Trilhando pencursos na docência em Ciências Sociais

Luis Flavio Reis Godinho Bruno Jose Rodrigues Duraes Dyane Brito Reis Santos Antonio Mateus Soares (Orgs.)





Trilhando percursos na docência em Ciências Sociais



REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lúcia Moreno Amor
Danillo Silva Barata
Josival Santos Souza
Luiz Carlos Soares de Carvalho Júnior
Maurício Ferreira da Silva
Paulo Romero Guimarães Serrano de Andrade
Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro
Rosineide Pereira Mubarack Garcia (presidente)
Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho Marcílio Delan Baliza Fernandes Wilson Rogério Penteado Júnior

COMITÉ CIENTÍFICO

(Referente ao Edital nº. 001/2020 EDUFRB – Coleção Sucesso Acadêmico na Graduação da UFRB)

Antônio Mateus Soares, Bruno José Rodrigues Durães Dyane Brito Reis, José Raimundo dos Santos Luís Flávio Reis Godinho, Luiz Paulo Oliveira Rosana Soares, Wilson Rogério Penteado Júnior.

EDITORA FILIADA À



Luís Flávio Reis Godinho Bruno José Rodrigues Durães Dyane Brito Reis Santos Antônio Mateus Soares (Orgs.)

Trilhando percursos na docência em Ciências Sociais



Copyright©2021 by Luís Flávio Reis Godinho, Bruno José Rodrigues Durães, Dyane Brito Reis Santos e Antônio Mateus Soares

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica Antonio Vagno Santana Cardoso

Revisão e normatização técnica

André Luis Machado Galvão

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seia total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

T829

Trilhando percursos na docência em Ciências Sociais / Organizadores: Luis Flávio Reis Godinho...[et al]._ Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021. 200p.; il.

Este Livro é parte da Coleção Sucesso Acadêmico na Graduação da UFRB – Volume XXI.

ISBN: 978-65-88622-89-6.

1. Ciências sociais – Educação. 2. Ciências sociais – Pesquisa e desenvolvimento. 3. Formação de professores – Análise. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras. II. Godinho, Luis Flávio Reis. III. Durães, Bruno José Rodrigues. IV. Santos, Dyane Brito Reis. V. Soares, Antônio Mateus. VI. Título.

CDD: 320

Ficha elaborada pela Biblioteca Central de Cruz das Almas - UFRB. Responsável pela Elaboração - Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615). (os dados para catalogação foram enviados pelos usuários via formulário eletrônico).

Livro publicado em 06 de dezembro de 2021.



Editora UFRB
Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil
Tel.: (75) 3621-7672
editora@reitoria.ufrb.edu.br
www.ufrb.edu.br/editora
www.facebook.com/editoraufrb

Apresentação

Luis Flávio Godinho. Bruno José Rodrigues Durães Dyane Brito Reis Santos. Antônio Mateus Soares.

Esta obra comemora e celebra criticamente os cinco anos de criação da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) - curso que começou a funcionar em 2015. A oportunidade da publicação nasceu como fruto de um Edital denominado Sucesso na Graduação, de iniciativa da Editora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (EDUFRB), lançado no mês de abril de 2020. Buscava estimular estudos de destaque provenientes de trabalhos de conclusão de curso e produções de programas institucionais de iniciação científica (PIBIC), iniciação extensionista (PIBEX) e educação tutorial (PET). Acrescentemos, no caso das licenciaturas, os programas de iniciação à docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP). Ademais, algumas experiências de estágio supervisionado também constituem essa obra. Enfatizamos, por último, que são trabalhos orientados, realizados, coordenados. supervisionados e construídos em parceria com docentes lotados no Colegiado da Licenciatura em Ciências Sociais. Neste sentido, torna-se um caminhar que buscava valorizar: a) a formação de professores-pesquisadores; b) a construção de uma profissionalidade educativa crítica; c) a docência como um ato político emancipatório; d) o magistério comprometido socialmente, e) o labor docente e formação engajada no território de atuação; f) o espírito colaborativo e g) a imersão propositiva nas interações com as escolas da região.

Apresentamos aqui nove estudos, pesquisas e relatos sobre a formação de professores e professoras de ciências sociais na região, tanto os que passaram pela nossa graduação assim como os estudantes em processo de formação. Essas trilhas e percursos são compartilhadas e construídas pelos docentes de Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia e Psicologia no sentido geral. Em contexto específico pelos docentes lotados no Colegiado da Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Artes, Humanidade e Letras (CAHL). Os estudos agui apresentados – a maioria em parcerias entre estudantes e professores da Licenciatura em Ciências Sociais da Instituição - refletem o cenário histórico do ensino de sociologia na educação básica brasileira, a temática da implementação do curso bem como suas parcerias com outros cursos no campo da formação de docentes, acerca das ações afirmativas na região nordeste, no tocante espaços não formais de educação. As pesquisas também comportam relatos de experiências dos programas de formação inicial do curso, a saber: Estágios Supervisionados, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Residência Pedagógica (RP), Programa de Educação Tutorial (PET) revelados por meios de monografias de conclusão de curso, artigos produzidos em componentes curriculares e relatórios de experiências de programas institucionalizados.

A Licenciatura em Ciências Sociais

O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB surgiu no segundo semestre de 2015 por uma necessidade e pedido de estudantes, bem como pela constatação de que a Bahia precisava de mais um curso de formação de professores, pois há uma enorme defasagem de professores formados na área de sociologia na Bahia em atuação na escola. Era preciso formar mais professores/as e, em tempo, reivindicar um lugar em concursos e na Escola.

Em 2015, portanto, começou a funcionar o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, tendo como perspectiva a construção de saberes e que tivessem um olhar crítico para os dilemas locais e mundiais.

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB está localizado no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) em Cachoeira/Bahia. Atualmente no CAHL estão funcionamento onze cursos de graduação: Artes Visuais (licenciatura e bacharelado), Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado), Cinema e Áudio-Visual, Comunicação, Propaganda e Publicidade, Gestão Pública, História, Museologia e Serviço Social. O CAHL conta com cinco cursos de pós—graduação, sendo dois Latu Senso (Especialização em Gestão Cultural e Especialização em História da África, Cultura Negra e do Negro no Brasil) e cinco Strictu Sensu (Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais:, Mestrado Acadêmico em Política Social e Territórios, Mestrado Acadêmico em Arqueologia e Patrimônio, Mestrado Acadêmico em Comunicação e o Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas.

A Licenciatura em Ciências Sociais possuí como objetivo formar professores-pesquisadores de educação básica com formação teórica e pedagógica em Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Dessa maneira, foi elaborada uma matriz curricular que se estrutura em seis eixos: antropológico, político, sociológico, metodológico, educacional e com atividades e componentes complementares.

A singularidade do curso em tela ocorre em três aspectos. Primeiro, é diferente por propor um currículo integrado com o Bacharelado em Ciências Sociais (componentes como Sociologia I, II e III, Antropologia I, II e III e Ciência Política I, II e III). O aluno da licenciatura irá cursar disciplinas específicas, que articulam as ciências sociais à questão educacional, desde o primeiro semestre (como Ensino de

Ciências Sociais no Brasil), conjuntamente com outros componentes comuns ao bacharelado. Dessa forma, o licenciando vai fazendo componentes educacionais em conjunto com os gerais das ciências sociais e fará isso de forma contínua.

Em segundo lugar, a singularidade deve-se à matriz do curso, a qual possui 11 componentes curriculares, para além dos 03 estágios supervisionados obrigatórios, direcionadas para aprendizados em diferentes níveis, da formação do professor, dos sentidos da educação e da articulação com as ciências sociais. O curso possui uma carga total de 3.243 horas, incluindo 200 horas de atividades complementares e 408 de estágio curricular.

