociais que tiveram continuidade mesmo após a independência política formal dos territórios colonizados. Buscam definir estratégias de combate à colonialidade: visam a superar a COLONIALIDADE.

21. Por meio das críticas à colonialidade, intelectuais têm desenvolvido teorias e conceitos que servem como FERRAMENTAS para se analisar o conjunto de opressões internalizadas e para INTERVIR NA REALIDADE através de ações de resistência. Para potencializar ações decoloniais é necessário termos maior nitidez a respeito do que se relaciona com os referenciais da COLONIALIDADE e o que se afina com a DECOLONIALIDADE. Consultem a tabela da cartografia decolonial no fim deste material didático. É importante afixarmos os termos que utilizamos na nossa linguagem cotidiana, adotarmos um léxico decolonial e práticas decoloniais. A tabela é um instrumento orgânico de construção coletiva, vem sendo aprimorada como síntese dos estudos, apontamentos e discussões realizadas por todos nós, por nossa comunidade de aprendizado – a cartografia da colonialidade ajuda a desarticularmos a colonialidade em suas múltiplas facetas.

22. As críticas à colonialidade visam superar as amarras que até hoje nos aprisionam em valores e práticas sociais limitantes; buscam promover a possibilidade de nossa existência autônoma e criativa enquanto indivíduos e como coletividades. Ao trazer VISIBILIDADE para este conjunto de opressões ainda vigentes, as críticas à colonialidade ocupam um lugar de grande importância para as Ciências Humanas como um todo e para a Sociologia, em especial. Nesse campo de conhecimento das Ciências Sociais, são muitas as obras, pesquisas, conceitos e teorias que podem contribuir para a nossa EMANCIPAÇÃO. Há metodologias diversificadas que possibilitam OLHARES MÚLTIPLOS (que encorajam a emergência de

PLURIVERSOS), que caminham no sentido da superação das metanarrativas e daquela nefasta história única da qual nos falava Chimamanda Adichie.

23. Por meio das contribuições realizadas por pesquisadores/as, escritores/as e artistas engajados na análise e no combate à colonialidade podemos começar o necessário processo de problematizar e criticar a naturalização das metanarrati-

vas. Podemos entender as consequências funestas do ocidentalismo, do eurocentrismo, do etnocentrismo, do racismo, do sexismo, do capacitismo, do capitalismo globalizado, do especismo, da padronização estética, etc. SUPERAR esse conjunto de opressões naturalizadas é uma tarefa árdua, exige o esforço continuado de muitos integrantes da sociedade, das instituições educacionais (educadores e estudantes). E necessário unir esforços de compromisso com a pluralidade, com a autonomia reflexiva e expressiva. Estamos todos aqui neste balaio complexo – e podemos trabalhar coletivamente tendo em vista novas formas de existência que possibilitem a pluriversidade e múltiplas cosmopercepções. Vamos nessa?

Um grande abraço, Tatiana Bukowitz
(Professora de Sociologia da 1ª série do Ensino Médio).

CARTOGRAFIA SUBJETIVA MAPEAR A COLONIALIDADE VISANDO A DECOLONIALIDADE

Procure refletir sobre a interseccionalidade existente entre os elementos nefastos, perceba também a interseccionalidade entre elementos saudáveis

Parte 1 – COLONIALIDADE: o nefasto, o tóxico, as grades da “gaiola

- colonialismo;
- colonialidade;
- ocidentalização;
- racismo indígena;
- racismo preto;
- xenofobia;
- racismo ambiental;
- eurocentrismo;
- genocídio;
- reconhecimento de uma única matriz religiosa;
- epistemicídio;
- etnocídio;
- o “outro” como objeto de estudo (e não como sujeito das pesquisas e narrativas);
- imperialismo;
- americanismo (patriotismo norte-americano como referência global de identidade);
- metanarrativas;
- visão universalizante;
- ênfase no mental e no racional como principais aspectos da experiência e expressividade humana;
- fascismo (e seus desdobramentos atuais);
- nazismo (e seus desdobramentos atuais);
- heteronormatividade;
- hegemonia – dominação subjetiva;
- repressão subjetiva;
- subalternidade e silenciamento;
- meritocracia;
- desvalorização de saberes de povos originários;
- invisibilização /naturalização de processos opressivos;
- capitalismo – foco no produtivismo e na mercantilização da vida;
- insegurança alimentar e pobreza são naturalizadas;
- degradação ambiental;
- especismo;
- alimentação tóxica;
- degradação humana na rotina laboral;
- rotina de atividade laboral extenuante com acentuado comprometimento de tempo de descanso, sono insuficiente e tumultuado, limitada presença de prazer;
- adoecimento mental, psíquico, emocional e físico;
- vasto uso de medicação psiquiátrica para lidar com a realidade;

Parte 2 – DECOLONIALIDADE: o saudável, o fértil, a liberdade

- descolonizar;
- decolonialidade;
- reconhecimento de saberes ancestrais de povos originários;
- práticas antirracistas;
- valorização da identidade étnica e cultural de povos originários;
- respeito e reconhecimento de matrizes religiosas plurais;
- valorização de narrativas plurais;
- reconhecimento e valorização da alteridade;
- expressividade;
- reconhecimento do lugar de fala;
- valorização de saberes e técnicas locais;
- povos originários assumindo narrativas, protagonismos artísticos e científicos em pesquisas a respeito de suas realidades e saberes;
- valorização de múltiplas cosmopercepções;
- desenvolvimento científico local;
- compartilha internacional de saberes científicos locais;
- reconhecimento internacional de saberes científicos locais e de lideranças vinculadas a povos ancestrais;
- pluriversidade / pluriversos;
- valorização e respeito aos Direitos Humanos;
- reconhecimento da emoção, do corpo, do psiquismo integrado à mente e ao racional como elementos que compõe a experiência e expressividade humana;
- anticapacitismo;
- antissexismo;
- reconhecimento e respeito à diversidade de gêneros e sexualidades;
- horizontalidade, diálogo e debate respeitoso;
- valorização da criatividade e da subjetividade autônoma;
- partilha, respeito, inclusão social e colaboração nos processos educacionais;
- sustentabilidade e preservação ambiental;
- desenvolvimento científico ético e sustentável com integração internacional de laboratórios e centros de pesquisa;
- ecossocialismo;
- agroecologia;
- permacultura;
- alimentação nutritiva e anti-inflamatória com reduzidos elementos industrializados;
- rotina de atividade física saudável associada a tempo regular de sono, descanso e rotina com

Observação: esta é uma tabela em construção orgânica e processual, ainda inacabada e em elaboração continuada.

(b) A seguir, orientações do trabalho em grupo dadas a estudantes, para que compusessem o portfólio de um referencial decolonial:

Trabalho de pesquisa, síntese, expressão artística e textual de dados

REFERENCIAL PLURAL – NOSSO MOSAICO:

uma composição coletiva de horizontes compartilhados
visando a leitura crítica da realidade e
a ação social afinada com os Direitos Humanos

Objetivos gerais:

a) possibilitar que estudantes **identifiquem REFERENCIAIS salutareis e éticos** para si, como indivíduos e para sua coletividade;

b) compor o ambiente escolar com um mosaico plural de **múltiplas vozes** que **enriqueçam e dialoguem com a rotina do Campus**, motivem o coletivo de estudantes e docentes em suas trajetórias de estudo e aprimoramento pessoal, humanizando o espaço de convívio presencial coletivo;

c) criação de atividade coletiva de **intervenção artística no espaço escolar** fundamentada nos princípios éticos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, colocando em prática elementos peculiares da Sociologia como campo de conhecimento;

Sua tarefa: selecionar e apresentar uma pessoa e sua trajetória de vida como referencial pessoal e/ou coletivo (exibindo este perfil de modo bem feito, esteticamente cuidado e caprichado, dando especial atenção aos elementos visuais e textuais). Pode-se usar impressão de material feito em computador e/ou caligrafia bem legível. Criatividade é relevante!

Orientações gerais:

1. Trata-se de uma atividade de **avaliação** a ser realizada **individualmente**, em **dupla** ou **trio**. Casos excepcionais devem ser tratados presencialmente com a docente – apresente sua demanda específica, caso haja alguma necessidade peculiar. O material pronto deve ser entregue em papel, presencialmente, em mãos, para a docente. Valor: 4 pontos.

2. Realizar a atividade por etapas:

a) primeiramente, reflita bem e **selecione que pessoa** vai ser eleita e **apresentada como referencial**. Lembre-se: é necessário que a trajetória de vida, posicionamentos pessoais e públicos desta pessoa estejam **em nítida convergência com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Se precisar verificar o teor ético deste documento, consulte: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Verifique a lista de referenciais elaborada pelo coletivo de estudantes da sua série e assegure que não sejam apresentados perfis duplicados de uma mesma pessoa.

b) todos os elementos do trabalho devem ser apresentados APENAS NA FRENTE de um papel de tamanho A4 (pode-se usar papel colorido, pedaço recortado de cartolina colorida ou outros tipos de papel). Todas as páginas serão coladas na parede, ou seja, apresentar o conteúdo apenas na frente do papel, reservando o verso para ser colado na parede, visando a composição de nosso mosaico. Entregue as folhas SEM GRAMPEAR, PRESAS COM UM CLIPE (se possível, também dentro de um saco plástico).

c) a primeira página deve conter apenas a apresentação visual da pes-

soa escolhida como referencial. Nesta página deve estar presente uma imagem da pessoa, artisticamente apresentada de modo ORIGINAL – fazer uma releitura de imagens da pessoa em diálogo com sua atuação na sociedade. Abaixo da imagem deve vir escrito de modo destacado o nome completo da pessoa, cidade e local de nascimento, datas de nascimento e morte, caso já tenha falecido. Crie uma bela moldura para esta primeira página.

d) a segunda página deve conter um bom **resumo da vida desta pessoa**, dando-se especial destaque a atividades que explicitem e justifiquem a relevância de tais posturas, evidenciando por que sua trajetória merece ser considerada como inspiração coletiva, como referencial para você(s) e para o coletivo. Criar um título para apresentar a biografia desta pessoa, apresentando este título em destaque antes do texto biográfico. Se necessário, pode-se apresentar este conteúdo biográfico em até duas folhas no máximo.

No **parágrafo final** desta etapa do trabalho, indique explicitamente e textualmente a convergência entre a trajetória de vida desta pessoa e ao menos UM dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, citando tal(tais) artigo(s).

e) a terceira página deve conter 3 frases completas, muito bem redigidas, nas quais se explicitem três diferentes motivos pelos quais tal pessoa e suas práticas sociais fazem-na ser digna de destaque como REFERENCIAL COLETIVO, como referência para superarmos a colonialidade. Na parte inferior desta última página devem estar presentes: nome completo de cada estudante, número, turma, data, nome da matéria, nome completo da docente.

♥ Bom trabalho!

O conjunto de trabalhos criados a partir da proposta acima (b) e apresentado por estudantes constitui, hoje, um mural de cerca de 9 metros de comprimento por 2 metros de altura, localizado no *hall* que fica diante da sala da Direção, da entrada da Biblioteca e no lado oposto (quase que cara a cara) de um grande painel em que há fotos de todos os presidentes do Brasil, entre os quais, muitos com histórico opressor e escravista (incluindo todos do período do regime civil-militar).

Para uma noção geral do mural e detalhe do espelho, ao centro dele, seguem duas fotos. O painel foi montado pela equipe do Programa de Iniciação Científica Jr. em novembro de 2023, e contém os trabalhos realizados segundo a proposta acima descrita no item (b). O conjunto de portfólios criados pelos estudantes possibilitou a composição desta intervenção artística, uma mostra coletiva cujo título é: “Mosaico de referenciais plurais: a decolonialidade em ação”. Ao centro do painel foi posicionado um espelho, e abaixo dele, uma legenda, onde se lê: “Você. Lembre-se de reconhecer a si como referencial. É essencial o autoconhecimento. Cada corpo é único. Suas possibilidades e limites são peculiares. Conheça-se. Se aprimore dentro da sua realidade pessoal. Escolha criteriosamente quem você deseja colocar em sua vida como parceria e como referencial.” Compusemos uma partitura de cerca de 40 portfólios³⁹ (incluindo o/a estudante que está diante do espelho, compondo-se como parte da mostra) - visando ampliar o repertório referenciais socioculturais disponíveis no ambiente escolar.

³⁹ Alguns trabalhos foram entregues fora do prazo oficial, foram avaliados, receberam nota, mas devido ao descompasso, não chegaram a tempo de ser incorporados na montagem da mostra. Serão incorporados com os novos trabalhos que estão sendo elaborados em 2024. A equipe de Iniciação Científica Júnior trabalhou no escaneamento, categorização e sintetização destes portfólios – análise crítica sobre o conteúdo dos portfólios está em andamento.

Imagem 1: Mosaico de referenciais plurais: a decolonialidade em ação. Intervenção artística no hall de circulação do 2º piso do Colégio Pedro II, Campus Centro, Rio de Janeiro, 2023.

Imagem 2 – Montagem final do mosaico. Estudante da equipe de Iniciação Científica Jr., afixando detalhe ao centro: um espelho e mensagem reflexiva. Todas as pessoas devem incluir a si mesmas como referencial de suas vidas.



Imagem 1.

Fonte: acervo pessoal da autora (Tatiana Bukowitz).



Imagem 2.

3. A angústia pela carta de aceite: reconhecimento e pertencimento em pauta

A tarefa de escrever este texto veio como convite gentil após um trabalho realizado. Foi um trabalho não pago, uma aula dada a estudantes de outra região do Brasil, estive lá, nos conectamos, mas nunca os abracei. A aula foi dada⁴⁰ no sentido mesmo do verbo dar, com a acepção de doação, de entrega, de colocar algo em outras mãos, foi doação para muitas mãos, desconhecidas. Dei. Tão bom. Diferente de fazer em troca do dinheiro, de fazer por contrato mediado pelo capital. Me perguntei quanto seria, caso algo assim fosse cobrado. Quantas horas deveriam ser pagas? É um trabalho que envolve não só a atividade realizada, por assim dizer, mas também o tempo de preparo prévio: a pesquisa, a síntese, a criação.

⁴⁰ A quem interessar possa, a atividade foi gravada, segue disponível e pode ser acessada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=EzdAvgEadYk>.

Por aqui, foi trabalho, mas não foi mercadoria. Este tipo de atividade, de troca, de cortesia entre colegas no campo acadêmico é uma das coisas mais bonitas de se ver. A ciranda de saberes em movimento, girando devido a motivações que estão no cerne da democratização do conhecimento, na contramão da financeirização do mundo. Isso remete, de imediato, ao sentido de UBUNTU, a vínculos consistentes, a dar sentido à existência, à construção de comunidades pedagógicas⁴¹ para além das paredes institucionais. Faz implodir o sentimento de solidão, que é uma característica forte da vida intelectual e da rotina docente. Muito se engana quem levemente imagina que docentes não vivem a solidão (já que estão rodeados de pessoas porque são numerosas as salas de aula lotadas). Os processos do ofício educacional exigem longos períodos de trabalho individual e solitário. Nem sempre o esforço por pertencimento tem aceite. Amíúde, é solidão mesmo.

Há indiscreta quantidade de educadores engajados na educação democrática fora dos espaços de exercício profissional dignamente remunerado. O desemprego e a precarização laboral são realidades para grande parte de mestres/as e doutores/as diplomados/as. Haja perseverança: o mercado de trabalho é cruel, a competitividade é elevada. Longa quilometragem da estrada se faz mesmo é só, remando contra a correnteza forte da hegemonia. Há os conchavos e os favoritismos, há os processos seletivos que examinam credenciais definidas por princípios que reforçam a hierarquia estrutural, e, quando finalmente se ingressa num emprego formal, dentro das prerrogativas da lei (seja no estatuto do serviço público ou privado) o pertencimento e o reconhecimento não são automáticos. Até que seja possível dar movimento a práticas pedagógicas que buscam a autonomia dos sujeitos, enfrenta-se muita barragem.

Aprovação e reconhecimento são objetivos humanos desde a primeira infância até a maturidade da vida adulta, permeiam a vida emocional e profissional. Não é diferente no tocante às publicações de teor acadêmico (qualquer que seja o campo de conhecimento). A praxe é a submissão de textos a editoras e/ou revistas científicas que os encaminham a pareceristas para avaliação – um dos procedimentos essenciais para se assegurar qualidade do que ganhará circulação. O mesmo ocorre nas ocasiões de eventos acadêmicos como simpósios, congressos, webinários e outros do gênero: envia-se o trabalho sem se saber se vai ser aprovado. É sempre um tempo de angústia e ansiedade até que venha o desejado aceite, o que, para quem aguarda o resultado, vem como sinal de que há pertinência, relevância e alguma originalidade. A aprovação ou reprovação, contudo, nem sempre estão atrelados somente à adequação

41 O termo “comunidade pedagógica” é frequentemente adotado por bell hooks (2017) e aparece como um dos temas centrais da obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (cap. 10 – A construção de uma comunidade pedagógica: um diálogo).

metodológica, epistêmica, teórica, vocabular e conceitual – a depender do contexto, há temas, dados, referenciais e abordagens que não são acolhidos porque geram dissonância, desestabilizam o *status quo*. Antes, ainda, há de se mencionar as condições materiais de existência necessárias para a escrita acadêmica: requer tempo de estudo e de sistematização; acesso à informação, bibliografia, internet; ferramentas técnicas; ambiente de trabalho intelectual – estes elementos não são disponíveis para todas as pessoas que estão se qualificando profissionalmente.

Por aqui, apesar do contexto hoje favorável, confesso: cada linha escrita (e apagada) veio acompanhada da típica angústia que escolta procedimentos formais que precedem publicações acadêmicas. Além deles, revelo: houve a presença de um crivo interno ininterrupto revisando e analisando se o conteúdo deste escrito seria, em alguma medida, pertinente, relevante, original. A investigação interna permitiu identificar que na vida que habita o meu ser há vivências específicas que valem ser compartilhadas, resultaram de esforço para encontrar soluções. Não há outra pessoa na exata posição profissional em que estou. Explicitar as referências que dão base às práticas pedagógicas que coloco em ação, evidenciar êxitos e dificuldades da rotina, relatar os processos de estudo e as dinâmicas de elaboração afetiva-intelectual que experimento – descortinar tudo isso pode ter alguma serventia e originalidade, pode amparar e animar mais docentes. Certamente há muitas semelhanças entre as experiências relatadas e os processos vividos por centenas de educadores/as que se dedicam na delicada capilaridade da formação humana que ocorre na rotina escolar. Que sejamos centenas. Centenas de centelhas. Sejamos milhares, centenas de milhares de centelhas de docentes atualizando os conteúdos curriculares, colocando-os em diálogo com o desafio de desmantelar as múltiplas facetas da colonialidade.

O combate à colonialidade é uma tarefa para todos os corpos e existências, envolve o compromisso de um permanente visitar-se, demanda permeabilidade e diálogo. Problematizar a colonialidade não é apenas sobre ler, resumir, abordar obras como as de Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel, Walter Dignolo, entre outras tantas pessoas que trabalham arduamente para erradicar a colonialidade. Mergulhar no estudo é elementar, mas insuficiente. É preciso um mergulhar em si. Romper com a colonialidade é performar, na existência e no cotidiano, tanto quanto possível, os referenciais contra-hegemônicos – isso diz respeito a uma camada de aprendizado integral, vai além da prática que se restringe às performances acadêmicas, escolares, universitárias. Neste sentido estão os apontamentos insistentes de bell hooks (2019, p. 202-203) quando reitera a importância da dialogia como *locus* privilegiado do ensino-aprendizagem:

A conversa é o lugar central da pedagogia para o educador democrático. Falar para compartilhar informações, para trocar ideias, é a prática que, dentro e fora dos espaços acadêmicos, afirma aos ouvintes que o aprendizado pode se dar em quadros de tempo variados [...] e que o conhecimento pode ser compartilhado em diversos modos de discurso. [...]

É certo que, como educadores democráticos, temos que trabalhar para encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes (hierarquias de raça, gênero, classe e religião). [...] Nos últimos anos, todos temos sido desafiados enquanto educadores a examinar os modos pelos quais apoiamos, consciente ou inconscientemente, as estruturas de dominação existentes. E todos também temos sido encorajados por educadores democráticos a estarmos mais atentos, a fazermos escolhas mais conscientes.

A comunicação interpessoal presencial ainda é o elemento de mediação de muitos processos de ensino-aprendizagem - desde a formação infantil elementar até as etapas técnicas e profissionalizantes refinadas. Segundo a perspectiva de hooks (2017 e 2019), mergulhar no universo das dinâmicas de ensino-aprendizagem implica, portanto, em examinar dois elementos: o **conteúdo** e a **forma** da conversa, da comunicação interpessoal, levando-se em conta que forma é tão ou mais relevante que o conteúdo. A forma como se fala é embebida de informação. Forma é um dos conteúdos de uma ação comunicacional. Forma afeta. Forma é conteúdo.

Haja vista a relevância da **forma** e a necessidade de se constituir em cada espaço de interação coletiva (cada turma) as bases do **diálogo**, há alguns anos, nas primeiras semanas de contato com cada grupo de estudantes, apresento explicitamente os referenciais educacionais que orientam a prática pedagógica que estará em curso. Isso vem antes dos conteúdos curriculares, vem antes da “matéria”. Demorar para começar a “matéria” não costuma ser bem-visto. Logo perguntam como que vai ser a avaliação, quantos pontos vai valer o trabalho, qual vai ser a data de entrega. E nem sabem meu nome, nem nada da matéria. É impressionante como em poucos anos de educação escolar há uma intensa introjeção e reprodução dos modelos e dos procedimentos racionais, conteudistas, competitivos. Há um explícito interesse em nota e aprovação, menos interesse em processo formativo e em aprimoramento pessoal.

Em contraste com o que se espera de uma aula introdutória com apresentação de programa, currículo, etc., procuro criar dinâmicas de interação entre estudantes (me incluindo nas atividades) visando criar vínculos, aguçar a criatividade, a sensibilidade, a percepção sensorial e a criatividade. Perguntam se sou a professora de artes, de teatro, de educação física - porque o corpo e a expressividade entram em cena. Menciono aspectos centrais da obra de Paulo Freire e princípios educacionais de bell hooks explicitando porque estes elementos são relevantes para mim, tanto como pessoa, bem como profissional. Reforço alguns termos fazendo dinâmicas de vocalização e repetição, dramatização de termos, jogos gestuais, jogral e exercícios de improvisação teatral. Na introdução da obra “Ensinando a transgredir” (2017, pp. 21 – 22) hooks explicita que ensinar é um ato teatral e encoraja educadores/as a abraçar o aspecto teatral do ensino interagindo sensivelmente com o coletivo. Estes recursos sensíveis que envolvem o corpo em movimento e certa lu-

dicidade tendem a aumentar a participação e a atenção do grupo, a gerar momentos bem humorados, alegres e divertidos (mantenho isso ao longo de todo ano, o que ajuda bastante nas explicações conceituais e teóricas). Revelo como os referenciais que adotei (Freire e hooks) estão alinhados entre si, como contrastam com a estrutura escolar tradicional, e que, contraditoriamente, foram traduzidos e são estudados por educadores ao redor do mundo.

Problematizo a supremacia da razão nos processos educacionais e a radical desimportância dada ao corpo, à psiquê e às emoções nos espaços de formação acadêmica. Discutimos sobre os malefícios que isso traz para a saúde. Defino, como procedimentos de rotina, a prioridade de respeitarmos, ao menos naquele intervalo das aulas que ministro, as demandas do corpo, da psiquê, das emoções (sem que isso venha a ferir ou desrespeitar alguém). Entrar e sair da sala para banheiro, pegar água, se ausentar para respirar um ar visando dar vazão a emoções pessoais e/ou tratar de assuntos aflitivos, comer e mesmo dormir (se o sono for uma demanda real, que seja respeitada): isso deve ser feito sem interromper uma explicação, sem se pedir autorização, sem gerar ruídos, transtornos ou falta de atenção. Isso destoa bastante do que lhes é possibilitado na rotina. Geram estranhamento estas pitadas de autonomia. Duvidam de ser possível acatarem, organizadamente e organicamente, as demandas do corpo. Perderam aptidão para urinar sem pedir permissão em voz alta, e demoram meses e meses para lidar com esta demanda fisiológica de modo autônomo. O adestramento para tarefas industriais está pronto.

Fazemos um contrato de dialogarmos sobre incômodos e necessidades tão logo ocorram, de estudantes explicitarem se eu, como docente, estiver contrariando algum dos princípios educacionais que apresento como basilares. Cria-se uma ambiência em que, além da razão, alguns outros aspectos humanos são contemplados. Há espaço para reconhecer emoção e corpo em sala de aula. É nítido que isso gera conforto imediato. Mas, é curioso que, *a priori*, estudantes tendem a interpretar que, nestas ocasiões de construção da ambiência e dos termos do trabalho coletivo, “não teve matéria”, “não teve aula”. Já foi incorporada e naturalizada a demanda por “encher caderno”. O momento do caderno chega, tenebrosamente. Coloco muitos apontamentos no quadro, eles/as enchem os cadernos de anotações – reconheço como uma das estratégias de autonomização subjetiva a habilidade da escrita de próprio punho enquanto ferramenta de sistematização de ideias, de organização do conhecimento. É cada vez mais desafiador para estudantes que anotem coisas em papel físico, desenhem, disponham as ideias com velocidade de modo organizado usando caneta, lápis, cores.

No início do processo, a aparente simpatia pela dinâmica mais leve é vinculada a certo descrédito. Apenas com o passar do tempo é que percebem que a **forma** humanizada, mais orgânica, dada ao processo de interação muda o teor do conteúdo abordado e discutido. Chega-se a patamares mais profundos de reflexão e entendimento quando bons vínculos foram criados, quando rimos junto no diálogo, quando nos ajudamos.

A forma humanizada e dialogal torna a rotina mais palatável em momentos críticos e estressantes, como vésperas de provas, períodos de entregas de trabalhos de todas as matérias, quando tudo se avoluma com a avalanche de demandas. A este ponto, é comum, estudantes manifestarem que nossos encontros são benéficos, que ajudam a aguentarem a pressão, que permitem que eles decodifiquem melhor as dinâmicas pelas quais estão passando (ainda que tenham que se submeter a elas). Discentes e docentes estamos submetidos aos ritos, ritmos e prazos do processo tradicional escolar que, sim, são acelerados e adoecedores para todos. Aos poucos, nos percebemos como um “nós”, e criamos estratégias de tornar os ritos menos agressivos, tentamos encontrar brechas. Procuo explicitar os problemas que por ventura venham a ocorrer de forma qualificada, analisando as situações difíceis e os conflitos desde os recursos teóricos que estão ao nosso alcance, de acordo com o que faz parte do currículo no momento. A teoria e os conceitos vão fazendo sentido como mecanismos de desnaturalização, de leitura da realidade, de resistência e de transformação. Nestas ocasiões vejo a materialidade de mais um importante apontamento de bell hooks (2017, p. 85): “[...] a teoria pode ser um lugar de cura.”

Conforme o conteúdo teórico da sociologia/ciências sociais vai sendo abordado, ao longo dos meses, ocorre, por vezes, de estudantes comentarem que alguns temas tocam em feridas dolorosas, às vezes expressam incômodo – ressentem-se, ainda que reconheçam a necessidade da discussão. Já aconteceu de sugerirem abordagens diferentes e até mesmo de indicarem que eu estava tendo posturas contraditórias aos princípios que apresentei: “Como assim elogiar quem tira nota alta, professora? Isso é reforçar esse sistema meritocrático e hierarquizante de categorização humana por notas!” – por exemplo. É difícil essa rotina de fazer o meio de campo entre procedimentos de uma pedagogia que se pretende libertária, os costumes e as exigências protocolares de uma instituição tradicional de ensino, seus ritos, rotinas e ritmos. O contexto não é favorável e, em geral, são críticas pertinentes. Admito a incongruências. Me desculpo. Elaboramos o tema. Me aprimoro. Nos aprimoramos todos. Enfrentar e questionar qualificadamente um/a professor/a exige habilidades, explicita vínculo, explicita afetividade – estamos sendo afetados/as quando há permeabilidade. Sim, a linguagem, a forma e os termos usados para abordar os assuntos merecem a devida sensibilidade para não reforçar hierarquias, preconceitos e estigmas. Juntos vamos chegando perto do que bell hooks (hooks, 2019, p. 31) nos anima a realizar: “[...] dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes.”

A rotina segue feroz e exigente, desgasta em patamares acima do que é saudável. Diante de várias camadas de desconforto existencial, exaustão física e emocional, mais um aspecto referente ao corpo merece ser revisitado. Em “Eros, erotismo e o processo pedagógico” (hooks, 2019, p. 253) a educadora levanta a seguinte questão: “O que fazer com o corpo na sala de aula?” Precisa ser reconhecido. O peso diferenciado que recai interseccionalmente mais sobre uns do que sobre outros há de ser abordado – e a sociologia escolar muito pode contribuir para o reconhecimento e o empoderamento desses corpos, todos que precisam de “carta de aceite”.

O apagamento do corpo, de seus desejos e necessidades em favor de um produtivismo desvinculado do gozo já pode ser identificado nas escolas desde as séries iniciais da educação infantil. Em poucos anos, as experiências lúdicas vão se esvaindo. A disseminada noção de que há uma cisão entre corpo e mente, devendo-se apagar e/ou domar o corpo como se apenas a mente estivesse presente, esvazia muito da potência dos sujeitos que fazem parte do processo pedagógico. A cisão entre corpo e mente é mais uma barragem. O apagamento do corpo, como dimensão humana, é nefasto. As elementares demandas de saúde e de dignidade precisam fazer parte da pauta da vida – e a sociologia escolar pode contribuir neste sentido, lançando luz sobre os fenômenos sociais, apresentando conceitos que permitem nomear as circunstâncias, usando teorias que explicam as tramas de poder, explicitando dados que desmistificam a realidade. A sociologia escolar merece, efetivamente, uma carta de aceite para vigorar com tempos duplos a cada semana. Minimamente isso, em todos os anos do Ensino Médio, sem retrocessos, ampliando-se para os anos finais do Ensino Fundamental II, como executamos historicamente no Colégio Pedro II. A esta instituição cabem críticas, mas também merecidos elogios: nela encontrei brechas de enfrentamento e certa permeabilidade para o pensamento crítico ganhar corpo.