Terceiro, o curso valoriza o caráter de interdisciplinaridade nos laboratórios da licenciatura (que são 05 obrigatórios), em que serão aglutinadas atividades de pesquisa, extensão e ensino. Cada componente possui 85 horas, totalizando 425 horas, e segue do 3º ao 7º semestre, sendo um Laboratório por semestre com as seguintes temáticas: 1) Socialização, identidade, territorialidade, democracia e cidadania; 2) Trabalho e desigualdades sociais; 3) Cultura, sociedade e meio ambiente; 4) Estudos étnico-raciais; 5) Leitura da realidade social. A ideia central é construir um espaço teórico e de experimentação, em que o saber seja construído, indagado e recriado na prática em ambiente escolar e não-escolar. Destarte, os laboratórios atendem a uma demarcação do território de identidade no qual a universidade está imersa, fortalecendo o diálogo sobre a questão étnica/racial, cultural, meio ambiente, trabalho, gênero, classes sociais e desigualdades.

O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB foi o primeiro no Recôncavo da Bahia e em 2019 obteve nota 4,24 na avaliação de curso do MEC (conceito de curso), ficando com nota 4, que é considerada uma nota de excelência. Assim, na época o curso tinha a maior nota da Bahia.

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais possui menos de 5% de evasão (em meados de 2021) e tem um colegiado composto por oito docentes (Antônio Mateus Soares, Wilson Penteado, respectivamente, Coordenador e Vice Coordenador, Luis Flávio Reis Godinho, Bruno Durães, Luiz Paulo Oliveira, Thais Joi, Dyane Brito, Luiz Paulo Oliveira e Rosana Soares) e conta com projetos de pesquisa (Pibic), de extensão, de ensino (PIBID e Residência Pedagógica, cada um, dos dois últimos, com 24 bolsistas vinculados), um Laboratório de Ensino de Ciências Sociais (Labecs) e ainda tem ligação com o Programa de Educação Tutorial (PET Afirmação) com o Prof. José Raimundo Santos/UFRB.

Além disso, o curso (estudantes, docentes e servidores técnicos) já realizou dois grandes encontros específicos de licenciatura (encontro de licenciaturas do CAHL - 2016 e 2018) e mais de 20 eventos (seminários, palestras) com temáticas ligadas à formação de professores/as e educação, bem como conta com, ao menos, 05 materiais e jogos didáticos produzidos e divulgados nacionalmente, constituindo uma produção discente com apoio e articulação com docentes (como no caso de Sociologia e Quadrinhos, desenvolvido pela equipe composta por Marcus Bernardes, Adriana Carvalho da Silva, Angélica Aparecida de Souza, Humberto Machado Junior, Maiara F. R. Solidade e Ton Messias com orientação do professor Bruno Durães em Laboratório de Ensino em Trabalho e Desigualdades e colaboração da professora Ioná Maia do Colégio Rômulo Galvão; e Sociologia Criativa, desenvolvido por Rosana Pereira com orientação do professor Luis Flávio Godinho em Estágio curricular). Ademais, o curso tem uma ligação colaborativa com a ABECS (Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais) desde 2016, contando com participação efetiva na construção da entidade e nas lutas em defesa da carga horária de sociologia no Estado da Bahia.

De fato, o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB é um curso em consolidação e já possui meia década de existência e está ancorado teoricamente, pedagogicamente, educacionalmente na Bahia e, sem dúvida, está entrelaçado com o território de pertencimento, potencializando uma formação acadêmica peculiar, vibrante e rigorosa no sentido da qualidade científica e com comprometimento social, evidenciando que é possível construir conhecimento acadêmico com vinculação comunitária e coletiva.

O saber e sua constituição são compreendidos como dispositivos criativos, dialéticos, dinâmicos, comprometidos, entrelaçados no mais absoluto rigor, lógica, interesse da área da formação de professores, engajamento com o território e seus estabelecimentos e processos educativos, bem como o desenvolvimento de um projeto político pedagógico, currículo, processos avaliativos e práticas de ensino de ciências sociais problematizadoras do real. Entendendo esta dimensão como polissêmica, polifônica, interseccional, heteroglossica e comprometida socialmente. O real desnaturalizado, desnudado, trilhado, revelado pela ciência e por outras formas de conhecimento que possam ser categorizadas como fomentadoras de lógicas emancipatórias, questionadoras frente ao instituído conservador. Em suma, uma formação que propicie o desvelamento crítico de todas as formas e expressões de desigualdades sociais, raciais, de gênero, geracionais e outras opressões e desfavorecimentos. Em suma, propostas firmes e contundentes na defesa do princípio da diversidade sociocultural.

Criar um curso com todos esses princípios é uma luta coletiva protagonizada por docentes, educandos e outros agentes educacionais do território. Em se tratando da construção de percursos faz-se necessário ressaltar o poeta do movimento, dos fenômenos naturais e das metáforas agudas sobre os trilhos, caminhos e estradas, o amazonense Thiago de Mello:

Não tenho caminho novo/ o que tenho de novo é o jeito de caminhar./ Mas com a dor dos deserdados/ e o sonho escuro da criança que dorme com fome/ aprendi que o mundo não é só meu./ Mas sobretudo aprendi/ que na verdade o que importa/ antes que a vida apodreça/ é trabalhar na mudança do que é preciso mudar/ cada um na sua vez/ cada qual no seu lugar In: (https://blog.globaleditora.com.br/joias-da-global/thiago-de-mello-um-jeito-novo-de-caminhar-pra-sempre/. Acesso em 29 de ago, 2020)

Difícil continuar escrevendo depois de um poeta, mas precisamos apresentar sucintamente os autores da coletânea.

O capítulo de Silva e Godinho abre o livro e aborda o panorama histórico do ensino de sociologia no Brasil, evidenciando as intermitências do percurso institucional desta ciência social na educação básica brasileira, mas também demonstrando o potencial educativo do ensino de ciências sociais junto à juventude brasileira, ao propiciar a formação do cidadão crítico, o contato com a desnaturalização do social, os métodos de problematização do real social e a importância do conhecimento crítico sobre o social.

Durães e Soares, em seguida, discutem as conexões entre sociologia e arte na educação, na Base Nacional Comum Curricular e trata dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Artes Visuais da UFRB, procurando apontar ligações, além do conteúdo específico das áreas (singularidades) e também consideram necessário o amplo estudo da área educacional em suas variadas perspectivas. Assim, formar professores implica investigar a escola e as particularidades dos agentes que nela se fazem presentes e torna-se relevante entender que a dinâmica da sala de aula também é perpassada pela cultura e conhecimento dos estudantes. A atividade docente, portanto, exige um diversificado *background* (de saberes teóricos, metodológicos, práticos e culturais) necessário para a compreensão das

implicações do encontro de áreas de conhecimento que atuam na formação dos sujeitos no espaço formal de educação.

O trabalho de Pereira e Reis intitulado "Ações afirmativas no nordeste brasileiro" investigou o que foi sistematizado nos estados da Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Piauí dentro da temática das Ações Afirmativas entre os anos de 2002 a 2017. Para tal, realizaram pesquisas na Internet, em sítios de buscas de trabalhos acadêmicos e nas páginas oficiais das universidades dos estados acima mencionados. Os resultados apresentados na análise do estado do conhecimento, evidenciaram a importância da implementação das políticas afirmativas na promoção da igualdade racial, responsáveis pelo acesso, permanência e pós-permanência de estudantes negros, indígenas, quilombolas, de baixa renda e vindos de escolas públicas, desta forma, transformando o cenário da educação superior e mercado de trabalho brasileiro.