Sabe-se que “carta de aceite”, *stricto sensu*, é o termo usado para nomear o tal documento que indica parecer favorável. Dadas as condições materiais de existência, sabe-se, também, que texto acadêmico e participação em congresso são empreitadas difíceis para quem se despe da educação hegemônica e se desdobra no malabarismo do corpo e do tempo devido às miríades de demandas da escola básica. Muitos/as colegas não se aproximam das situações em que as cartas de aceite são dadas – estão presos no malabarismo difícil das muitas turmas para pouco corpo. Tais profissionais deveriam receber “cartas de aceite” sempre que: a turma se animou para realizar a tarefa proposta; a explicação do conceito gerou explícito interesse; bons trabalhos são resultados da pesquisa solicitada; há avolumado de respostas boas nas provas; o assunto traz um debate acalorado; uma oportuna brincadeira traz saudáveis gargalhadas; quando se criam laços; quando se estabelece uma comunidade de aprendizado. No firme enfrentamento de ideias, na discordância consistente, naquela tímida dúvida que finalmente veio à tona, nos pontuais retornos individuais que vamos recebendo, aqui e ali, em cada pequena situação benfazeja do processo de ensino-aprendizado: nossas “cartas de aceite” do cotidiano. Isso tudo, somos nós, subvertendo a barragem.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGOSTINHO, Thiago Lira Alves. A razão de estado e o etnocídio: reflexões sobre a cultura da violência. *In: Rev. Kinesis*, Santa Maria, v. XIII, n. 35, p. 425-459, dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/12754>. Acesso em: 01/03/2024.

APPLE, Michael Whitman. Reestruturação Educativa e Curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. *In: Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, p. 5-33, 2001. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no1/1.pdf>. Acesso em: 05/03/2024.

_____. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de história*. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, v. I. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222 -232.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CORRÊA, Ioneide Marques; BARBOSA, Iris de Fátima Lima. Resenha. *In: Nova Rev. Amazôn.*, v. X – n. 1, p. 193-195, jun. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/12768>. Acesso em: 05/03/2024.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Desafios Atuais das Ciências da Educação no Brasi. *In: Educ. Soc.*, v.. 43: e250547, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5y8Xmz9mJz3VbDyVRZhkLRP/>. Acesso em: 06/03/2024.

DJU, Antonio Oliveira; MURARO, Darcísio Natal. Ubuntu como modo de vida: contribuição da filosofia africana para pensar a democracia. *In: Trans/Form/Ação*. v. 45(spe), p.

239–64, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2022>. Acesso em 12 mar. 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GANDIN Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42(3): p.651–664, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609143447>. Acesso em: 05/03/2024.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

hooks, bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

ISA - Instituto Socioambiental. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 28 abr. 2024.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LABES – Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes – UFRJ. **Edital da 2ª Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: LABES-UFRJ, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UEK06kM6LIQhIcrZTGaJDsZ1844f-VpmT/view>. Acesso em: 9 mar. 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, Revista online, 2017, p. 1-18. Disponível em: scielo.br/j/rbcso-c/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 mar. 2024.

MORAES, Jorge. **IFRJ conquista 1º lugar na II Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: PORTAL IFRJ, 2023. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/ifrj-conquista-1o-lugar-ii-olimpiada-sociologia-estado-rio-janeiro>. Acesso em: 9 mar. 2024.

PROF. MÁRCIO PESSOA. **Fala aí, prof! com Tatiana Bukowitz**. Mossoró, FAFIC-UERN, 2022. 1 vídeo (2h21min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EzdAvgEa-dYk>. Acesso em: 3 mar. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educ. Rev.**, v. 26 (1), Belo Horizonte: UFMG, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G-9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2024.

OUTRAS PALAVRAS. **Sidarta Ribeiro: política, psicoativos e a beleza do sonhar**. São Paulo: Outras Palavras, 2023. 1 vídeo (43 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vs2XnnLQRbk&t=607s>. Acesso em: 12 mar. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73-118. Disponível em: <http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

RIBEIRO, Sidarta. **O oráculo da noite: a história e a ciência do sonho**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Sidarta. **Sonho manifesto: dez exercícios urgentes de otimismo apocalíptico**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciênc. Cult.**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09/03/2024.

SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. 2023. São Paulo: Ubu Editora / PISEA-GRAMA, 2023. 109 p.

SANTOS, Vivian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicol. Soc.**, v. 30:e200112. Recife: UFPE-CFCH, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVvyMHkD3PsnK#>. Acesso em: 02 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados; 2009.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Ideias e Letras. 2006a.

SEMERARO, Giovanni; TORRES, Artemis; PASSOS, Luiz Augusto. (orgs.). **Educação: fronteira política**. Cuiabá: EdUFMT, 2006b.

SIBILIA, PAULA; GALINDO, Manuela Arruda. Correndo para não perder nada: temporalidade ansiosa e a frustração do (i)limitado. In: **Civitas**, v. 21(2), p. 203–213, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39950> Acesso em 14 mar. 2024.

TED. **Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história**. Brasília: TEDGlobal, Oxford, 2009. 1 vídeo (19 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs-241zeg&t=331s>. Acesso em 4 mar. 2024.

UNBTV. **Diálogos: desafios para a decolonialidade**. Brasília: UNB, 2019. 1 vídeo (20 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws. Acesso em 4 mar. 2024.

WORLD BANK. **Poverty and shared prosperity 2022: correcting course**. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1893-6. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/b96b361a-a-806-5567-8e8a-b14392e11fa0/content>. Acesso em 2 mar. 2024.

CAPÍTULO 3

ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DIANTE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Antonio Elder Nolasco

Introdução

Este capítulo é fruto da nossa participação no Projeto de Ensino “Fala aí, prof!”, organizado pelos docentes Dra. Karlla Souza e Dr. Márcio Pessoa do curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O referido Projeto teve como ideia e foco principal criar um ambiente de troca de saberes e experiências entre licenciandos(as) de diferentes cursos ou áreas do conhecimento e docentes da Educação Básica.

Essa relevante iniciativa nos permitiu compartilhar nossa experiência como professor de Sociologia da Educação Básica através de uma palestra realizada no dia 11 de agosto de 2022, no auditório da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais - FAFIC/UERN, Campus Central de Mossoró/RN, ocasião em que relatamos a nossa trajetória profissional de dezesseis anos como professor de Ciências Sociais na Educação Básica do estado do Rio Grande do Norte. Trajetória essa que teve início no ano de 2007 na cidade de Açu/RN, com continuidade na cidade de Mossoró/RN.

Assim, ao recebermos o honroso convite para contribuir com essa importante obra, transformamos com zelo e atenção a nossa fala em texto escrito para este capítulo, no qual descrevemos, detalhadamente, as dificuldades, os desafios e as possibilidades de ensino vivenciadas no cotidiano escolar como professor de Sociologia no Ensino Médio.

Desse modo, buscamos escrever um texto colado à fala que fizemos para o Projeto já mencionado, justamente para não descaracterizar o sentido maior da proposta do livro apresentada pelos seus organizadores, que é a de registrar por escrito a nossa experiência como professor de Sociologia na Educação Básica.

Nesse sentido, o presente capítulo tem como propósito alcançar os seguintes objetivos: Apresentar aos licenciandos da UERN práticas pedagógicas da Educação Básica e problematizar a rotina do profissional no cotidiano da escola e dialogar com licenciandos acerca de metodologias e recursos didáticos/pedagógicos na sala de aula, com base na experiência profissional de seu autor.

No entanto, queríamos deixar claro que não apresentamos aqui nenhuma fórmula ou modelo pronto e acabado de como ministrar aulas de sociologia na Educação Básica, pois muito do que iremos compartilhar com o público-alvo do Projeto são depoimentos que revelam desafios, percalços, angústias, dificuldades, erros e uma enorme vontade de acertar.

Esperamos que este texto acrescente conhecimentos úteis para a formação profissional de docentes e discentes e, ao mesmo tempo, contribua para aumentar a capacidade política de resistência em favor da Sociologia na Educação Básica.

Para uma melhor compreensão e organização do texto, dividimos didaticamente este capítulo nos seguintes tópicos:

1. Troca de olhares ou comunhão de olhares e saberes;
2. Caminhada profissional (trajetória);
3. Relato de experiência (práticas docentes no espaço escolar/chão da escola);
4. Recorte histórico das idas e vindas da Sociologia no Ensino Médio;
5. Desafios e perspectivas diante da reforma do Ensino Médio

1. Troca de olhares ou comunhão de olhares e saberes

*“Um bom professor tem que ser
Um mestre de analogias.
Uma analogia é um flash de luz”.*

Rubem Alves

Não poderíamos deixar de lembrar que a fala que originou e possibilitou a construção deste capítulo foi proferida na simbólica data do dia 11 de agosto de 2022, Dia do Estudante. Por isso, é válido salientar que mesmo estando hoje na condição de professor, ainda mantemos muito vivo o espírito de eternos aprendizes, pois temos a convicção de que, na educação, o ensinar e o aprender dialogam constantemente em um processo de interação contínua.

Essa relação dialógica, troca de saberes entre professores e estudantes da Universidade e da Escola Básica, deve ser considerada como importante elemento na concretização do fazer pedagógico, uma vez que, na profissão docente, ao mesmo instante que ensinamos, também estamos aprendendo, daí a razão de nos colocarmos na condição de eternos aprendizes.

Assim, compreendemos que o ato de ensinar implica uma reciprocidade de conhecimentos e como bem nos ensinou o mestre Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]”. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12). Dessa maneira, a atividade pedagógica só se concretiza efetivamente quando juntos, docentes e discentes, aprendem entre si, em uma relação dialógica e conscientizadora.

Desse modo, “o diálogo, por sua vez, só acontece quando os saberes que os(as) discentes trazem consigo são reconhecidos como importantes pelo(a) docente e pelos(as) demais estudantes” (BODART, 2021, p.13).

Nesse sentido, chamaremos este diálogo/escrito de troca de olhares ou mesmo de comunhão de olhares e saberes, visto que a proposta do projeto era projetar os olhares para dentro e para fora da Universidade, com um dimensionamento capaz de enxergar o ensino superior e a escola secundária concomitantemente, resultando na duplicidade de olhares e saberes.

Nessa perspectiva, corroboramos com o pensamento do saudoso escritor português Ademar Ferreira dos Santos (1952-2010), ao dizer que a educação necessita da comunhão de olhares, para dentro e para fora de nós, olhares que se veem um ao outro, olhares que se desejam, olhares de respeito e de reciprocidade de saberes. No entanto, é importante ressaltar que esses olhares não podem ser inimigos, disjuntivos ou excludentes.

O autor nos alerta sobre os cuidados que devemos ter com o nosso olhar interior e exterior,

Olhar apenas para fora ou para dentro seria dolorosamente insuportável. Se tivéssemos apenas olhos para o que existe - não veríamos o que falta e cegaríamos para as utopias. Se víssemos apenas o que não existe, regressaríamos rapidamente a uma imensa caverna de sombras e cegaríamos para a contemporaneidade. Em ambos os casos, perderíamos a capacidade de ver pelos nossos próprios olhos, algo muito distinto de ver apenas com os olhos dos outros [...] nenhum pensamento reclama tanto a comunhão dos olhares para fora e para dentro como a educação (SANTOS, p. 09, 2012).

Com efeito, essa comunhão de olhares e saberes se faz necessária, sobretudo numa sociedade notadamente marcada pelo distanciamento das instituições de ensino e da carência das relações físico/humanas entre os indivíduos, permeada pela fugacidade e fragilidade de vínculos, condições características da modernidade líquida⁴² (BAUMAN, 2015).

A atitude de aproximar a universidade da Escola Básica nos permite um estreitamento de laços dos professores(as) do Ensino Médio (grande parte egressa da UERN) com os(as) docentes da Universidade e licenciandos(as) (futuros/as professores/as), ao mesmo tempo, em que oportuniza os estudantes das escolas públicas a terem os primeiros contatos com a academia, como também almejem o acesso ao ensino superior.

Nesse contexto, convido-os a refletirem novamente acerca do somatório de olhares (dentro e fora), mencionado no início deste escrito.

Com o foco voltado para o curso de licenciatura em Ciências Sociais, o projeto torna o olhar capaz de reconhecer limites, de enxergar lacunas, fragilidades e de propor parcerias, de construir laços de diálogo e saberes, no intuito de trazer melhorias para os cursos de licenciatura.

Ao mirar os olhares também para fora, enxergando a Escola Básica e os saberes experienciais nela existentes, vemos revelada outra dimensão do ensino, através da prática

42 Conceito desenvolvido pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman, referente a uma sociedade em que as relações sociais são frágeis, fugidias e superficiais.

docente, das labutas diárias, dos desafios e perspectivas dos professores e das professoras de Sociologia das escolas públicas.

Diante de tamanha sensibilidade, desejamos, sem cobiça e disputas, que outros olhares e atitudes se somem aos nossos, na perspectiva de continuarmos a caminhada, com olhares múltiplos e indissociáveis, olhares emancipadores, com os quais busquemos desvendar incansavelmente o mundo e torná-lo menos desigual.

Nessa perspectiva, nos apoiamos novamente no escritor Ademar Ferreira dos Santos, que poeticamente nos convida a refletir, ao dizer:

Nada do que possas ver me levará a ver e a pensar contigo se eu não for capaz de aprender a ver pelos meus olhos e a pensar comigo. Não me digas como se caminha e por onde é o caminho, deixa-me simplesmente acompanhar-te quando eu quiser. Se o caminho dos teus passos estiver iluminado pela mais cintilante das estrelas que espreitam as noites e os dias, mesmo que tu me percas e eu te perca, algures na caminhada certamente nos reencontraremos (SANTOS, p. 08, 2012).

E é com o olhar firme e ajustando os passos que vamos seguindo a nossa caminhada docente, percorrendo as trilhas da educação libertadora⁴³, com coragem e determinação, lutando com resistência em defesa das Ciências Sociais e da Sociologia no Ensino Médio.

Para tanto, de acordo com a concepção freiriana “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora” (FREIRE, 2007), capaz de desenvolver uma relação dialógica permanente entre educador-educando, prática essa que instiga a capacidade criadora do ser humano para empenhar-se na construção de uma educação emancipadora e de “um mundo melhor, em que mulheres e homens se encontrem em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1992).

2. Caminhada profissional (trajetória)

“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”.

Antônio Machado.

Caminhante na condição de professor, enveredamos trilhas em meio a tropeços e passos firmes, entre encontros e desencontros, desafios e conquistas, sabores e dissabores, compreensões e incompreensões, dúvidas e incertezas... assim seguimos caminhando, já que o caminho se faz ao caminhar.

⁴³ Proposta pedagógica defendida por Paulo Freire, que tem como objetivo despertar o sujeito para a realidade social em que vive, de modo que ele seja capaz de transformá-la.

O professor na sua labuta diária vive bem próximo ao que disse o poeta/cantor Caetano Veloso⁴⁴: em sua canção *Dom de iludir*, “Cada um conhece a dor e a delícia de ser o que é [...]”.

Conhecendo as delícias e as dores de ser professor, compartilhamos parte do histórico acumulado ao longo dos quase 20 anos de docência na Educação Básica, desde quando iniciamos a nossa trajetória na rede estadual de ensino do estado do RN, em 2007, através de concurso público. Começamos nossa atividade docente na função de professor titular de Sociologia na Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek na cidade de Açu/RN.

Quando fomos convocados para assumir efetivamente o cargo de professor de Sociologia, o ano letivo já estava em andamento e as aulas da disciplina estavam sendo ministradas por um bolsista de formação diferente da nossa.

Como a disciplina de Sociologia ainda estava no processo de implantação no currículo escolar, o clima era de tensão, insegurança e incertezas, visto que muitas atividades/condições ainda estavam indefinidas quanto: ao livro didático, as metodologias, recursos didáticos, a quantidade de turmas, dentre outros pormenores referentes à prática docente.