No capítulo de Bernardes é apresentada uma etnografia escolar de uma vivência de estágio do autor. O estudo refere-se às experiências teóricas e práticas construídas a partir do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em conjunto com o estágio e pesquisa realizados no Anexo ao Colégio Estadual Rômulo Galvão (CERG), localizado no distrito rural de Outeiro Redondo, pertencente ao município de São Félix, Bahia. A observação participante enquanto ideia valor no fazer antropológico, também é uma técnica de pesquisa fundamental para a compreensão do cotidiano escolar. Contudo, é necessário um olhar formado pelo esquema conceitual da nossa disciplina que são as Ciências Sociais, acrescida pelo ouvir no sentido da criação de uma relação dialógica de trocas de conhecimento. O "olhar etnográfico", nesse sentido, está para além da influência da teoria. É fruto de todo o processo de socialização do pesquisador. O trabalho busca, dessa forma, uma aproximação com o contexto escolar, compreendendo a escola a partir de três categorias: o deslocamento, a juventude rural e a noção de comunidade.

Calazans expõe seu olhar etnográfico sobre a experiência de Residente Pedagógica em Sociologia. Após a fase de ambientação na escola e observação das aulas, a autora reflete sobre a fase de regência em uma escola de educação básica do território. Na etapa final de atividades, reflete – em movimento de aproximação e distanciamento metodologicamente harmônicos – sobre as oficinas que ministrou sobre "o mundo do trabalho e desigualdades sociais" e "BANZO: consequência psicossocial do processo de colonização indígena e escravização do negro no Brasil". Como resultado, foi apresentado uma performance sobre o banzo e o mundo do trabalho na feira de conhecimento da escola no final de novembro do mesmo ano, analisados em seu capítulo.

Ribeiro e Reis analisam a experiência acerca do ensino de política na escola com estudantes do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual João Batista Pereira Fraga, Muritiba-BA. Primeiro, realizou--se uma apresentação da disciplina "Sociologia" e a importância do exercício da "Imaginação Sociológica". Em um segundo encontro foi feita uma roda temática cujo conteúdo ministrado foi Democracia e Política. No terceiro encontro, discutiu-se o Sistema Político Brasileiro e, por último, uma oficina sociológica cuja produção versou sobre a construção de um programa de governo e levantamento de ideias. A realização do Projeto de Imersão teve resultado satisfatório, pois os alunos se envolveram e participaram das discussões. Podemos refletir, através desse capítulo, sobre a importância da participação política nas decisões que afetam a coletividade. Entendemos que "Democracia" é campo de disputas e conflitos. Desconstruímos a noção de que "política e poder" são restritos ao Estado, partidos políticos e eleições, mas sim como uma relação que permeia os mais variados aspectos de nossa existência e convivência.

No estudo de Fernandes e Penteado Júnior, a temática refere--se às complexas relações entre candomblé e escola, que tem como título "Educação escolar contextualizada e as casas de candomblé". O estudo consiste em propor um diálogo entre educação escolar e os terreiros de candomblé, seja como tema de reflexão, seja por concebê-los como espaços educativos, voltados à promoção de uma formação enquanto cidadão aos estudantes, que se propõe ser pautada no respeito à diversidade cultural. Tal trabalho foi vislumbrado a partir do exercício da prática docente, no Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro-CEYBC, localizado no município de Conceição da Feira-Bahia, durante a atuação nas atividades de estágio supervisionado. Segundo os autores, a pesquisa parte da compreensão de que os espaços sócio-religiosos guardam especificidades culturais e históricas a serem consideradas. Desse modo, defenderam o argumento de que tais instituições, ao receberem uma atenção positiva na educação escolar, poderão promover aos estudantes em formação, referenciais menos eurocentrados e, portanto, mais afeitos às diversidades culturais, possibilitando aprendizados vinculados a aspectos existenciais africanos e também indígenas, em valorização aos saberes populares.

Já a investigação de Santos e Godinho nos apresenta a temática da relação entre o estágio supervisionado de licenciando em sociologia e espaços de educação não formal. com o tema: "Saberes em Movimento(s): Comunidade Quilombola São Braz", em Santo Amaro/BA. Faz uma reflexão sobre a experiência docente na educação não-formal por meio da organização de um curso de formação para lideranças de Introdução à Sociologia e aos Movimentos Sociais, em parceria com a Associação da Comunidade de Remanescentes de Quilombos São Braz, na comunidade quilombola em Santo Amaro/BA. São importantes resultados da experiência do

conhecimento dos protagonismos educativos, políticos e sociais evidenciados por marisqueiras e pescadores quilombolas no território.

As trilhas percorridas pelos/as autores/as Pereira e Godinho no trabalho "Sociologia Criativa no Ensino Fundamental" traz reflexões sobre a realização do Estágio Curricular Regência, na turma de 6º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Balão Mágico, São Félix, Bahia. De acordo com os/as autores/as, o objetivo do trabalho se constitui na apresentação e discussão das reflexões e perspectivas da aplicabilidade do material didático-pedagógico denominado "Sociologia Criativa", e demais atividades construídas colaborativamente entre educadora-educandos durante o desenvolvimento do Estágio Curricular na disciplina escolar de "Estudos Sociais, Patrimoniais, Culturais do Brasil". O desafio de "Como ensinar Sociologia para crianças e jovens?" abrange a experiência ao compreender que estágio é o momento singular na formação em licenciatura, sendo assim o presente trabalho perfaz, enquanto método o desenvolvimento de novas estratégias de ensino-aprendizagem, abrangendo a observação, problematização e reflexão que constitui as Ciências Sociais, a construção de uma metodologia criativa para trabalhar com o público infantil. Como potencializador da formação crítico-social nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, a proposta da sociologia criativa é resultante da defesa da educação como movimento popular e libertadora, desta forma os impactos da mesma se estabelece na concretude das experiências avaliativas e processuais dos educandos enquanto sujeitos--atores-agentes em sua realidade social.

Esperamos que os caminhos, percursos e trilhas tenham revelado o potencial de acolhimento, fortalecimento, alteridade, criticidade e filiação ao curso de Licenciatura promovidos pelo estabelecimento de um curso novo, enraizado no território e nas escolas, fortalecido por políticas de formação inicial e continuada de professores em ciências sociais, com docentes engajados/as na formação de professores/as e alunos e alunas com potencial transformador do ensino de ciências sociais no Recôncavo da Bahia, do estado e do país.

Ansiamos, por fim, que esse rico material acadêmico aqui agrupado possa ser base para novas pesquisas, horizontes e possa servir como partilha, fortalecimento do saber, que se quer aberto, plural e acessível, e que seja também um momento de formação coletiva/ aprendizados, sendo sementes para novas semeaduras. Excelente leitura para todos e todas.

Sumário

Érico de Silva Santos	
Érica da Silva Santos, Luis Flávio Reis Godinho	21
Luis i lavio i leis dodililio	∠۱
Conexões pedagógicas entre Sociologia e Artes	
Bruno Durães,	
Rosana Soares	39
Ações afirmativas no nordeste brasileiro	
Rosana da Silva Pereira,	
Dyane Brito Reis Santos	63
Antigas estradas, outros sentidos: a sociologia em m	ovimento
Marcus Bernardes	
Residência Pedagógica no Recôncavo da Bahia	
Roseni Santana Calazans	101
Estágio supervisionado: política, estado e poder	
Paulo Ricardo de Oliveira Ribeiro,	101
Dyane Brito Reis	121
Educação escolar contextualizada e a importância	
dos terreiros de candomblé	
Diogo Linhares Fernandes,	
Wilson Rogério Penteado Júnior	137
Saberes em movimento(s): comunidade quilombola S	São Braz
Samyr Ferreira dos Santos,	
Luís Flávio Reis Godinho	155

Sociologia criativa no ensino fundamental	
Rosana da Silva Pereira,	
Luís Flávio Reis Godinho	179
Sobre os autores	195

Ensino de sociologia: um panorama histórico

Érica da Silva Santos Luis Flávio Reis Godinho

O objetivo deste capítulo é apresentar, panoramicamente, o contexto histórico do Ensino de Sociologia no Brasil. Nesse sentido, busca-se destacar e discutir a trajetória da disciplina de Sociologia no currículo escolar do Ensino Médio, desde a primeira proposta de implementação no século XIX até os dias atuais, marcado por avanços, retrocessos e conflitos entre os diversos governos nacionais bem como demarcar o jogo do interesse político no que tange à formação crítica da juventude em perspectiva histórica.

Contexto histórico

O Ensino de Sociologia possui um papel importante na formação dos cidadãos nas sociedades democráticas, por permitir que os sujeitos encontrem possíveis respostas aos questionamentos sociais. Não obstante, processam-se algumas objeções em relação ao ensino de sociologia, entre elas a de que a disciplina se apresenta geralmente como conflituosa (lutas entre as "escolas" ou "correntes" teóricas) e por vezes até ideológica, concepção essa equivocada, pois, segundo Lahire (2014), a diversidade teórica e metodológica não é absolutamente um sintoma de não cientificidade, mas um sinal de vitalidade das pesquisas e campos científicos.

Dessa forma, os conflitos existentes na Sociologia não impedem a permanência de um campo de referências e de aquisições comuns por quem a pratica, através das formulações teóricas e me-

todológicas que não tornam o conhecimento sociológico redutível a "puras ideologias", uma vez que esse conhecimento é uma construção racional apoiada nos dados produzidos segundo métodos (explícitos) específicos (LAHIRE, 2014).

Outra objeção relacionada ao ensino de Sociologia é a de que esse conhecimento seria difícil para os jovens se construírem no meio cultural (familiar, escolar, regional) e ao mesmo tempo se distanciar ou desenvolver certa reflexividade com relação a essas perspectivas existenciais. Lahire (2014), por outro lado, considera essa ideia equivocada, qual seja, a de que ensinar reflexividade e contribuir para a formação moral e cultural dos jovens constituiria um desequilíbrio psicológico, já que, para o autor essa concepção é uma manifestação de um profundo etnocentrismo e conservadorismo, posto que, a identidade individual e a personalidade dos jovens não podem se construir fora do exercício de reflexão.

Verifica-se que existem inúmeras resistências em relação ao ensino de Sociologia na educação básica e isso contribuiu para as constantes interrupções da disciplina nas escolas. No Brasil, o ensino de Sociologia foi marcado por longos debates, avanços e retrocessos para sua implementação nos currículos escolares e ainda enfrenta inúmeras dificuldades para sua efetivação, apesar de ser obrigatória para o ensino médio como estabelecido na Lei nº 11.684 em 02 de junho de 2008.

A primeira proposta de implementação da sociologia no ensino brasileiro foi iniciativa, no século XIX, do jurista e político Rui Barbosa, que buscava fazer uma reforma no ensino a partir de projetos de lei que incluíam disciplinas como "Elementos de sociologia e direito constitucional", para a escola secundária, "Instrução moral e cívica e Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política", para as escolas normais e "Sociologia" para as

faculdades de Direito. Assim a disciplina de sociologia deveria estar incluída nas três modalidades de ensino: normal, secundário e superior (CIGALES, 2014).

A proposta de Rui Barbosa que visava implementar a sociologia nas três modalidades de ensino não foi aprovada e nem discutida no Parlamento, pois não encontraram apoio suficiente, mas ainda assim, persistiu o interesse de que os estudos sociológicos se instaurassem na educação brasileira. Esta oportunidade surgiu com a reforma do ensino médio, proposta por Benjamin Constant.

Em 1890, o Ministro de Guerra Benjamin Constant, instituía o ensino de Sociologia e Moral nas escolas do exército e logo após foi incluída a sociologia no ensino secundário. Na escola normal a disciplina passou a constar na quinta série. Já no ensino superior inclui-se a disciplina "Sociologia e Noções de Moral Teórica e Prática" no currículo da escola politécnica e no da escola de Minas, mas a disciplina não constava no currículo das faculdades de Direito e nem de Medicina (CIGALES, 2014).

Apesar de o ensino de sociologia se tornar obrigatório até o período de 1897, a reforma não se efetivou, sendo modificada no mesmo ano e com a nova regulamentação, a sociologia foi excluída dos currículos do ginásio e do ensino secundário. Embora as propostas de Rui Barbosa e Benjamim Constant não tenham alcançado êxito na inserção da disciplina na educação brasileira, houve uma visibilidade da sociologia no campo político-educacional, iniciando um processo de escrita sociológica por alguns intelectuais brasileiros.

Segundo Cigales (2014), na transição dos anos 1920 para 1930, desenvolve-se um cenário propício para a institucionalização da sociologia no Brasil: a inclusão da cadeira de sociologia nas escolas normais de Pernambuco (1928), Rio de Janeiro (1928), São Paulo (1933) e a criação dos cursos de Ciências Sociais nas escolas

Livres de Sociologia e Política na USP (1933), na Universidade do Distrito Federal (1935) e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938).

Gustavo Capanema iniciou reformas educacionais em 1942, no governo de Getúlio Vargas, fazendo com que a disciplina de Sociologia deixasse de ser obrigatória no currículo secundário e complementar (CIGALES, 2014). Dessa forma, nota-se o processo de descontinuidade que a Sociologia como disciplina escolar passa a ter nos currículos educacionais.

Diante disso, como afirma Vargas (2010), durante todo o processo histórico no Brasil, o ensino de Sociologia passou por uma descontinuidade, pois ocorreram períodos curtos e restritos de implementação da disciplina e longo tempo de exclusão, principalmente durante o regime militar iniciado em 1964. A sociologia durante o período ditatorial, a partir dos anos 70 do século passado, foi substituída por educação moral e cívica e organização social e política do Brasil e apenas no final desse período, com a redemocratização do país, essa disciplina voltou aos currículos escolares, mas de forma restrita, fragmentada e localizada em algumas unidades da federação.

Com a Constituição Federal de 1988, buscou-se consolidar no país uma educação que visasse ao pleno desenvolvimento do sujeito e seu preparo para o exercício da cidadania. Esses princípios foram reafirmados em documentos oficiais como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio e nesse contexto o ensino de sociologia volta a fazer parte dos currículos, mas apresenta problemas por ter pouca produção de pesquisas e materiais adequados para o ensino.

No âmbito nacional, a Sociologia reaparece em 1996 com a promulgação da nova LDB, que no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III,

estabelece que: "ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania" (BRASIL, 1996).

Segundo Cigales (2014), as orientações da nova LDB referentes ao ensino de sociologia não foram suficientes para garantir o espaço dessa disciplina na educação básica, apesar do projeto proposto pelo deputado Padre Roque, do Partido dos Trabalhadores, no ano de 2000 - que previa a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. Todavia, foi vetado por Fernando Henrique Cardoso, que impediu a implementação da disciplina, com a justificativa de que os conteúdos de Sociologia poderiam ser trabalhados em outras disciplinas como conteúdos transversais. Além disso, outro fator apresentado era de que no Brasil não havia profissionais suficientes para lecionar a disciplina na educação básica.