A Escola ainda não oferecia a disciplina de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, o que nos obrigou a lecionar outros componentes curriculares para completar a carga horária anual. Mesmo assim enfrentamos o desafio com coragem e determinação, pois queríamos mostrar que merecíamos ocupar aquela vaga. Afinal de contas, vivíamos um momento de entusiasmo porque, após muitos anos, a disciplina de Sociologia voltava a ser obrigatória nas Escolas de Ensino Médio.

Estávamos diante de uma conquista histórica, tínhamos pela frente um compromisso com a Sociologia, com a educação da juventude que precisava ser assumido com honra, arrojo e responsabilidade.

Como a disciplina era nova no currículo, existia uma carência de material didático, ou seja, inicialmente não tínhamos um manual de Sociologia para nos orientar acerca da organização dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Lembramos que o único livro que tínhamos disponível era Introdução à Sociologia, de Pêrsio Santos de Oliveira, que, apesar de fragmentado na organização e seleção de conteúdos, nos ofereceu um significativo aporte para o planejamento inicial das aulas.

Visando diminuir as dificuldades ocasionadas pela carência de material didático, recorriamos a sites, batíamos à porta das editoras e garimpávamos livros usados em sebos, no intuito de conseguir obras que pudessem somar ao escasso material que já tínhamos.

44 VELOSO, Caetano. Totalmente Demais (Ao vivo), Universal Music, 1986.

Como os alunos não tinham acesso aos livros, resolvemos elaborar apostilas contemplando os conteúdos da disciplina separados por bimestres. Essa foi uma das alternativas encontradas para que os estudantes pudessem acompanhar os conteúdos ministrados e não tivessem prejuízos.

O escasso material didático e o início da jornada nos rendiam muitas noites em claro, preparando aula até as 2h da manhã, tendo que acordar às 5h para pegar a estrada até à cidade de Açu. Essa prática passou a fazer parte da nossa rotina diária.

Com o tempo, a tensão foi diminuindo, pois já tínhamos uma boa quantidade de aulas elaboradas, além de um considerável arquivo de *slides*, recursos didáticos e atividades para os encontros posteriores.

A respeito dessa situação, lembramos do mestre Nelson Dácio Tomazi, quando em uma oficina ministrada no I - Seminário Estadual de Formação de Professores para Educação Básica – SESEB/UERN (2013), nos orientava para a importância da dedicação no planejamento anual da disciplina, para o foco na elaboração de planos de aula e confecção de material didático para aulas bem-sucedidas.

Ainda de acordo com Tomazi, depois dessa concentração de esforços, tudo ia se tornar mais leve, a própria experiência e o hábito de planejar nos traria uma tranquilidade maior no decorrer do trabalho docente. De fato, constatamos essa realidade prevista pelo autor na nossa prática dia a dia.

Dando continuidade aos relatos da nossa caminhada profissional, a memória nos faz lembrar que após cumprir o estágio probatório de três anos na cidade de Açu, solicitamos no ano de 2010 a nossa transferência para a cidade de Mossoró, onde estamos trabalhando até os dias atuais.

Ao chegar em Mossoró tivemos que ministrar aulas de outras disciplinas, em razão da falta de uma carga horária completa de Sociologia. Passamos, então, a lecionar Geografia, Artes e Ensino Religioso no Ensino Fundamental, visto que a disciplina de Sociologia estava sendo ocupada por professores de outras áreas.

Era comum ao participarmos de cursos de formação para professores de Sociologia nos depararmos com profissionais de áreas distintas completando a carga horária com a matéria de Sociologia.

Mesmo assim, não nos afastamos da Sociologia. Sempre com muita atenção, participávamos dos eventos organizados pelo Departamento de Ciências Sociais da UERN, a exemplo do SESEB - Seminário de Formação de Professores de Sociologia para Educação Básica e das Semanas de Ciências Sociais e outras atividades de caráter formativo.

Até que, depois de muitas lutas, mobilizações e por intermédio de ação judicial, conseguimos garantir o direito de ministrar a disciplina da nossa área de formação, conquista que permanece até os dias atuais na função de professor de Sociologia na Escola Estadual Professora Maria Stella Pinheiro Costa.

Outra realidade que merece destaque, diz respeito à questão da nossa carga horária, pois temos somente uma aula de 50 minutos em cada série do Ensino Médio, por isso, precisamos de vinte turmas (já foi mais) para completar o período de trabalho de 20 horas em sala de aula.

Imaginem vinte turmas, cada uma com quarenta alunos. Tal situação significa uma soma total de oitocentos alunos para um vínculo de 30 horas. Caso o(a) professor(a) tenha dois vínculos, duplica-se o número de turmas e conseqüentemente de alunos.

Com apenas 50 minutos de aula e turmas com ritmos diferentes de aprendizagem, precisamos otimizar o tempo para o conteúdo planejado ser ministrado com eficiência. Há outro elemento na realidade escolar que reduz o tempo de atividade propriamente dita: todo(a) docente, ao entrar na sala, precisa estabelecer alguns minutos para preparar o ambiente e conseguir chamar a atenção dos alunos para começar de fato a aula.

Sem contar com o tempo reservado para montar o projetor (*datashow*), fazer a chamada, tirar dúvidas, dar pausas para os avisos, além dos momentos em que os alunos levantam a mão para pedir para ir ao banheiro ou tomar água.

Hoje já temos algumas facilidades e conseguimos fazer a chamada mais rápida, diretamente no sistema, ao contrário do que acontecia no início da nossa carreira, quando os diários de classe eram de papel, as chamadas cadernetas impressas, e tudo era registrado manualmente: frequência, conteúdos e as notas.

Tínhamos que levar um grande volume de material para a escola, além de voltar para casa com um monte de atividades escolares para corrigir e registrar manualmente nos diários com muito cuidado para não rasurar. Nós, professores de Sociologia, sempre tivemos uma quantidade maior de cadernetas, em razão do maior número de turmas que lecionamos.

O diário de classe era visto como uma espécie de cartão postal do(a) professor(a), pois um diário bem-cuidado, em bom estado, sem rasuras e sem manchas de café, representava sinal de organização, responsabilidade e compromisso com a profissão do magistério.

Essa situação de acúmulo de material e de sobrecarga de trabalho foi amenizada em 2012 com a implantação do Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDU), uma importante ferramenta que passou a auxiliar o corpo docente nos registros de informações no formato digital, permitindo uma maior praticidade e agilidade no armazenamento de documentos e atividades pedagógicas.

Feitos esses relatos sobre as impressões, vivências e condições de trabalho na carreira docente, gostaríamos de ressaltar a importância dos programas formativos na nossa formação profissional, dentre os quais destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Ciências Sociais/CAPE/UEER.

Esses programas têm como finalidade proporcionar o aperfeiçoamento, a valorização da formação e a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. Eles serviram como um divisor de águas na nossa trajetória docente, contribuindo significativamente para a ampliação e a inovação de relevantes práticas de ensino em sala de aula.

Importa destacar que os programas formativos contribuíram também para a elaboração de diferentes metodologias de ensino e para a introdução de novos recursos didáticos/pedagógicos, possibilitando uma maior aproximação dos conteúdos escolares com a realidade de vida dos(as) estudantes da Educação Básica. Afinal de contas, como bem nos orientou o grande educador Paulo Freire, “a realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens” (FREIRE, 2009, p. 41).

Tendo em vista uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos estudados em sala de aula, apresentamos abaixo algumas estratégias didáticas que utilizamos, as quais, acreditamos, são ferramentas úteis e importantes no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que podem tornar as aulas de Sociologia mais dinâmicas e atrativas para os alunos:

- Leituras e interpretações de imagens (fotos);
- Leituras e interpretações de tirinhas e charges;
- Leituras e interpretações de texto com a resolução de situações-problema;
- Audição e interpretação de músicas;
- Exibição e análise de filmes;
- Pesquisa sobre problemas sociais e encenação desses problemas através da arte teatral;
- Produção de textos e vídeos sobre os assuntos ministrados em sala de aula;
- Debates e reflexões sobre temas sociológicos de interesses dos alunos;
- Apresentação de seminários, dentre outras.

Assim, buscamos despertar no alunado a capacidade de perceber que a Sociologia poderá ajudar a pensar de maneira crítica, mais aprofundada, diferentemente do habitual, realizando o processo de estranhamento dos fenômenos sociais, muitas vezes vistos de forma naturalizada.

Desse modo, a Sociologia possibilita uma leitura constante e renovada do mundo através do olhar sociológico. Isso implica dizer que não podemos estudar os fenômenos sociais de forma imediata, mas, sim, com a preocupação em questioná-los (TOMAZI, 2013)⁴⁵.

Assim, visando superar obstáculos e administrar melhor o tempo da aula a fim de utilizar com mais eficiência os recursos educacionais disponíveis, precisamos muitas vezes fazer algumas adequações, tais como:

- Selecionar cenas de filmes que são utilizados como meio facilitador de compreensão dos conteúdos abordados (Recorte de filmes longos (cenas), devido o tempo reduzido da aula);
- Definir prioridades e encaminhamentos de atividades (Conteúdos mais importantes);
- Integrar conhecimentos (diálogo com outras disciplinas – interdisciplinaridade: Português, Artes, Geografia, História, etc).

O curto tempo da aula de Sociologia pode ser considerado um fator negativo. Por isso, cabe-nos agir com competência, saber mobilizar recursos e tomar decisões estratégicas, o que “faz com que, às vezes, o sutil ou o pequeno se torne algo grandioso” (PERRENOUD, 2001).

Nesse contexto, é importante fazer com que o(a) aluno(a) valorize a sala de aula como espaço de respeito mútuo e aprendizagem para que o tempo seja bem aproveitado.

3. Relato de experiência (práticas docentes no espaço escolar/chão da escola)

Na condição de professor iniciante de Sociologia na Educação Básica, imaginávamos como seria lecionar aulas de uma disciplina até então pouco ou nada conhecida dos(as) estudantes do Ensino Médio. Uma missão que nos deixava apreensivo, principalmente pelas mudanças do local de trabalho (escola de grande porte), perfil dos(as) alunos(as), quantidade de turmas, ou seja, tudo era motivo de preocupação.

45 TOMAZI, Nelson. I - Seminário Estadual de Formação de Professores para Educação Básica – SESEB/UERN (2013).

Esse “novo começo” provocava muitos questionamentos acerca da nossa prática de ensino: Como vamos trabalhar os teóricos clássicos e contemporâneos da Sociologia? De que forma abordaremos conceitos e temas sociológicos para estudantes que não conhecem a Sociologia? Que metodologias e estratégias utilizaremos para despertar o interesse do alunado pela disciplina? Como vamos avaliar o conhecimento e o aprendizado dos(as) alunos(as)?

Diante de tantas indagações, lembramos do Filósofo Friedrich Nietzsche ao afirmar que “aquilo que não nos mata, nos fortalece” e seguimos em frente. Sentíamos que estávamos passando novamente pelo período de provas da profissão de professor e tínhamos consciência de que tais dificuldades precisavam ser superadas.

Confessamos que, apesar de muitos tropeços, das dificuldades e asperezas que envolvem a profissão, mas também das alegrias do exercício do magistério, conseguimos superar muitos obstáculos, medos e adversidades da profissão.

Os avanços do ponto de vista profissional foram frutos da dedicação e do comprometimento com o trabalho docente, juntamente com o acúmulo de experiências adquiridas no fazer pedagógico do cotidiano escolar com os(as) alunos(as), os(as) colegas de trabalho e toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, gostaríamos de fazer algumas considerações acerca das nossas experiências em sala de aula, citando exemplos de algumas práticas, metodologias, recursos e atividades avaliativas.

Geralmente iniciamos as aulas com perguntas (o que costumamos chamar de provocação sociológica), fazemos isso para verificar o conhecimento prévio dos(as) alunos(as) sobre determinado tema ou conceito abordado (costumamos construir um mapa mental com palavras-chave citadas pelos(as) alunos(as), em seguida solicitamos que a partir das palavras tentem construir um conceito/definição inicial e elementar do tema).

Buscamos relacionar os conteúdos de Sociologia com o cotidiano do(a) aluno(a), através de estratégias didáticas que despertem interesse dos estudantes.

Tentamos tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, com o uso de recursos audiovisuais, utilização de artefatos culturais ou recursos sensoriais como músicas, charges, tirinhas, filmes, curtas, que estejam relacionados ao conteúdo: teorias, temas e conceitos sociológicos programáticos da disciplina. Assim a aula se torna mais leve, agradável e menos enfadonha.

Como avaliamos?

Por meio de seminários, produção de texto, debates, roda de conversa, trabalhos individuais, trabalhos em grupos e atividade avaliativa escrita com questões discursivas e de múltipla escolha.

Como professor de Sociologia há quase vinte anos, entendemos que essa disciplina tem como papel no Ensino Médio despertar o olhar crítico e reflexivo dos(as) jovens estudantes sobre a realidade social, ou seja, exercitar a imaginação sociológica,⁴⁶ como propôs Mills, (1965).

Portanto, buscamos trabalhar a disciplina a partir da vivência dos(as) estudantes, com o intuito de fazê-los(as) perceber que aquilo que ocorre no cotidiano de suas vidas e dos seus semelhantes está relacionado com questões mais amplas que ocorrem na sociedade.

Desse modo, cabe à Sociologia escolar oferecer aos(às) jovens estudantes modos de pensar de forma sistematizada, ao mesmo tempo, em que procura dar repostas e apresentar soluções para os problemas sociais. Oferece uma visão de mundo com base em argumentos e teorias científicas, nos livrando do “achismo” presente no senso comum.

Assim, podemos considerar como objetivos do ensino da Sociologia na Educação Básica:

- Desnaturalizar e estranhar a realidade social (pois no contexto social, nada deve ser naturalizado);
- Buscar explicações aprofundadas sobre os fenômenos sociais (eu nunca tinha pensado nisso, dessa forma);
- Promover a percepção figuracional da realidade social (Bodart, 2021).

Contudo, apoiado no pensamento do professor Cristiano Bodart (2021), apresentamos alguns saberes necessários para a realização de uma boa prática docente nas aulas de Sociologia:

- Conhecimento dos conteúdos disciplinares (dominar bem as teorias, conceitos e temas – base teórica (saber o que vai transmitir);
- Saber didático/pedagógico (como transmitir os conhecimentos: Buscar e utilizar estratégias didáticas e recursos pedagógicos que possibilitem maior aproximação com os(as) estudantes: Textos, aulas expositivas com PowerPoint, roda de conversa, dinâmica, debates, músicas, filmes, etc);
- Saber curricular – A quem transmitir (Quem são os(as) alunos(as)?);

⁴⁶ Capacidade de olhar para as coisas de uma maneira diferente daquela que estamos habituados cotidianamente. É um olhar mais amplo que busca compreender as causas reais dos fenômenos sociais.

-Saber contextual/crítico (compreender e relacionar o conteúdo ministrado com a realidade do mundo atual e do contexto social do(a) aluno(a), buscar estratégias didáticas que possibilitem essa contextualização;

-Saber experiencial (PIBID, Residência Pedagógica, Estágio, etc.)