Somente em dois de junho de 2008 a disciplina de Sociologia volta a fazer parte da educação básica, com a Lei nº. 11.684, que "alterou o art. 36 da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio" (BRASIL, 2008). A partir disso, a disciplina constou como obrigatória no currículo educacional, balizando, assim, as leis e pareceres em relação à implementação da disciplina nas escolas.

Segundo Vargas (2010), nas instituições escolares a ausência histórica da disciplina se reflete na falta de professores, na dificuldade de encontrar estratégias pedagógicas adequadas e da "não" aceitação da mesma no espaço escolar. Com isso, a obrigatoriedade do ensino tornou-se exigência legal, ainda carecendo de desenvolvimento adequado de epistemologias de ensino de ciências sociais adequados ao ensino médio e aceitas pela comunidade escolar como legítimas.

Nesse sentido, o ensino de sociologia se institui com dificuldades nas práticas escolares, o que contribui para que os docentes de outras áreas ensinem esse componente curricular nas escolas. Ademais, qualquer profissional da educação habilita-se para ministrar a disciplina, pondo a mesma em uma posição secundária em relação aos outros saberes. Segundo Vargas (2010):

Todos esses problemas agravam-se na medida em que se leva em consideração a natureza especifica dos conhecimentos sociológicos. Isto ocorre não só porque seu cabedal de saberes é muito vasto, incerto e sempre contestável no que diz respeito à própria consolidação de um 'conjunto de conhecimentos válidos e reconhecidos', como também porque esses 'conhecimentos' estão muito próximos do senso comum, produzindo a sensação de que todos, indistintamente, são capazes de lidar com eles, manipulá-los, defini-los, discuti-los, sem que para isso sejam especialistas, cientistas sociais (p, 07).

Verifica-se que os conhecimentos das Ciências Sociais se apresentam com dificuldade, por conta dos valores hegemônicos que se constroem em torno de princípios da hierarquização dos saberes. Essas verticalizações se expressam no espaço escolar, através da estrutura da matriz curricular, na distribuição das cargas horárias das disciplinas. Portanto, a sociologia ocupa as posições mais inferiores dessa visão hierárquica de conhecimentos.

Para Lahire (2014), o ensino de Sociologia é uma necessidade histórica contra as naturalizações e falseamentos sobre os acontecimentos sociais, no que tange às formas de etnocentrismo, fundadas na ignorância do ponto de vista particular sobre o mundo. Sendo assim, o ensino de Sociologia permitiria aos sujeitos decifrar e contestar os discursos sobre o mundo social e compreender as realidades que permanecem invisíveis, por meio do trabalho coletivo para tornar inteligíveis as estruturas que regem o mundo social. Desse modo, con-

tribui-se para a formação de cidadãos protagonistas em um mundo social desnaturalizado.

Para que isso ocorra, Vargas (2010) salienta que um dos principais desafios do ensino de sociologia é ultrapassar as práticas tradicionais, baseadas na sistematização teórica e histórica, pois podem ser pouco acessíveis à compreensão dos estudantes por serem excessivamente abstratas. Tais práticas podem produzir uma forte resistência nos alunos que tendem a considerar o trabalho em sala monótono e distante da sua realidade concreta, além de tratá-la como uma disciplina abstrata e inacessível, com pouco ou nenhum sentido prático.

Sendo assim, o ensino de sociologia deve ser motivador e capaz de colocar o aluno como protagonista no processo de aprendizagem, na construção de objetos construídos coletivamente, através do diálogo, questionamento da realidade e no intuito de gerar novos conhecimentos, sem deixar de trabalhar com os saberes construídos na história das Ciências Sociais.

Ensino de Sociologia

O ensino de Sociologia teve seu ápice com a Lei n° 11. 684/08, que tornou essa disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio, obtendo um aumento significativo da produção acadêmica sobre essa temática e com debates em relação à formação do professor de Sociologia e os conteúdos a serem lecionados.

De acordo com Oliveira (2013), devemos estar atentos às condições objetivas em que se realiza o trabalho docente, caso contrário, não tem como pensar o ensino de Sociologia que promova a desnaturalização e problematização da realidade social. Dessa forma, houve uma maior produção acadêmica em relação ao ensino de Sociologia nos Programas de Pós-Graduação em Educação e junto aos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Segundo Oliveira (2015), isso indica um crescente interesse pelo tema por parte das Ciências Sociais, promovido pelas políticas educacionais voltadas para a formação docente, com destaque para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), e mais recentemente a instituição da Residência Pedagógica (RES-PED), quanto por outros fenômenos simultâneos como a expansão significativa dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e da Pós-Graduação.

Sendo assim, foram crescentes as iniciativas dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais e das Faculdades de Educação que vêm promovendo eventos acadêmicos e científicos sobre a formação do professor e sobre o ensino de Sociologia. Nas entidades representativas, também houve crescentes espaços de discussões. Em 2005 a Sociedade Brasileira de Sociologia criou a Comissão de Ensino, voltada para a discussão sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica, que naquele mesmo ano passou a ocorrer durante o Congresso promovido pelo grupo de trabalho Ensino de Sociologia. A partir de 2009, a entidade passou a organizar também o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (OLIVEIRA, 2013).

Em 2012 é fundada a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), que agrega pesquisadores ligados à academia, como também professores da Educação Básica, licenciados na área e docentes em formação. Com essas ações houve o crescimento de publicações científicas (OLIVEIRA, 2013). Outro ponto positivo a se destacar é em relação às políticas de formação docente, que segundo Handfas (2011):

> [...] às políticas de formação docente receberam um impulso do governo federal a partir dos anos 2000. Algumas dessas iniciativas tiveram adesão de universidades e vários cursos de ciências so

ciais ou faculdades de educação, vêm desenvolvendo projetos inovadores visando a formação inicial e continuada dos professores de sociologia. Essas experiências têm favorecido uma articulação entre a universidade e a escola e trazendo novos atores para o debate sobre o ensino de sociologia (p. 393).

Verifica-se que a partir dos anos 2000, o governo federal passou a investir na formação docente, com a adesão de Universidades e Faculdades, com o intuito de desenvolver projetos que pudessem contribuir com a formação dos professores de sociologia, o que favorece a articulação entre as Universidades e escolas. Com isso, o ensino de sociologia ganha espaço, pois surgem diversas questões didáticas e pedagógicas em relação à prática dos professores que atuam na educação básica.

Segundo Oliveira (2015), surgem diversos temas nas pesquisas relacionadas ao ensino de sociologia, tais como: livro didático de sociologia, práticas de ensino em ciências sociais voltadas para jovens, formação de professores em sociologia etc. Ao mesmo tempo em que outras temáticas têm uma decaída, como o debate sobre a frágil institucionalização do ensino de sociologia na educação básica, que foram temas bem explorados no início dos anos 2000. Este novo ciclo pode ser explicado, pelo menos em parte, pelo engajamento que caracteriza essa produção.

Dessa forma, houve avanços nos estudos relacionados a temas como: análise do conteúdo e sentido atribuídos ao ensino de sociologia em diferentes contextos, as representações de professores e alunos de Sociologia, a função do ensino de Sociologia e aos desafios quanto às definições de conteúdos a serem ministrados nas salas de aulas. Além disso, surgiram estudos sobre a diferença na formação do bacharel (formação para pesquisa) e do licenciado (formação para a docência) em Sociologia (BODART; CIGALES, 2017).

Essas novas temáticas são vinculadas às questões que têm surgido na própria educação Básica, com a introdução da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 2012, no qual foram selecionados dois livros dessa área, e esse número foi ampliado para seis no edital de 2015, indicando uma melhora qualitativa dos materiais produzidos (OLIVEIRA, 2015).

De acordo com Handfas (2011), apesar desses avanços em relação ao ensino de Sociologia, ainda é possível identificar algumas irregularidades entre os estados no processo de reintrodução da Sociologia nas escolas, devido aos obstáculos impostos por medidas que visam questionar e protelar a aplicação da legislação. Desse modo, é necessária a mobilização de entidades representativas e de pessoas que estão diretamente envolvidas com a prática de ensino de Sociologia, seja nas Universidades ou nas escolas.

Outro dado importante sobre o ensino de Sociologia diz respeito ao censo escolar de 2013 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgado no final de 2015, que apresenta o perfil dos professores brasileiros que atuam no ensino médio regular, levando em consideração a carga horária média em sala de aula e sua formação.

Segundo os dados do INEP (BRASIL, 2015), o Brasil precisaria de 16,8 mil professores de Sociologia, com 40 horas semanais, para atender a demanda das turmas de ensino médio regular. Nesse caso, cada docente atenderia 16 turmas, acumulando uma carga horária total de 26,7 horas semanais de interação com os estudantes e o restante de sua carga horária seria destinada às atividades de preparação das aulas, atendimento aos alunos e a formação continuada.

Em relação à presença e a formação dos professores de Sociologia no ensino médio, os dados apresentam que entre os doze componentes curriculares do ensino médio, a disciplina de Sociologia

apresenta o maior índice de professores não graduados na área no ano de 2017, quando 74,2% dos docentes não tinham formação específica (BRASIL, 2017). Isso é consequência do processo histórico e que se reflete diretamente na demanda por profissionais graduados na área, reforçando a ampliação de iniciativas e políticas de formação inicial e continuada para a prática pedagógica em Ciências Sociais (RAIZER; CAREGNATO; MOCELIN; PEREIRA, 2017).

Outro ponto a se destacar diz respeito à quantidade de professores que ensinam apenas a disciplina de Sociologia, os dados do INEP (BRASIL, 2015) informam que é muito pequena a proporção de docentes de Sociologia que conseguem ter dedicação exclusiva à disciplina, pois os professores de sociologia do ensino médio regular acabam ministrando outras disciplinas. Segundo o INEP (BRASIL, 2015), dos 47.961 professores de Sociologia no país, apenas 12,7% dedicam-se exclusivamente ao ensino dessa disciplina, enquanto a maioria (88%) também leciona outras disciplinas como Filosofia e História.

Em relação à formação específica para lecionar a disciplina de Sociologia, apenas 11,8% dos docentes possuem formação, tendo concluído o curso de licenciatura em Ciências Sociais. Sobre os professores que atuam exclusivamente ensinando, essa disciplina no ensino médio chega a 36,9% e cai para apenas 8,2% entre os demais professores, que correspondem à maioria dos profissionais em atividade (BRASIL, 2015).

De acordo com os dados do INEP (BRASIL, 2015), o Brasil formou 29,9 mil licenciados em Sociologia no período de 2001-2013, sendo que o número de ingressantes, em comparação ao de concluintes, caiu desde 2007, tendo estagnado depois de 2010. Já no ano de 2013 concluíram o curso de licenciatura menos de 2500 estudantes, número menor que o observado em 2005. Os dados mostram

que as instituições públicas são responsáveis por 74,3% dos egressos nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, o que revela o importante papel das instituições públicas na formação inicial e continuada dos indivíduos (BRASIL, 2015).

Segundo Raizer; Caregnato; Mocelin; Pereira (2017), a baixa procura e o alto abandono, como evidenciado nos dados, podem ser devido a pouca atração pela carreira docente no Brasil, além das condições de trabalho e remuneração. Outro fato a ser considerado é que:

[...] a carreira docente, especificamente, na disciplina de Sociologia ainda é pouco consolidada, seja porque o estabelecimento legal da disciplina ainda é recente (Lei nº 11.684, de 2008), seja pela condição marginal nas grades escolares — não é considerada uma disciplina principal diante de outras que compõem o currículo (RAIZER; CAREGNATO; MOCELIN; PEREIRA, 2017, p. 20).

Lutas na Bahia

No que diz respeito ao estado da Bahia, apenas existia um Curso de Licenciatura em Ciências Sociais até o ano de 2009, que era o curso da Universidade Federal da Bahia, criado em 1935 na capital do estado. Desse modo, formar-se em Licenciatura em Ciências Sociais é uma possibilidade bem recente, devido à implementação do curso em outras Universidades a partir de 2009, entre essas Universidades estão: a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) na cidade de Ilhéus, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador no ano de 2012, o curso da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2013, o da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em 2015 e por último as Licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e o da Fundação Universidade do Vale do São Francisco em 2016 (GODINHO; LIMA; BERNARDES, 2019).

De acordo com Durães (2018) no Estado da Bahia e no Recôncavo, menos de 5% dos professores formados na Licenciatura em Ciências Sociais, estão atuando na educação básica nas escolas públicas e privadas, sendo que no ano de 2012 existiam mais professores Licenciados em Química, ensinando a disciplina de Sociologia nas escolas públicas do que os licenciados em Ciências Sociais.

As principais lutas travadas na Bahia referem-se a uma postura crítica em relação à reforma do ensino médio do Governo Temer (2017), à defesa da Sociologia no currículo estadual do Ensino Médio na Bahia, à busca pela implementação da Sociologia no currículo do ensino fundamental, contra a redução drástica da carga horária de Sociologia no Currículo Bahia (esta redução foi de 2 horas em todo o ensino médio baiano), em oposição à lógica da disciplina de Sociologia como complementação de carga horária de outros professores sem carga horária adequada em suas áreas de formação e pela campanha pela valorização da formação adequada de professores de Sociologia. Também cabe registrar notas públicas lançadas pela ABECS-Bahia, ressaltando uma específica, em defesa de um docente de escola particular que foi ofendido pela família de uma estudante e chamado de doutrinador comunista na lógica do projeto Escola Sem Partido.

No decorrer de 2019, travamos importantes lutas institucionais, participamos de debates e de ocupação de espaços e vias públicas. Estivemos envolvidos em audiências sobre a defesa do ensino de Sociologia junto ao Gabinete do Secretário de Educação da Bahia, nos meses de abril e dezembro de 2019, tendo como cerne do debate a redução drástica do componente de Sociologia nas Diretrizes Referenciais Curriculares Básicas (DRCB) da unidade federativa. Foram nessas negociações que conseguimos alterar a proposta governamental de redução de carga horária do componente, pois, pela

proposta inicial do Governo, a redução era para uma hora ou duas horas em todo o ensino médio. Após pressão, passeatas, reuniões e lutas, a redução foi atenuada para sociologia ter três horas em todo o ensino médio.

Participamos de vários eventos com o objetivo de discutir a defesa do ensino de Sociologia, dentre os quais destacamos: a Mesa no Congresso Anual de Pesquisadores da UFBA (2019); Seminário Intermediário da SBS, na UFBA (2019); Seminário do Curso de Ciências Sociais da UNEB (2019); Seminário do Curso de Ciências Sociais da UESB (2018 e 2019); Seminário sobre Ensino de Sociologia Unilab/São Francisco do Conde (2019); e Seminário de Ciências Sociais da UFRB (2017).