Diante do que se propõe alcançar com os objetivos da disciplina e o que e como se pretende ensinar através de boas e criativas práticas docentes, não podemos considerar que tudo o que se almeja é possível conseguir, visto que existem muitos obstáculos no cotidiano escolar que dificultam e impedem imensamente a realização de um bom trabalho por parte do(a) professor(a), tais como:

-Tempo muitas vezes insuficiente para desenvolver um tema, abordar uma teoria, definir conceitos ou realizar atividades (Aulas de 50 minutos, (as) às vezes reduzidos para 30 minutos por falta de água ou merenda na escola);

-Turmas muito numerosas (salas de aulas lotadas), indisciplina, muito barulho; falta de interesse pelos conteúdos ministrados em sala de aula;

- Precarização do espaço escolar, dentre outros.

4. Recorte histórico das idas e vindas da sociologia no ensino médio

“Mar calmo nunca fez um bom marinheiro!”

Ditado popular.

O Ensino de Sociologia sempre foi marcado por idas e vindas e tentativas de ameaças de suprimi-la do currículo escolar. Nesse sentido, podemos afirmar que a disciplina de Sociologia no Ensino Médio brasileiro está diretamente relacionada com a conjuntura política vivenciada em diferentes contextos históricos do nosso País.

Para uma melhor compreensão da intermitência da Sociologia no currículo escolar da Educação Básica brasileira, elaboramos uma linha do tempo com o intuito de didaticamente explicar como se deu esse conturbado processo. Vale ressaltar que não faremos aqui uma retrospectiva completa e detalhada dessa trajetória, mas apenas um breve recorte histórico das idas e vindas da Sociologia no Ensino Médio.

Imagem 1 – Linha do tempo da presença do ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil



Fonte: Livro - Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio/Org. Lejeune Mato Grosso de Carvalho. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

Porém, cabe destacar que no ano de 2017 a situação da disciplina de Sociologia no currículo volta a ser uma preocupação, uma vez que a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) retirou a obrigatoriedade da Sociologia do currículo escolar mais uma vez, passando então a fazer parte do itinerário formativo de Ciências Humanas.

Nesse percurso histórico marcado por retiradas e retornos da disciplina de Sociologia do currículo escolar brasileiro e das constantes lutas pela sua reimplantação e permanência, o País passou por períodos e regimes de governos entremeados pela ditadura militar e pela redemocratização pós-ditadura.

Desse modo, destacamos os seguintes regimes:

- A ditadura militar, a partir de 1964;
- Governo neoliberal;
- Governo progressista;
- Governo golpista (golpe de 2016);
- Governo fascista (extrema-direita)
- Governo progressista.

Cronologicamente, podemos resumir que nesses períodos ocorreram muitas oscilações em que ora a disciplina de Sociologia foi retirada do currículo, ora substituída por outras disciplinas como Organização Social e Política do Brasil - OSPB e Educação Moral e Cívica - EMC, ora reintroduzida como obrigatória no currículo escolar brasileiro.

Para Silva (2004), esse ir e vir da Sociologia no Ensino Médio impediu que se desenvolvesse uma tradição de ensino dessa disciplina nas escolas brasileiras, prejudicando o desenvolvimento de metodologias alternativas e a produção de materiais didáticos adequados para um ensino eficaz.

Ainda de acordo com a autora, outra situação desfavorável causada pela inconsistência da Sociologia no currículo do Ensino Médio refere-se ao risco da falta de sentido e desvalorização da disciplina por parte dos alunos e da comunidade escolar.

No entanto, diante dos inúmeros desafios, professores da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS, licenciandos das diversas universidades brasileiras e programas formativos, temos sido bravos e resistentes às ameaças de exclusão da disciplina.

Continuamos lutando pela manutenção e fortalecimento da Sociologia no Ensino Médio, defendendo os nossos direitos, combatendo os retrocessos de governos retrógrados, conservadores e ditatoriais e pautando propostas e demandas que garantam os avanços necessários da Sociologia no currículo escolar.

5. Desafios e perspectivas diante da reforma do ensino médio

A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) representa para a educação brasileira e sobretudo para a Sociologia um retrocesso, um desmonte de grande parte das conquistas e direitos assegurados em lei nos últimos anos no Brasil.

Com a reforma, todas as disciplinas das ciências humanas deixam de existir e passam a compor áreas do conhecimento. Mesmo permanecendo no currículo, ficamos em uma situação muito fragilizada e cada vez mais fragmentada, pois os conhecimentos e conteúdo específicos e inerentes à Sociologia podem ser lecionados e abordados por outros componentes, comprometendo a especificidade, a legitimidade e autonomia da Sociologia.

Assim, a Sociologia pode ser abarcada por outro componente curricular, mesmo que não consiga dar conta das especificidades inerentes à Sociologia.

Os defensores da reforma alegam que a mudança surge para corrigir algumas situações, como o número excessivo de disciplinas que compromete o aprendizado do alunado. Desse modo, a famigerada reforma, que mais deforma do que melhora, promete a viabilidade da interdisciplinaridade, garantindo o desenvolvimento de habilidades e competências dos(as) jovens estudantes, algo que já vem sendo feito pelas disciplinas específicas.

Elencamos aqui alguns motivos apresentados pelo professor Cristiano Bodart (2023), para a revogação da reforma do Ensino Médio, com os quais corroboramos:

- O caráter autoritário;
- A precarização da prática docente;
- O estímulo à desqualificação profissional docente;
- A desqualificação das matrizes curriculares;
- A subutilização do(a) professor(a);
- O caráter ideológico neoliberal.

Na tentativa de combater o retrocesso e as ameaças de exclusão da Sociologia do currículo escolar brasileiro, nos apoiamos nas palavras do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), ao declarar que a Sociologia funciona como um esporte de combate: “Eu digo frequentemente que a sociologia é um esporte de combate, um meio de defesa pessoal. Basicamente, você pode usá-la para se defender, sem ter o direito de utilizá-la para ataques covardes” (CARLES, 2001).

Eis, portanto, algumas pautas que consideramos necessárias para a valorização da Sociologia escolar:

- Ampliar a legitimação da Sociologia como componente curricular;
- Qualificar o Ensino de Sociologia;
- Especificar e ressaltar a cada dia o papel da Sociologia;
- Defender a valorização do saber dos(as) professores(as) na formação inicial e continuada;
- Lutar pela revogação ou alterações da reforma do Ensino Médio.

Contudo, reafirmamos o desejo e o compromisso de continuarmos enfrentando os desafios, resistindo aos ataques e lutando para que a Sociologia se mantenha como disciplina obrigatória no currículo da Educação Básica, numa perspectiva que ela possa também ser inserida no currículo do Ensino Fundamental.

Referências

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. São Paulo: Zahar, 2011.

BODART, Cristiano das Neves. **Uso de canções no ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

BODART, Cristiano das Neves. **Motivos para revogar a Reforma do Ensino Médio**. Blog Café com Sociologia. abr. 2023. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/10-motivos-pararevogar-a-reforma-do-ensino-medio/>.

CARLES, Pierre. A Sociologia é um esporte de combate: documentário sobre Pierre Bourdieu. 2h26. 2001. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=41W3RapeK5Q>

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

PERRENOUD, Phelippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Ademar Ferreira dos. As lições de uma escola: uma ponte para muito longe... In: ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. São Paulo: Papyrus, 2012.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. In: CARVALHO. Lejeune Mato Grosso de. **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CAPÍTULO 4

EXPERIÊNCIA DOCENTE: DA GRADUAÇÃO AOS NOVOS DESAFIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

Yuki Meneses Chikushi⁴⁷

Introdução

Este texto tem como objetivo problematizar a minha experiência como docente da educação básica. Sou professora há dez anos e já vivenciei o trabalho com vínculo temporário no estado do Ceará (CE) e com efetivo no estado do Rio Grande do Norte (RN), assim como já trabalhei em tipos diferentes de escola: profissionalizante e regular. Por fim, estou vivenciando a implementação do Novo Ensino Médio, que transformou profundamente as condições de trabalho como docente. Tudo isso foi amplamente discutido em roda de conversa do Projeto Fala Aí, Prof!, da UERN, realizada em março de 2023.

Início com o relato dos Estágios Supervisionados durante a graduação em licenciatura em Ciências Sociais. Foram apresentadas as ações e as atividades realizadas em cada estágio, como também, os desafios em cada um deles. Em seguida, falo sobre a minha primeira vivência como docente em uma escola regular na zona rural da minha cidade, nesse momento busco mostrar os primeiros desafios da minha atuação docente, destacando as primeiras adversidades com a disciplina de sociologia pouco tempo depois de sua implementação e as primeiras reflexões acerca da minha atuação profissional levando em consideração minha pouca experiência profissional.

⁴⁷ Professora da Rede Estadual do Rio Grande do Norte. Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Regional do Cariri — URCA. Mestre em Sociologia pelo Programa de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional-PROFSOCIO pela Universidade Federal do Ceará-UFC.

Depois, relato minha vivência em uma escola de modelo profissionalizante no Ceará, fazendo um paralelo com a realidade do ensino regular no Rio Grande do Norte. Após a apresentação das minhas experiências como docente em dois contextos distintos, relato os desafios e as contradições da implementação do Novo Ensino Médio em escola de ensino regular na cidade de Baraúna, no RN.

Dito isso, o texto a seguir é apresentado com uma linguagem mais acessível, por ser baseado na roda e conversa supracitada.

Primeiros passos

É na etapa do Estágio Supervisionado que o graduando tem seu primeiro contato com seu futuro campo de trabalho. Esse momento não se resume apenas à prática de formação docente, mas é uma vivência onde se realiza a teoria-prática, que pode ser chamada de práxis docente, assim como a definição a seguir: “Evidenciamos então que o estágio não é atividade prática, mas teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA, 1994, p. 38). O objetivo desse processo é preparar o futuro docente para sua atuação profissional. Conhecer o campo de trabalho, o processo ensino – aprendizagem, as dinâmicas no espaço escolar, etc., são ações importantes para as primeiras experiências como profissional e também para reflexões aprofundadas acerca da educação.

Dessa forma, a troca de experiências entre professores da educação básica e graduandos que estão prestes a iniciar seus estágios tornam-se importantes para ajudá-los a ter maior compreensão no que diz respeito ao ambiente escolar e à prática docente, mas, também, e não menos importante, prepará-los para possíveis adversidades que possam encontrar durante esse percurso.

Estágios supervisionados: relatos das primeiras experiências docente

Na minha graduação, na URCA, a partir do 4º semestre, o graduando poderia escolher entre o Bacharelado e a Licenciatura. Muitos estudantes da minha turma pretendiam concluir o bacharelado e poucos desejavam concluir a licenciatura, mas quando iniciamos os estágios supervisionados foi no mesmo período em que ocorreu aprovação da obrigatoriedade⁴⁸ do ensino de filosofia e de sociologia no ensino médio, por este motivo, todos da turma migraram para a grade da licenciatura. Pois, na época, já se cogitava a possibilidade de processos seletivos

48 Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

ou concursos para professores da área, sendo assim, a perspectiva de ingressar no mercado de trabalho foi o motivo da mudança dos de muito dos meus colegas de turma.

O primeiro estágio foi para observação, o objetivo era fazer uma análise da instituição e do Projeto Político Pedagógico da escola, também conhecido como PPP. A partir dessas análises, já era possível perceber algumas contradições entre o documento e a realidade do estabelecimento. Como se tratava de uma instituição de ensino médio privada, disciplinas como filosofia e sociologia⁴⁹ já faziam parte do currículo escolar no ensino médio, mas não de forma continuada como na rede pública. Também não havia profissionais formados na área, o professor que ministrava as disciplinas era estudante de psicologia e ministrava as aulas por ter afinidade com a área de conhecimento.

O segundo estágio foi no ensino fundamental. Como nessa etapa do ensino não tem sociologia, então tínhamos que escolher uma disciplina na área de humanas: optei por história. O estágio era dividido em dois momentos: o primeiro, a observação e a análise das aulas, da didática do professor, dos conteúdos ministrados, e, o segundo, a regência. Muitos professores não liberaram aulas para a regência, então, como alternativa, ministrei uma oficina para alguns alunos no contraturno.⁵⁰ A oficina não aconteceu da forma como foi planejada, pois no dia da sua realização os materiais didáticos (sala de vídeo e *datashow*) solicitados à escola não estavam disponíveis, então foi necessário improvisar com os alunos em uma sala menor e o conteúdo da oficina foi apresentado por meio de um computador.

O terceiro estágio foi no ensino médio e as disciplinas de sociologia e filosofia já eram obrigatórias, mas não havia profissionais formados na área atuando na escola selecionada. Então meu estágio foi acompanhando por uma professora de história que estava ministrando aulas de sociologia e de filosofia para complementar a carga horária. Na época, não havia material didático da disciplina de sociologia, então era comum nas aulas a docente usar os textos do *Jornal Mundo Jovem*⁵¹ e promover debates. Acredito que por esse motivo associou-se o ensino de sociologia com uma “disciplina para expressar opiniões”. Da mesma forma que o estágio anterior, os professores não sediam aulas para a realização da regência, por isso,

49 O Estágio Supervisionado I: Observação e Diagnóstico da Escola foi realizado no ano de 2009, um ano após a aprovação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia.

50 O tema da oficina Pluralidade Cultural tinha por base os Temas Transversais e o livro *O povo brasileiro*, de Darcy Ribeiro.

51 *Mundo Jovem* é uma revista que apresenta textos com temas interdisciplinares tais como, cultura, sociedade, religião, sexualidade, meio ambiente, etc. E tornou-se uma fonte complementar para debates nas escolas, especialmente da área de humanas.

novamente, foi proposto uma oficina⁵² para concluir o estágio. Escolhi as turmas dos 3º anos, pois de acordo com o conteúdo programático da disciplina eles estavam estudando política.

O dia e o horário da oficina foram definidos junto à professora de sociologia. Por uma questão de logística, foram escolhidos horários que coincidiam com suas aulas para que houvesse a possibilidade de realizar a oficina com todos da turma. Porém, a coordenação pedagógica da escola não queria liberar alguns alunos para participar da oficina, pois alegaram que eles perderiam conteúdo para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Após conversar com a coordenação, foi possível realizar a atividade.

Eu estudava em uma cidade e estagiava em outra e esse distanciamento limitava as possibilidades de um acompanhamento presencial da universidade em relação aos locais e as atividades realizadas durante os estágios. Apenas chegávamos na escola com a carta de recomendação e não havia outro tipo de mediação por parte da universidade além desse documento. Além disso, existia uma resistência por parte dos professores e da própria escola em nos receber, por muitas vezes eu tinha uma sensação de desestímulo e de abandono. Mas, atualmente, temos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa Residência Pedagógica, esses programas contribuem para essa aproximação e auxiliam na mediação entre escola e o estagiário durante esse período.

Atuação docente: entre o ensino regular e o ensino profissional

Em 2012, aconteceu a seleção para cargos docentes temporários do Estado do Ceará, fui selecionada e consegui minha lotação em uma escola da zona rural em minha cidade, Barbalha, localizada na região do Cariri, no sul do estado, com a carga horária de meio período e fui lotada nas disciplinas de sociologia e de filosofia.

A primeira dificuldade que encontrei foi relacionada ao material didático, na época não havia livro de sociologia disponível para os alunos. Na escola havia apenas dois exemplares do livro Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Tomazi⁵³, que estava na biblioteca e, caso quisesse utilizá-lo em alguma aula, teria que fazer cópias das páginas ou encaminhar os alunos para a biblioteca e, assim, ter acesso ao conteúdo do livro. Outro material utilizado era o Projeto Primeiro, Aprender!⁵⁴, uma apostila fornecida pelo governo do estado do Ceará e um material

52 O tema da oficina era Política e Cidadania, que foi escolhido devido ao período eleitoral do ano de 2010. Tinha por base os Temas Transversais

53 TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia para o Ensino Médio. 2ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

54 Projeto realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC), de intervenção pedagógica com objetivo de superar a defasagem dos alunos que ingressavam no ensino médio. Foi desenvolvido entre 2008 e 2014.

controverso e criticado por muito professores da rede por apresentar conteúdos superficiais. No caso de sociologia, havia alguns textos com temas como gênero, cultura e desigualdade, mas nada aprofundado ou com base nas teorias sociológicas.

A segunda dificuldade foi com a didática. Ao sair da universidade, estamos cheios de informações acadêmicas, teorias, conceitos, mas como trazer essas informações para ensino médio? É fácil falar dessas teorias com nossos pares, mas estamos lidando com adolescentes. Muitas vezes, eu tinha a sensação de não conseguir realizar o trabalho didático de forma satisfatória. Quando ministrava aula, olhava para o rosto dos alunos e notava que eles não entendiam o que eu estava falando, eu entrava em desespero, muitas vezes chegava do trabalho e me perguntava: “o que há de errado?”. Como fazer um aluno entender conceitos de fato social, luta de classes ou ação social? Por muitas vezes me questionava se eu era uma boa professora.

Além disso, era lotada como PPDT⁵⁵. Esse é um projeto que existe nas escolas do Ceará em que os professores que aderem ao projeto fazem o acompanhamento da turma, mas também individual do aluno, e busca acompanhar rendimento, mediar conflitos de sala de aula, ser a “ponte” entre as necessidades da turma ou do aluno com a comunidade escolar. Qualquer professor pode ser diretor de turma, mas geralmente escolhiam professores de humanas e a justificativa era porque tínhamos um perfil que se encaixava na proposta do projeto, mas, em outros casos, era uma forma de complemento de carga horária do professor.

Alternativas ao material didático

Hoje, temos celular, internet etc, mas, em 2012, quando iniciei minha experiência profissional, redes sociais e *smartphone* ainda não era algo comum, então tínhamos que buscar alternativas. Pesquisar algo que pudesse complementar o conteúdo do livro: YouTube, filmes, *slides* ou, então, o método tradicional. Assim, essas foram as alternativas que encontrei para superar esse desafio. Por outro lado, algo que me desafiava era a questão da avaliação: “como avaliar um aluno que tem dificuldade em compreender o conteúdo?”, então comecei a repensar meu processo avaliativo, mas, no início, foi muito difícil, porque eu não sabia o que avaliar do aluno.

Além disso, o Estado do Ceará tem uma política da educação voltada para o ENEM. Mesmo que o aluno não tenha interesse em realizar a prova, toda educação do Estado é voltada

55 Projeto Professor Diretor de Turma, Projeto que funciona desde 2008 na rede estadual do Ceará, propõe que o professor se responsabilize por uma turma. As atribuições são mediações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais.

para os resultados das avaliações externas. Sendo assim, a escola exigia que o modelo de avaliação fosse alinhado ao ENEM. Porém, o público do ensino médio vem de um ensino fundamental defasado, conseqüentemente, era comum que os resultados dessas avaliações fossem insatisfatórios. Eu me questionava muito sobre “como avaliar esse aluno?”.

Outro ponto, a escola era rural, voltada para alunos da zona rural, mas eu não tinha formação na Educação do Campo, como, também, parte do público da época era da zona urbana. Pois, eram alunos que não encontraram vagas nas escolas do centro da cidade ou alunos que se matricularam com promessa de que seria uma escola integral e profissionalizante. Muitos alunos não queriam estudar nessa escola, então, de início, foi uma realidade muito difícil, pois foi minha primeira experiência como docente, e, também, por ser temporária, ainda tinha o sentimento de insegurança em relação à permanência ou não no cargo. Apesar das adversidades, foi um momento importante para pensar sobre minhas próprias limitações como profissional. A partir dessas reflexões, comecei a buscar melhorar minha prática docente, passei a ter mais trocas, mais experiências com colegas de trabalho e, assim, lidar melhor com uma realidade cheia de desafios.

Experiência docente nas redes estaduais do Ceará e do Rio Grande do Norte

Em 2013, fiz a seleção para escola de modelo integral em uma cidade vizinha, essas escolas possuem o ensino básico concomitante com o ensino profissionalizante, em um total de 9 aulas diárias. Fui lotada inicialmente com sociologia e filosofia, mas de 2014 a 2017 ministrei apenas aulas de sociologia. Nessa experiência, já havia algumas facilidades, tais como: material didático, os alunos já tinham livros, havia uma quantidade maior de recursos didáticos (*Datashow* e TV), por ser integral havia mais horários para realização de projetos e outras atividades.

Por ter passado mais tempo nesse modelo de escola, ela acabou moldando meu perfil profissional. Como era uma instituição que se baseava na TESE⁵⁶, desenvolvi uma atenção especial relacionada aos trabalhos burocráticos: manter diários atualizados, elaborar conteúdos programáticos e planos de aula com antecedência e dentro do prazo, sempre cumprir horários, não haver atrasos, o professor como exemplo, etc. Tudo isso fazia parte da dinâmica da escola profissionalizante. Além disso, havia uma cobrança extra em relação aos resultados das avaliações externas, como, por exemplo, as aprovações no ENEM. Dessa maneira, a pressão sobre o professor era redobrada, maior do que em uma escola regular, pois havia maior

⁵⁶ Baseada na Tecnologia Empresarial Odebrecht- TEO, a Tecnologia Educacional Socioeducacional- TESE orienta a organização da gestão das escolas profissionalizantes do Ceará. Dessa forma, esse modelo segue uma lógica de organização empresarial que visa resultados, principalmente aprovações no ENEM.

investimento financeiro, então tínhamos de mostrar resultados de alguma forma e as aprovações do ENEM seriam esse retorno. Foi um período que obtive muitas experiências, mas também me sentia muito pressionada e sobrecarregada no trabalho.

Atualmente, no Ceará existem, majoritariamente, três modelos⁵⁷ de escolas. A escola regular, que é o modelo que funciona meio período, a escola integral conhecida como EEMTI⁵⁸ e a escola profissionalizante conhecida como EEEP⁵⁹, que tem a formação geral básica e curso profissionalizante, a maior parte de minha atuação profissional foi nesse último modelo. Em Baraúna, trabalho em uma escola de modelo regular. Antes de entrar em atuação no RN, eu estava trabalhando em uma escola de modelo regular no Ceará, o funcionamento da escola é o mesmo, mas quando iniciei minhas atividades em Baraúna notei algumas diferenças.

Acredito que no Ceará há um controle maior do Estado em relação à educação como um todo, principalmente relacionado a atuação do professor. Como falei anteriormente, o foco são os resultados do ENEM, então cobra-se muito do professor. Aqui eu já não tenho essa sensação, mas não quer dizer que não aconteça, mas não sinto tanto essa cobrança.

Em 2015, fui aprovada no concurso para docente efetiva no RN. Após essa experiência como professora temporária no Ceará, em 2018 fui convocada para atuar na cidade de Baraúna, no RN. Em Baraúna, iniciei minhas atividades no mês de julho de 2018 e, de certa forma, tive um choque, pois vim de uma realidade da escola profissionalizante e cheguei em uma escola que faltavam professores de algumas áreas, havia, por exemplo, 3º anos que nunca haviam visto nada de sociologia, eles não tinham nenhuma base da disciplina. Então, o que fazer com esses alunos que estavam prestes a fazer o ENEM?

Apesar disso, no Rio Grande do Norte tive uma mudança na perspectiva acerca da educação, estava acostumada com aquele ensino conteudista típico do Ceará, preocupada com resultados quantitativos. No RN, eu passei a ter um olhar mais humanizado, porque me deparei com uma realidade totalmente diferente da que estava acostumada.

Comecei a conversar mais com os alunos, entender mais a realidade deles, a realidade da cidade de Baraúna e tive que aprender a lidar com a rotina de alunos que trabalham e estudam. Algo que não estava acostumada anteriormente, porque o perfil do aluno das escolas integrais é do indivíduo que não trabalha. Então tive que repensar minhas aulas, conteúdos e, principalmente, minha forma de avaliação.

57 Os modelos das escolas integrais e profissionalizantes foram implementados antes da Reforma do Novo Ensino Médio.

58 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

59 Escolas Estaduais de Educação Profissional

Na escola potiguar, eu tive que mudar a visão de que sociologia é uma disciplina fácil. Porque, quando cheguei, muitos colegas sempre comentavam isso ou que era uma disciplina para expressar opinião. É claro que a sociologia ajuda o aluno a expor suas opiniões, sua visão de mundo, mas não é só isso. Então foi um desafio criar uma “cultura” do ensino de sociologia, quebrar essa ideia e mostrar a sociologia como uma ciência. E agora temos um novo desafio que é o novo modelo do ensino médio.

Novo ensino médio: proposta curricular e contradições na sua implementação

Atualmente, a BNCC⁶⁰ é um documento de caráter normativo que define diretrizes de como será estruturado o ensino básico nacional ao longo de todas as etapas, em conformidade com o PNE⁶¹ e a LDB, Lei nº 9.394/1996⁶². A BNCC norteia a elaboração de currículos das redes municipais, estaduais e federal, sendo composta por propostas pedagógicas para alinhar políticas educacionais nas três esferas do governo, por isso o objetivo é criar um currículo comum de aprendizagem para os estudantes em todas as etapas de ensino no território nacional de forma que não haja diferença significativa de aprendizagem entre os estados.

Em relação às competências (conceitos e procedimentos) e às habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), o documento propõe os fundamentos pedagógicos em relação ao desenvolvimento dessas características. A partir de agora, toda ação pedagógica deve estar orientada e alinhada ao desenvolvimento das competências do aluno durante as três etapas do ensino básico (infantil, fundamental e médio), focando em dois pontos: “o saber” e “o saber fazer” do aluno (BNCC, 2017, p. 13).

Baseada nessas orientações, ocorre uma mudança na estrutura do currículo. Agora, não haverá mais competências por disciplinas, mas habilidades e competências gerais e específicas de cada área do conhecimento.

Para cada área do conhecimento são definidas competências específicas, articuladas às competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias à formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas (BNCC, 2017. P. 472).

60 Base Nacional Comum Curricular. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 27 de dezembro de 2023

61 Plano Nacional de Educação disponível em < <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 27 de dezembro de 2023

62 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:1996-12-20;9394> Acesso em: 27 de dezembro de 2023

Por exemplo, as competências propostas pela BNCC na Área de Humanas buscam desenvolver a capacidade de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais para os alunos poderem construir hipóteses e argumentos através de conceitos e fundamentos dos componentes da área de humanas. O objetivo do documento é integrar as Humanidades de forma que cada conhecimento possa se complementar e facilitar o processo de aprendizagem do aluno.

O modelo curricular do Novo Ensino Médio, também conhecido como NEM, está atualmente dividido da seguinte forma: Formação Geral Básica, sendo as áreas de conhecimento – Humanas, Exatas, Natureza, Linguagens e Matemática – e suas respectivas disciplinas tendo sido introduzidas as novas disciplinas chamadas de Itinerários Formativos – Eletivas, Trilhas de Conhecimento e Projeto de Vida. Logo, é importante compreender como o novo modelo está funcionando na escola.

Implementação do novo ensino médio em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Norte

A lei que instituiu o Novo Ensino Médio foi aprovada em 2017, mas as escolas teriam que aderir ao projeto até 2023. Em 2022, em Baraúna, tivemos nossa primeira turma com o Novo Ensino Médio. Em 2023, quando este texto foi escrito, a escola contou com 1º e 2º anos com o Novo Ensino Médio e o 3º ano ainda estava sob o modelo antigo, então estávamos trabalhando ambos os modelos na escola.

Há as disciplinas nomeadas de Formação Geral Básica, sendo as que já existiam antes da reforma (História, Sociologia, Geografia, etc.), e os Itinerários formativos, que são as Eletivas, o Projeto de Vida e as Trilhas de Conhecimento.

Dos itinerários formativos, o Projeto de Vida tem como objetivo trabalhar as competências e as habilidades socioemocionais dos alunos. Em relação às Eletivas, cada professor escolhe um tema – dentro de sua área de formação ou não – e elabora um projeto pedagógico para executar durante um semestre e, por fim, as Trilhas de Conhecimento são disciplinas que vão aprofundar o conhecimento do aluno em uma determinada área e que se inicia no 2º ano⁶³.

63 Estrutura adotada inicialmente pela Reforma do Ensino Médio.

A Formação Geral Básica⁶⁴ passou por uma mudança, ela está dividida na carga horária das disciplinas, porém, pela proposta da BNCC, agora as disciplinas são organizadas como áreas do conhecimento. O aluno continuará vendo as disciplinas de Humanas, mas de maneira interdisciplinar. Ou seja, a ideia é que os professores trabalhem conjuntamente e que o aluno compreenda um conteúdo nas diferentes perspectivas da área de humanas. Entretanto, algumas editoras dos livros didáticos enfatizaram mais as áreas de história ou geografia. Filosofia e sociologia saíram prejudicadas, acredito que principalmente filosofia, pois há pouco conteúdo da disciplina nos materiais didáticos.

A intenção é que os professores trabalhem um determinado conteúdo com perspectivas da sua área. Todavia, percebo que isso não ocorre. No planejamento escolar, cada professor escolheu um capítulo do livro que está dentro da sua área de formação e está trabalhando aquele conteúdo nas suas aulas, há professores que estão trabalhando com o livro didático antigo⁶⁵ (anterior ao Novo Ensino Médio). Então, é possível afirmar que, na realidade em que atuo, a interdisciplinaridade almejada pela reforma não está ocorrendo. Em relação à disciplina Projeto de Vida, que, particularmente, acredito que veio para se estabelecer no currículo escolar, é uma disciplina presente do 1º ao 3º ano que o aluno trabalha a construção do seu projeto de vida e a inteligência emocional. Os professores são lotados nessa disciplina, mas não há uma formação ou capacitação para eles. Geralmente são lotados aqueles profissionais que têm mais afinidade com a proposta da disciplina.

As Eletivas são disciplinas que o aluno escolhe cursar, já inicia nos 1º anos. Um professor pode trabalhar uma temática na sua área ou não. Não tem um material de propostas de temáticas para as eletivas, cada professor constrói seu projeto pedagógico. Um exemplo: em 2022, trabalhei a área da Sociologia do Esporte, falei sobre a capoeira e, assim, abordei as discussões étnico-raciais nas aulas. Trabalhei o tema em um semestre e depois trabalhei o mesmo tema no outro semestre com outra turma. Como estava no início da implementação, os alunos não tiveram a opção de escolher a eletiva. A turma em que o professor era lotado, ele aplicava seu projeto à revelia da vontade da turma.

64 Cada Estado é responsável por construir seu currículo do Novo Ensino Médio, a base para a Formação Geral Básica do Currículo Potiguar está disponível em <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000278463.PDF> Acesso em: 29 de dezembro de 2023

65 O livro em questão é: COTRIM, Gilberto. FERNANDES, Mirna. Fundamentos de filosofia. Editora Saraiva, São Paulo, 2018.

Condições de trabalho na rede estadual do RN

A carga horária do Rio Grande do Norte é de 30 horas semanais e está dividida em 20h em sala de aula e 10h para planejamento. Então, se um docente é lotado nos 1º, 2º e 3º anos da Formação Geral Básica, Eletiva e Trilhas, só tem 10h de planejamento para as turmas. Além disso, ainda há as aulas suplementares, como um segundo vínculo, onde o docente pode ser lotado com até dez aulas. No meu caso específico, essa carga horária suplementar se divide em: sociologia, trilhas e eletivas.