Estivemos em diversas reuniões com o Ministério Público da Bahia e a Defensoria Pública do estado, com a missão de apresentar denúncias contra a implementação autoritária do DRCB, a perseguição às humanidades e a redução drástica do ensino de Sociologia no currículo estadual.

Realizamos passeatas contra a redução drástica do ensino de Sociologia na Educação Básica estadual, contra a Reforma do governo Temer do Ensino Médio, em oposição ao projeto de militarização das escolas públicas no estado, contra o BNCC, etc. O ponto alto foi a passeata durante os festejos cívicos de 2 de julho, festa da independência da Bahia, em 2019. Também fizemos várias reuniões preparatórias de ações em defesa da Sociologia na Bahia em 2019 e fizemos reunião e conseguimos apoio junto ao gabinete do deputado estadual Hilton Coelho/PSOL, em defesa da sociologia.

Considerações finais

Diante do que foi apresentado, verifica-se que houve avanços desde o estabelecimento da Lei nº 11.684/08, que tornou a disciplina

de Sociologia obrigatória para o ensino médio regular, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas e eventos acadêmicos sobre a formação do professor e sobre o ensino de sociologia, desenvolvidos pelos Programas de Pós-Graduação e pelas iniciativas dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais.

Contudo, ainda existem problemas estruturais no ensino de Sociologia e na formação de professores em Ciências Sociais, entre eles a formação e condições de trabalho que dificultam o processo de retorno dessa disciplina ao currículo do ensino médio no Brasil, o que prejudica o trabalho pedagógico nessa área e a legitimação dessa disciplina, sendo necessário o fortalecimento de ações relacionadas à formação inicial e continuada nos cursos de licenciatura e Pós-Graduação para a qualificação dos professores. A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) colocam novos desafios e lutas, uma vez que o novamente a disciplina tornou-se estudos e práticas e transversais, perdendo o estatuto de disciplina obrigatória. Ademais, as lutas nacionais devem passar pela valorização do componente curricular nas escolas básicas, o fim da sociologia como complementação de carga horária, a formação inicial e continuada de professores de ciências sociais para a educação básica, a revogação da Reforma do Ensino Médio de 2017, assim como o fortalecimento das licenciaturas em Ciências Sociais.

Referências

BODART, C.; CIGALES, M. P. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais.** Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256-281, jul./dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96**. Brasília, Distrito Federal, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.Acesso em: 22 de Julho de 2019.

BRASIL. Lei nº 11.648, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de junho de 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo escolar 2013**: perfil da docência no ensino médio regular. Brasília, 2015. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos. Acesso em: 25 de novembro de 2018.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 de Julho de 2019.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de Sociologia no Brasil: perspectiva de análise a partir da História das disciplinas escolares. **Revista café com Sociologia**, Maceió, v.3.n.1, Jan, 2014.

DURÃES, Bruno José. A Licenciatura em Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.2, n.1, p. 92-114, jan./jun. 2018.

GODINHO, Luis Flávio R.; LIMA, Luciméa Santos; BERNARDES, Marcus. O Ensino de Ciências Sociais no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, São Feliz e Muritiba) a partir do olhar de estudantes da Educação Básica. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v.3, n.1, p.45-70, jan/jun, 2019.

HANDFAS, Anita. O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Inter-legere**. Natal, n. 9, p. 386-400, 2011.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v.45. n.1, p.45-61, jan/jun, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na educação básica. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v.35, n.2, p.179-189, july/dec, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço sobre o campo do ensino de Sociologia no Brasil. **Em Tese**, Florianópolis, v.12, n.2, ago/dez, 2015.

RAIZER, L.; CAREGNATO, C. E.; MOCELIN, D. G.; PEREIRA, T.I. O ensino da disciplina de sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, n.190, pp. 15-26, 2017. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/35759. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA. **Nota da Sociedade Brasileira de Sociologia em defesa ao ensino e pesquisa nas áreas de humanas**. Brasília, 26 de abr, 2019. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/2017/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=133. Acesso em: 30 de julho de 2019.

VARGAS, Francisco E.B., **O ensino de sociologia**: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. Artigo PIBID do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do IFISP/ UFPel. Pelotas, 2010.

Conexões pedagógicas entre Sociologia e Artes

Bruno Durães Rosana Soares

Introdução

As conexões pedagógicas entre as áreas de ensino de Sociologia (Ciências Sociais) e de Artes têm como coluna central o ato de ensinar e aprender em sua complexidade, buscando formas metodológicas criativas e inclusivas, assim como aprofundando em saberes e reflexões. Além do conteúdo específico das áreas (singularidades) é necessário o amplo estudo do campo educacional em suas múltiplas dimensões. Assim, formar professores e professoras perpassa conhecer a escola e as particularidades dos atores que nela se fazem presentes tanto internamente quanto no contexto externo e sociocultural (DAYRELL, 2001) e se faz necessário entender que a dinâmica da sala de aula também é perpassada pela cultura e vivência/conhecimento dos estudantes. A atividade docente, portanto, exige um amplo repertório (de saberes teóricos, metodológicos, práticos e culturais) necessário para a compreensão das implicações do encontro de áreas de conhecimento que atuam na formação dos sujeitos no espaço formal de educação. A docência como atividade laboral requer ainda um conjunto de ações dialógicas e uma permanente "[...] ressignificação constante da prática e da teoria" (GODINHO, 2019, p. 30). Ainda segundo Godinho (Id., ibidem), o labor docente é também "[...] uma ação com, para, sobre, entre e por outros sujeitos: os educandos". Logo, cabe uma conexão permanente do professor/a com teoria e prática, com os estudantes e isso vai sendo construído socialmente, e que não se trata de um dom, mas de uma construção laborativa de longo prazo, representando o tornar-se docente, diz o autor: "[...] tornar-se que depende de engajamento, motivação, visão positiva da atividade, ressignificação, [...] pertença e resiliência. Sem esquecer também das lutas, decepções, enfrentamentos" (GODINHO, 2019, p. 31).

Os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e de Artes Visuais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia se concentram no Centro de Artes, Humanidades e Letras na Cidade de Cachoeira/São Félix e apesar de serem relativamente jovens (Ciências Sociais foi criada em 2015 e Artes Visuais teve início em 2018), assumem a responsabilidade de formar professores/as em suas áreas em um cenário em que as escolas (municipal e estadual) não contam em sua maioria com a presença de licenciados nessas áreas e se lançam no desafio de formar professor-pesquisador.

No caso da disciplina de sociologia, no geral, só está em caráter obrigatório no Ensino Médio, o que torna um agravante no processo de formação nessa área de Ciências Sociais na Escola. Artes está inserida no ensino médio e no fundamental¹. Mas as duas áreas possuem baixos índices de professores formados na área e sociologia sofreu redução de carga horária na proposta do novo Ensino Médio do Estado da Bahia em 2019/2020². No novo currículo da Bahia do ensino médio (do Governo do Estado da Bahia), a carga horária de sociologia foi reduzida de 5 horas para 3 horas (uma em cada série do ensino médio) e artes ficará com a carga que tinha antes (2 horas). Ou seja, nesse novo modelo proposto, sociologia e artes praticamente te-

¹ Apesar de artes estar também no ensino fundamental, mas iremos centrar nossa abordagem no ensino médio que é onde temos a presença das duas disciplinas em análise.