Antes da reforma, eu atuava em torno de 22 turmas, com 26 horas em sala com as aulas suplementares de sociologia e filosofia. Então, antes, eram nove turmas pela manhã, nove turmas à tarde e quatro turmas à noite. Em 2023, minha lotação era a seguinte: 30h em sala, pois além da carga horária normal de 20h, também tinha as 10h suplementares, com 18 turmas no total. Ou seja, após a implementação do Novo Ensino Médio, diminuiu o número de turmas, mas aumentou a carga horária por turma, pois tenho aula duas vezes na semana em uma mesma turma.

Mudanças no ENEM e trilhas de aprofundamento

Há uma proposta para um novo formato do ENEM, a ideia é que o aluno faça uma prova com o conhecimento geral e com questões discursivas voltadas para conhecimentos mais específicos, que teoricamente seriam os temas discutidos nas trilhas de aprofundamento. De acordo com a BNCC, as trilhas teriam como função aprofundar esse conhecimento mais específico relacionado à investigação científica, ao estudo de caso, etc. Assim como a formação geral básica, as trilhas funcionam interdisciplinarmente. Por exemplo, uma Trilha que propõe discutir a Reforma Agrária pode apresentar na sua proposta duas áreas de conhecimento, como Humanas e Natureza, então professores dessas formações ministram unidades curriculares que tenham assuntos das suas respectivas áreas que podem ser trabalhadas dentro desse tema.

Para orientar a elaboração dos itinerários formativos existe um documento do estado do Rio Grande do Norte chamado Referencial Curricular Potiguar das Trilhas de Aprofundamento. Segundo o documento, as trilhas devem seguir quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. (RIO GRANDE DO NORTE, 2023, p.15). Cada eixo apresenta habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo das trilhas de aprofundamento. Citarei alguns exemplos a seguir:

No eixo da Investigação Científica temos:

(EMIFCHSA01) Investigar e analisar situações problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias (RIO GRANDE DO NORTE, 2023, p.17).

No eixo processos criativos podemos encontrar a seguinte habilidade:

(EMIFCHSA05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global (RIO GRANDE DO NORTE, 2023, p.17).

No eixo mediação e intervenção sociocultural encontramos a habilidade:

(EMIFCHSA09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (RIO GRANDE DO NORTE, 2023, p.17).

No eixo empreendedorismo temos a seguinte habilidade:

(EMIFCHSA10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania (RIO GRANDE DO NORTE, 2023, p.17).

A principal mudança na escola onde leciono foi a seguinte: nos 1º anos algumas disciplinas que tinham duas aulas semanais, como História e Geografia, agora, nos 2º e 3º anos, passam a ter uma aula semanal para poder ter a carga horária das Trilhas. Quem escolhe as trilhas que serão ofertadas é a escola. Fomos lotados inicialmente com os itinerários formativos, por causa disso, muitas aulas da formação básica ficaram sem professor. O turno noturno foi o mais prejudicado, porque os professores já conseguiram sua lotação completa nos turnos matutino e vespertino, então formação geral básica ficou com muitas aulas descobertas, isto é, com carência. Mesmo professores optando por aulas suplementares, ainda assim, ficaram muitos horários sem professor. Se eu não tivesse escolhido as suplementares, teria mais ou menos oito turmas sem aulas de sociologia.

A orientação que foi recomendada pela secretaria regional de educação para escolha dos itinerários era fazer uma sondagem entre os alunos para saber quais cursos eles pretendem prestar no ENEM e, assim, ofertar as trilhas em acordo com as preferências dos alunos. Mas não quer dizer que esse tipo de consulta esteja acontecendo nas escolas. Quando se pensa na prática, uma escola que tem apenas um segundo ano terá apenas um itinerário. Se o estabelecimento tem dois ou três segundos anos, pode ampliar mais áreas de conhecimento. Na proposta do currículo do Rio Grande do Norte, tem o que chamamos de trilhas isoladas, então só há uma trilha de linguagens, humanas, natureza ou matemática. Mas, também terão trilhas dialogando com outras áreas, exemplo de humanas e de linguagens.

Na jornada pedagógica⁶⁶ optamos pelas trilhas que dialogam entre as áreas como uma forma de ampliar as possibilidades de conteúdos que esse aluno possa ver. Dessa forma, temos essa contradição, porque é a escola que oferta a trilha e, a partir disso, é que o aluno escolhe a que tem mais afinidade. Mas existe o caso de alunos que não se identificam com as trilhas ofertadas, nesse caso, orientamos os alunos a escolherem primeira e segunda opção dos cursos que pretendem fazer no ENEM para que, assim, possam escolher dentro das trilhas da escola algo aproximado ao que eles desejam. Se o aluno iniciou uma trilha e não se identificou, ele tem a possibilidade de mudar para outra.

Diferentemente das eletivas, já há um documento do estado do RN definindo quais trilhas podem ser trabalhadas na escola. Houve uma formação com os professores da rede estadual e nesta reunião foram definidos temas e conteúdo para compor o Currículo Potiguar⁶⁷. De acordo com o documento do estado, as trilhas são divididas em Unidades Curriculares, cada unidade pode ser ministrada por professores de duas disciplinas. Por exemplo: no currículo potiguar, a unidade curricular em que fui lotada em 2023 está dividida entre as disciplinas de filosofia e sociologia. Então, teoricamente, era para o professor de filosofia e eu trabalharmos juntos na mesma unidade, mas a questão é: como fazer a lotação de dois professores em uma mesma disciplina? Não há uma orientação que mostre como fazer a lotação de professores e nem como essa carga horária seria contabilizada e dividida entre os dois. No turno noturno essa situação é mais agravante, pois, como a carga desse turno aumentou⁶⁸, a falta de professores também se tornou maior. O que percebo, e que é compartilhado por meus colegas docentes, é que tem carga horária demais para professor de menos. Mas vamos supor que seja apenas uma sugestão do documento que a unidade curricular pode ser ministrada por um professor de filosofia ou de sociologia, porém ao analisar o conteúdo programático ela está mais focada no conhecimento de uma das áreas.

Com isso, eu, professora de sociologia, estava lotada em uma unidade curricular em que o conteúdo é mais focado na disciplina de filosofia do que na minha disciplina de formação. Nessa situação, a orientação da escola é o professor buscar trabalhar conteúdo de sua formação

66 A Jornada Pedagógica é um período que antecede o ano letivo e tem por objetivo planejamento e alinhamento das atividades escolares durante o calendário letivo.

67 Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar: Trilhas de Aprofundamento. Disponível em http://ensinomediopotiguar.educacao.rn.gov.br/static/inicio/src/20230315_IF_Trilhas%20de%20Aprofundamento_v1.1.pdf Acesso em : 29 de janeiro de 2024

68 No turno noturno o total de horas-aula das três séries do ensino médio são: 2400 de Formação Geral Básica e 1600 de Itinerários Formativos (presenciais e não-presenciais) totalizando 4000 horas-aulas.

que possa se encaixar no tema abordado. Nesse caso, o aluno deveria ver conteúdos de filosofia e sociologia, porém ele só estava vendo sociologia.

Percepção do alunado

Em geral, percebo que os alunos não estão gostando das mudanças do Novo Ensino Médio, por mais que tenham escolhido as trilhas, eles estão percebendo a falta de professor e reclamam da sobrecarga de disciplinas. A ideia da BNCC é o aumento da carga horária, no caso, agora, o aluno tem um sexto horário na escola (anteriormente eram cinco aulas), mas isso não significa que esse horário está funcionando na prática.

Isso ocorre especificamente porque se trata de uma escola que atende a zona rural de Baraúna. Se seguíssemos ao pé da letra o sexto horário, o aluno do turno matutino teria que sair da escola às 12h 20min, mas isso não ocorre, pois o ônibus que transporta os adolescentes não podem esperar até esse horário. Caso contrário, os alunos da tarde atrasariam para o início da aula às 13h, pois, o mesmo ônibus que leva os discentes da manhã, traz os da tarde. Por isso, na escola discutimos a possibilidade de trabalhar o sexto horário de forma online. Ou seja, encaminhar atividades pelo sistema do estado⁶⁹. Tivemos uma formação de professores com a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte, do Lazer – SEEC, foi uma formação online com os docentes da rede estadual, e foi comentado que aumentariam a quantidade de ônibus, mas, na prática, não resolve o problema. Quando é pela manhã, ainda é possível estender o horário, porque muitos são da zona urbana, mas, à tarde, a maioria é da zona rural, não é possível estender o horário, então é necessário encaminhar atividades para casa como uma forma de compensar o sexto horário.

No turno noturno há uma particularidade, porque o tempo de aula já é reduzido⁷⁰ e, devido ao aumento da carga horária, não é possível incluir as eletivas no horário de aulas, dessa forma funcionam de maneira assíncrona com seu registro aos sábados. Como sou lotada com eletiva no turno noturno e aumentou a carga horária de filosofia e sociologia nos 1º anos, agora são duas aulas, muitas vezes aproveito para aplicar alguma atividade da eletiva em sala. Dessa maneira, são nessas adaptações que tentamos fazer com que essas aulas aconteçam.

⁶⁹ Sistema Integrado de Gestão da Educação- SIGEDUC, é um sistema utilizado pelo estado do Rio Grande do Norte que auxilia no registro de conteúdos e notas dos professores. Por esse sistema também é possível encaminhar atividades para os alunos.

⁷⁰ Antes da Reforma do Ensino Médio o turno noturno tinha quatro aulas. Com a implementação do NEM foi incluída mais uma aula, totalizando cinco aulas por dia. Teoricamente, as aulas desse turno deveriam acontecer das 18:30 até 22:30. Porém, esse horário não é viável para a maioria dos alunos deste turno, pois muitos trabalham. Então, a escola adaptou o horário reduzindo os três primeiros horários: 1º horário com 30 minutos e os 2º e 3º horários com 40 minutos.

Em 2023, os alunos do turno matutino e do vespertino optaram pela eletiva, então as turmas são mescladas, mas, no ano anterior, não sabíamos como funcionava, eles não escolheram: o docente executava a eletiva na mesma turma em que estava lotado. Já no noturno, como são aulas assíncronas, não há essa escolha. No meu caso, como sou lotada com sociologia em um 1º ano, logo, também sou lotada com uma eletiva na mesma turma. Para compensar a ausência de horários presenciais da disciplina, eu usava algumas aulas de sociologia para realizar atividades da eletiva. Mas aconteceram casos em que professores foram lotados com a eletiva, mas não ministravam aulas nas turmas, então muitas vezes os alunos nem sabiam quem eram os professores da eletiva.

A área de ciências humanas no novo ensino médio

A área de Humanidades está em quase todas as trilhas de aprofundamento. Todavia, o conteúdo programático está muito fragmentado. Por exemplo, se trabalhar a questão da terra no Brasil de acordo com a proposta da trilha, será insuficiente, sendo necessário o docente trazer informações extras. Mas não posso discutir apenas o conceito de cidadania – como está na minha unidade curricular –, também tenho que discutir movimentos sociais. Só que, de acordo com o programa de sociologia na formação geral básica, o aluno só vai estudar política no terceiro ano. Então vejo que os conteúdos são desconexos e podem dificultar a assimilação também. O aluno não tem aquela base inicial dos conteúdos das trilhas.

Quando o docente tem a formação geral básica, ele cria uma base no 1º ano que servirá para o 2º e o 3º anos. Mas, agora, temos vários conteúdos de sociologia, entretanto, eles são trabalhados de forma fragmentada. Isso ocorre não só nas Humanas, meus colegas da área Natureza estão encontrando muitas dificuldades em trabalhar as trilhas justamente por causa dessa fragmentação. Porque, pelo menos, podemos aproveitar algo de história e trazer para nossa área, eles já não possuem essa possibilidade.

Projeto de Vida já possui um material didático⁷¹ que orienta como trabalhar os temas e os conteúdos e, por causa de toda essa questão da formação humana, são os professores dessa área que acabam sendo prioridade na lotação da disciplina. Dependendo do professor, ele pode trazer discussões sociológicas nos temas trabalhados na disciplina. As Eletivas também podem ser um caminho para a Sociologia ter mais espaço dentro da escola. Como já falei, são disciplinas nas quais o professor tem a liberdade de elaborar um projeto para trabalhar, assim, o professor de sociologia pode utilizar esse espaço como uma forma de ampliar as possibilidades para o ensino de sociologia. Temos que nos apropriar desses espaços para abrir caminho para nossa área.

71 JÚNIOR, Erlei Sassi; SASSI, Fernanda Martins. *Meu Futuro: Projeto de Vida*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

Em relação a concurso na rede estadual do RN, acredito que possa haver uma possibilidade de sua realização. Como tem muita carga horária descoberta, é necessário ter mais profissionais e pode ampliar mais vagas para a área de sociologia. Já há uma sinalização do estado do Rio Grande do Norte para vagas de 40 horas e 30 horas. Se tem regime de 40 horas, eu acho que já é pensando nessa questão da ampliação da carga horária e porque, recentemente, já se discutiu uma proposta de escolas integrais no estado. Nesse caso, precisará de um professor que tenha dedicação exclusiva.

O futuro do novo ensino médio

Em relação à revogação do Novo Ensino Médio, eu tenho algumas reflexões. Na prática, eu acho que não será revogado, porque não vão revogar algo que começou agora. Essa é a perspectiva que eu tenho. O próprio Ministério da Educação já sinalizou que não irá revogar, mas abrirá uma comissão, uma consulta para avaliar como está sendo a implementação. Acredito que vão levar essa discussão até ver o resultado no ENEM. Agora, pensar em uma revogação achando que voltará ao que era, acho impossível. Acredito que a gente tem que pensar inicialmente: o que queremos para a educação?

Porque não adianta pedir a revogação achando que o modelo antigo voltará, até porque o modelo antigo já estava sendo questionado e já precisava de uma reforma. Desse modo, se querem a revogação, é interessante que se tenha uma proposta. Mesmo que o MEC tenha uma comissão de avaliação do Novo Ensino Médio, temos que pensar: quem faz parte dessa comissão? Sabemos que quem aprovou esse Novo Ensino Médio continua no poder, temos que levar isso em consideração. Essas pessoas vão continuar trazendo seus interesses para a educação. Dito isso, pensar em uma revogação sem pensar em um novo projeto, a meu ver, é algo vazio. Por isso, eu defendo a ideia de pensarmos na educação que queremos para, assim, buscar a revogação.

Reflexões finais

Universalização do ensino em tempo integral

Falando do Ceará, eu acho que o estado se antecipou em relação à universalização do tempo integral. Todo aquele contexto de 2016, é óbvio que a reforma do ensino médio já estava sendo discutida nos bastidores em Brasília.

Por isso, acredito que essas discussões chegaram até o governo do estado e, assim, prepararam as escolas para isso. Já há uma sinalização para as escolas integrais⁷² no RN, não há uma discussão entre professores da escola onde atuo sobre esse modelo, mas acredito que exista sim uma possibilidade dessa proposta⁷³. Porque já existem alguns professores que passaram por formação, já existe um modelo em Mossoró, então acho que haverá algo direcionado a isso.

Em relação ao turno noturno, não é claro na reforma do ensino médio como vai ficar seu ensino. E, se as escolas com esse turno vão ser integrais, não têm estrutura para receber esse aluno.

Uma escola em tempo integral necessita ter estrutura, ter banheiros, ter uma quadra para fazer exercícios, ter uma atividade extracurricular que não seja só a sala de aula. Dessa forma é possível funcionar uma escola integral. Mas se você tem salas superlotadas com 45, 47 alunos, que não tem um refeitório, tem uma cozinha pequena, etc. esse funcionamento fica inviabilizado.

Formação Geral Básica no novo ensino médio

Pelo projeto original, no 1º ano, a Formação Geral Básica seria composta por todas as disciplinas. A partir do 2º ano, seria obrigatório português e matemática, e as outras disciplinas estariam como itinerários formativos. Mas foi uma opção do estado do RN manter a formação geral básica com todas as disciplinas no 2º e 3º anos. Sociologia não mudou porque sempre foi uma aula, mas história e geografia, por exemplo, que tinham duas aulas semanais, reduziram para apenas uma.

Se usarmos como referência a orientação da CREDE 19⁷⁴ do estado do Ceará, o sexto horário está acontecendo no contra turno. Então o horário do professor é feito para ele ministrar esse horário. No caso da escola em que leciono, essa realidade já é complicada, porque tem muito aluno da zona rural, então o sexto horário fica prejudicado.

72 Notícia de 06 de fevereiro de 2023 sobre reunião entre professores e Governo do Estado sobre escolas de ensino de tempo integral: > <http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=301223&ACT=&PAGE=&PARAM=&LBL=Materia>
>.

73 Notícia do dia 15 de maio de 2023 acerca da ampliação da educação em tempo integral no RN: <<http://educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=308221&ACT=&PAGE=0&PARAM=&LBL=ACERVO+DE+MAT%-C9RIAS>

74 Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE, são as regionais que coordenam as atividades de gestão e educação no estado do Ceará. Na semana pedagógica de 2023, a regional CREDE-19, localizada na cidade de Juazeiro do Norte, orientou os gestores das escolas de ensino médio regular adaptar o sexto horário para o formato remoto.

Como dito, a reforma está sinalizando para a universalização do tempo integral, mas pensar nisso sem uma estrutura adequada e sem uma formação dos professores, tende a não dar certo.

Condições de trabalho no novo ensino médio

Com certeza, estou trabalhando mais. Tenho pouco tempo de planejamento, apenas 10 horas para planejar aulas para os 1º, 2º e 3º anos, mais aulas da trilha e eletiva. Apesar do tema da eletiva ser o mesmo nos três turnos, tenho que adaptar a proposta da disciplina para cada horário. Nos turnos matutino e vespertino, as eletivas funcionam nos 5º e 6º horários, pela manhã a maioria dos alunos reside na cidade e a orientação da escola é que às 11h15 temos que liberar os alunos da zona rural para pegar o transporte e os demais que são da zona urbana permanecem em sala até o final da aula. No vespertino essa dinâmica já não é possível, pois o público em sua maioria é da zona rural, quando são liberados para o transporte a tarde as turmas ficam esvaziadas e sem alunos, inviabilizando a realização do 6º horário. Por isso, tenho que adequar os planos de aula para o vespertino, muitas vezes reduzo a quantidade de conteúdos e para compensar o 6º horário encaminho atividade para casa. Já para o noturno, as eletivas funcionam de forma assíncrona, portanto, tenho que planejar e encaminhar atividades para casa, nessa situação utilizo a plataforma do estado como recurso didático, ou, como foi citado anteriormente, dedico algumas aulas de sociologia para a disciplina.

Com as trilhas de aprofundamento acontece situação parecida, pela manhã tenho os 1º e 2º horários, sendo assim, é possível trabalhar conteúdos de forma mais aprofundada e realizar mais atividades em sala. No vespertino, a disciplina acontece nos 5º e 6º horários e como já foi relatado, devido ao horário dos transportes escolares, a maioria dos alunos desse turno não podem permanecer para o último horário. Portanto, faço a mesma adaptação da eletiva, reduzo conteúdos, a quantidade de atividades presenciais e encaminhava alguma atividade domiciliar. Os recursos didáticos como vídeos e textos também eram adaptados, pela manhã devido o tempo de aula é possível apresentar vídeos mais longos como, por exemplo: documentários. A tarde opto por vídeos mais curtos que seja possível mostrar em uma aula.

Especificidades da rede estadual do RN

No RN, as aulas suplementares não dão direito a tempo de planejamento; mesmo com as aulas suplementares, continuo com a mesma carga horária de planejamento. Eu poderia escolher não ser lotada com as suplementares, mas teria oito turmas sem aula de sociologia. O número de turmas reduziu, mas a carga horária aumentou, com apenas dez horas de planejamento. Há outra questão: minha escola não tem planejamento por área. O planejamento está encaixado no horário de aulas do professor. Ou seja, se eu tiver horário

livre na segunda-feira, posso usar como meu planejamento, mas meu colega de história não tem. Então, como planejarei junto com ele? Não era para ser assim, porque temos que trabalhar interdisciplinarmente. Por isso, defendo a revogação do Novo Ensino Médio com cuidado e com uma proposta em mãos. Não adianta querer uma revogação se quem aprovou continua no poder. Revoga e depois eles aparecem com outra proposta que massacra ainda mais o professor, os alunos estão descontentes com muitas disciplinas, eles mesmos ficam perdidos com essa quantidade de carga horária.

Lembro que, na época do notório saber⁷⁵, havia uma discussão sobre a presença das empresas privadas na educação para essa parte da formação dos itinerários. Temos que estar de olho nessa questão.

Didática

Sou bem tradicional, os alunos não gostam, dizem que escrevo demais. Mas, no final, eles podem ter um resumo que possa auxiliá-los nos estudos. Estou tentando deixar um pouco mais o quadro, porém, se escrevo, eles reclamam, se leio o livro, eles não acompanham e reclamam, escrever é até uma maneira de prender a atenção e controle da sala. No início, eu usava muito *slide*, muitas imagens, eu gosto de trabalhar imagens, mas eles começaram a reclamar também, então abandonei esse recurso.

Quando tem um vídeo ou uma música que acho interessante e que tem como encaixar no conteúdo, eu levo para a sala de aula. Fui abandonando filmes um pouco, porque temos apenas uma aula e às vezes, tem que pedir o horário do outro professor. Por esse motivo, comecei a optar por vídeos curtos, que possam ser exibidos em algum momento da aula e, depois, ter uma discussão. E, se for filme, não ser muito longo que possa ser exibido em duas aulas, porque tem de negociar horário com colegas e acontece que alguns não cedem seu horário. Acho que vídeos curtos para sintetizar o que foi trabalhado na aula é proveitoso.

⁷⁵ A discussão sobre o notório saber iniciou devido à nova proposta do ensino médio acerca do ensino técnico. Segundo a proposta, o professor deveria demonstrar o “notório saber” sobre a área em que iria ministrar no curso técnico. Sobre essa questão, começou-se a discutir se essa proposta não abriria um pressuposto para que diferentes profissionais pudessem ministrar disciplinas do currículo básico.

Relacionamento interpessoal

Quando cheguei na escola de Baraúna, como era novata, evitava me envolver em alguma polêmica, mas hoje eu já me expesso mais em relação às questões do trabalho, da escola, de modo geral meu relacionamento com eles é bem tranquilo. Em alguns momentos, pode haver conflitos, nada que ultrapasse limites das relações de trabalho. Acredito que os relacionamentos interpessoais no trabalho vão depender do ambiente escolar, têm locais são mais tranquilos ou outras escolas são mais conflituosas.

Tive a sorte de ter minha lotação apenas em uma escola e a equipe de professores com mais ou menos a minha idade, com pensamentos parecidos e com uma gestão transparente. Mas há ambientes de trabalho que não são assim, por exemplo, no Ceará, tirei a licença de um professor, já havia uma equipe consolidada há muito tempo, já haviam “grupinhos” e eu não conseguia interagir com ninguém.

Dito isso, dependerá muito se o ambiente que lhe permite expressar o que você acha certo ou não, ter mais liberdade ou não, ou se você tem um ambiente desconfortável.

Como professora temporária no Ceará, eu tinha um sentimento de insegurança constante. A qualquer momento, você poderia perder seu contrato com a chegada de um efetivo, ou poderia acontecer de depois das férias de julho você não ter mais lotação, nem no início do ano seguinte, isso gerava uma insegurança muito grande.

Além de uma questão muito subjetiva: para você manter seu contrato era interessante você ser “amigo” da gestão. Posso dizer que eu me mantive muito tempo na escola integral, porque era a gestão que eu já tinha trabalhado na escola anterior e essa circunstância foi uma garantia da permanência de lotação. Infelizmente, nós temos esse problema como temporário; a insegurança da lotação, alguma perseguição por parte de gestão, principalmente se o professor for envolvido com movimentos grevistas, por causa disso, pode acontecer de um temporário ter seu contrato rescindido.

No Ceará, havia uma coerção muito grande com professores grevistas, por parte da Secretaria de Educação. Há esse medo, o trabalho que o temporário exerce na escola é o mesmo que o efetivo, porém, havia a insegurança em expressar o que você realmente pensava, pois, dependendo da gestão, ela poderia usar isso para uma renovação ou não de contrato. Por exemplo, algo que aconteceu comigo: trabalhava em uma escola, a gestão mudou e todos os professores temporários que eram da gestão anterior saíram da escola. Quando se é efetivo, é óbvio que você se sente mais seguro e eu tive a sorte de vir para uma escola em que o ambiente é mais tranquilo. Como já falei, dependendo do ambiente escolar, pode ser tranquilo ou não tanto para efetivos como para temporários.

Acho que a diferença entre temporário e efetivo está principalmente por essa insegurança, por essa coerção que havia e que aqui eu não sinto. Mesmo na época que estava no probatório participei de greve e não aconteceu nenhum tipo de cobrança por parte da direção, mas claro que isso depende de cada gestão.

Quando se é temporário, existe um receio devido a essas situações, o risco de rescindir contrato, o que você diz e faz influenciar na contratação ou não. Já, quando se é efetivo, existe uma certa liberdade de se posicionar, fica mais fácil. Há situações em que alguns colegas, para garantir seus contratos, acabam sendo informantes da gestão, dizendo quem participa de paralisações, etc. Claro que essa situação acaba atrapalhando as relações interpessoais no ambiente de trabalho.

Por isso, há a importância de se organizar coletivamente, porque essa divisão entre temporários e efetivos é uma estratégia para enfraquecer o próprio movimento por reivindicação de direitos. O temporário está em uma situação complicada, de não poder participar abertamente de movimentos grevistas, pelo medo de perder o emprego. Por mais que seja um direito garantido, o de participar desses movimentos, mas ainda existe um risco de perder o contrato por causa disso; já o efetivo, tem uma situação mais confortável em relação à participação das greves.

Atuação docente como exercício constante de reflexão

Como se pode ver, a construção do texto se deve ao relato das experiências docentes desde os estágios supervisionados até a atuação profissional atual. Todos esses momentos contribuíram para a formação como profissional: lidar com a realidade escolar, compreender e saber como ela funciona ajudam bastante na busca por uma boa atuação docente. Com a experiência do estágio, foi possível analisar e avaliar a escola tanto em seu contexto físico como a gestão, o professor, a relação deste com os alunos e a sociologia no ensino médio, fazendo uma reflexão em relação à minha formação docente.

Com as experiências vivenciadas em duas redes de ensino distintas e com os novos desafios do Novo Ensino Médio, é possível perceber que a construção do profissional docente é um constante desafio. E que é importante perceber que nossa formação acadêmica se materializa em contato com a realidade onde atuamos, que é a escola. E que a construção docente acontece a partir da atuação diária e na busca de melhorar cada vez mais seu desempenho.

Portanto, as experiências apresentadas têm como objetivo mostrar que em nossa construção como professor é necessário fazermos constantes reflexões acerca do nosso trabalho, pois só assim será possível melhorar nossa atuação a cada dia.

Referências

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação Docente: Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, Cultura, do Esporte e do Lazer. **Referencial Curricular do Ensino Potiguar: Trilhas de Aprofundamento.** Natal, 2023.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões Acerca do Sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune M. de. (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio.** Ijuí – RS : Ed. UNIJUI, 2004.

TOMAZINI, Daniela Aparecida. Sociologia no Ensino Médio: Historicidade e Perspectivas da Ciência da Sociedade. Relatório de Pesquisa. In: CARVALHO, Lejeune M. de. (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio.** Ijuí – RS : Ed. UNIJUI, 2004.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Minibiografia das autoras e dos autores por ordem de autoria dos textos:

Márcio Kleber Morais Pessoa é sociólogo e doutor em Sociologia. Foi professor da educação básica na rede estadual do Ceará por 11 anos e, atualmente, é professor da UERN. Na graduação, é docente do curso de Ciências Sociais. Além disso, é docente e coordenador do Mestrado Profissional de Sociologia (PROFSOCIO). É membro do Grupo de Pesquisa Informação, Cultura e Práticas Sociais (BITS/UERN).

Karlla Christine Araújo Souza possui Graduação em Antropologia (UFCG), Mestrado e Doutorado em Sociologia (UFPB), Pós-Doutorado (UFRN). Professora Adjunta IV (DCSP/UERN). Coordenadora PPGCISH/UERN. Pesquisadora do GECOM/UERN.

Amanda Lima Souza é mestranda em Ciência Sociais na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), graduada em Ciências Sociais pela UERN. Foi bolsista do PETCIS/UERN, voluntária no projeto de extensão Núcleo de Políticas Públicas (NPP/UERN). Participou do PIBID e do projeto de ensino “Fala aí, Prof!”. Atualmente, realiza pesquisas sobre encarceramento feminino e medidas de ressocialização.

Tatiana Bukowitz é integrante do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II desde 2009. Lecionou de 2009 até 2015 no Campus São Cristóvão II (espaço especificamente dedicado ao ensino de Ciências Sociais para turmas do Ensino Fundamental II). Desde 2016 atua exclusivamente no Campus Centro, com turmas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Proeja e especialização (no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ciências Sociais e Educação Básica -ECSEB). Desde 2010 desenvolve atividades pedagógicas com estudantes assistidas/os pelo NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas) relativas à adaptação de estratégias de ensino-aprendizagem de Ciências Sociais/Sociologia. Colaboradora do LAEDH (Laboratório de Educação em Direitos Humanos), orientadora de estágio supervisionado de estudantes licenciandos de universidades públicas do Rio de Janeiro e coordenadora de PIC JR (Programa de Iniciação Científica Júnior) com estudantes multisseriados da escola básica. Integrante do coletivo de autores das obras “Sociologia em Movimento” e “Moderna Plus”, publicados pela Editora Moderna. Cientista Social graduada na UERJ, especialista em Estudos Japoneses e Relações Internacionais pela TUFS, mestre em Sociologia pelo IUPERJ e doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pelo PPFH -UERJ. Para contato, acessar por mensagem de texto por WhatsApp 21 98820 7770 ou e-mail tatikawaii@hotmail.com.

Elder Nolasco é professor de Sociologia da Educação Básica do RN. É graduado em Ciências Sociais e Filosofia e mestre em Ciências Sociais e Humanas pela UERN. Foi Supervisor do PIBID e Preceptor do Programa Residência Pedagógica/UERN. Autor do livro, “Circo Popular: Vida e Arte na Contemporaneidade”.

Yuki Meneses Chikushi é professora da Rede Estadual do Rio Grande do Norte. Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestre em Sociologia pelo Programa de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Fala aí, Prof!
Experiências em formação docente
em Ciências Sociais na UERN

Márcio Kleber Morais Pessoa

Karlla Christine Araújo Souza

Organizadores