² Sobre o novo Ensino médio da Bahia ver: http://www.conselhodeeducacao.ba. gov.br/2019/12/554/Resolucao-do-CEE-orienta-sobre-a-implementacao-da-BNCC-na-Bahia.html (acesso em 11 de julho de 2020) e consultar o sítio da SEC/Bahia: http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularesestaduais (acesso em 11 de julho de 2020).

rão a mesma carga horária. Além disso, agora teremos disciplinas novas criadas com perfis de integração e de interdisciplinaridade (como projeto de vida, cidadania etc.). Então, isso coloca uma possibilidade (e necessidade) para atuação conjunta de sociologia e artes.

Assim, pensar nas interfaces dessas duas disciplinas torna-se fundamental, pois são áreas que estão sofrendo o processo de *desvalorização social e de estigma* (sobretudo por parte do poder público federal, mas também do estadual quando este propõe reduzir carga horária curricular) ao tempo em que são áreas extremamente potenciais para atuação no sentido de pensar em uma formação universal e, ainda, incorporando as particularidades, mas propondo um olhar transversal e humanístico, que rompa com o instituído na imediaticidade dos fenômenos e proponha alçar voos analíticos com novos olhares.

Nosso objetivo é pensar conexões e possibilidades para duas áreas que são postas como separadas, mas que possuem pontes e conexões, a saber, a área de sociologia e de artes na escola. Em específico, iremos comparar, ainda que de forma breve, semelhanças dessas áreas nos Projetos Pedagógicos dos dois cursos da UFRB, bem como situar, brevemente, o cenário geral dessas disciplinas³.

Sociologia, artes e normativas

Cabe registrar que as disciplinas arte e sociologia estão garantidas como princípios e fundamentos educativos tanto na LDB (Lei 9394/1996), quanto na denominada reforma do Ensino Médio de 2017, quanto na nova BNCC do Ensino Fundamental atual e do En-

³ Vale registrar que temos duas experiências exitosas de integração entre ciências sociais e artes, que terminam por aproximar os respectivos cursos também. A primeira é através da atuação do prof Silvio Benevides/UFRB, que ministra com regularidade o componente curricular Sociologia da Arte. A segunda experiência é através da discente do curso de Licenciatura em Ciências Sociais Dheik Praia, que realiza atividades de extensão como no caso do Saraú Afroindígena em que a discente integra atividades de artes com ciências sociais e com poesia, música etc., ver mais no site: https://www3.ufrb.edu.br/reverso/de-volta-as-raizes/.

sino Médio (2018), vejamos a partir do prisma da educação em geral e do Ensino Médio⁴.

Essas áreas estão presentes em vários momentos na LDB, citaremos o item denominado *princípios gerais* da LDB, em que consta a referência indireta a essas áreas de conhecimento nos artigos 2º e 3º. O artigo 2º fala em "pleno desenvolvimento do educando" para exercício da cidadania. Assim, como ter pleno desenvolvimento e cidadania sem ter uma formação crítica e, ao mesmo tempo, reflexiva/ sensitiva, que possa expandir visões de mundo dos estudantes? Ou seja, artes e sociologia são cruciais para contribuir nesse processo. Diz o referido artigo:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O artigo 22º da LDB também aponta para a importância da formação geral da educação básica para o "exercício da cidadania", assim, também reforça a necessidade de disciplinas que não sejam apenas técnicas ou instrumentais/utilitárias, vejamos:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Já o artigo 3º fala em princípios, vejamos o inciso II, que diz: "Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e **divulgar a cultura**, **o**

⁴ Cabe dizer que sociologia já sofreu várias interrupções no currículo escolar do ensino médio e no início do século XXI voltou ao currículo graças a lei 11684/2008, ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm (acesso em 16 de julho de 2020), ver também Meucci (2007) e Godinho (et al., 2019).

pensamento, a arte e o saber" (BRASIL, 1996, grifo nosso). Este inciso aponta para o ensino de arte e para a Escola ser espaço de difusão cultural. No inciso III, pode-se notar a defesa do pluralismo de concepções pedagógicas, vejamos: "III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, para ter esse pluralismo, essas duas disciplinas referenciadas são fundamentais, pois a base dessas duas áreas é o dissenso e a pluralidade de perspectivas, que é algo que move a ciência moderna.

Por fim, como último exemplo da LDB, citaremos também o inciso XII, que fala da diversidade étnico-racial, cabe destacar que arte e sociologia lidam de forma ampla com essa temática como parte obrigatória de seu conteúdo curricular, seja no tocante à análise imagética e no campo da estética, seja no campo da análise social e cultural da própria composição populacional do mundo, pondo em evidência os marcadores de opressão e de desigualdade, como é feito no conteúdo da sociologia escolar com a temática da desigualdade, gênero e classe social. Vejamos o referido inciso XII: "[...] consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)" (BRASIL, 1996).

Em outra perspectiva, temos a denominada reforma do Ensino Médio de 2017 (LEI nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Governo Temer), que também aponta para a importância de "estudos e práticas" nessas duas disciplinas (no artigo 3º que altera o artigo 35 A da LDB em seu parágrafo 2º). Portanto, não eliminou a relevância dessas disciplinas, ao contrário, fortaleceu, mas isso só ocorreu após uma mobilização nacional de várias entidades acadêmicas, sociais e apoio de parlamentares em defesa da manutenção dessas discipli-

nas no currículo⁵. Mesmo estando agora inseridas em grandes áreas do saber e não sendo mais nomeadas com o caráter de disciplina (isso é sim uma tentativa de diminuir o campo de cada especialidade, só ficando como obrigatórias português, matemática e inglês). Diz a Lei do novo Ensino Médio: "§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia" (BRASIL, 2017).

Também cabe registrar que essa Lei de 2017 reforça o estudo de artes no artigo 2º, que altera o artigo 26 da LDB e que também institui no ensino de artes o conteúdo étnico-racial, vejamos o parágrafo segundo do artigo 2º: "§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica" (BRASIL, 2017).

Já a BNCC do Ensino Médio (de 2018) também aponta em vários momentos a importância da formação ampla para cidadania e com conteúdo transversal. Por certo a BNCC apresenta uma estruturação por áreas do conhecimento, e apresenta sociologia e artes em campos opostos, pois *αrtes* fica na área de "Linguagens e suas tecnologias" e *sociologia* fica em "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas", mas ficam próximas em vários momentos na lógica dada pela reforma do ensino médio de 2017 quando são colocadas como "estudos e práticas" e depois na BNCC em "habilidades e competências" (artigo 36 do novo ensino médio e na BNCC). Ou seja, pontes são necessárias e imprescindíveis.

Por certo a BNCC termina parecendo se estruturar em uma lógica generalista e de estilo internacional/empresarial e pretenden-

⁵ Como exemplo de mobilização, tivemos o abaixo assinado da Abecs (Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais) junto com a SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia), Anpof (Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia) e outras entidades que fizeram mobilizações, ver: https://abecs.com.br/a-abecs-promo-ve-abaixo-assinado-em-defesa-do-ensino-de-sociologia-e-filosofia/ e https://abecs.com.br/entidades-lancam-nota-publica-solicitando-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio/, acesso em 11/07/2020.

do constituir uma lógica interdisciplinar, mas sem garantir o espaço da especialidade para depois pensar em intercâmbios. Na verdade, a BNCC termina se organizando por grandes áreas do saber e por "habilidades e competências". Esse tipo de organização precisa ainda ser mais analisado e ver como é possível de inserir em Escolas públicas no país, que são diversas e muito precárias e que possuem poucos professores/as adequadamente formados em suas áreas, além de apresentar uma lógica de estilo utilitarista e individualista na proposição geral da Base, pois quer capacitar com habilidade e competência (na perspectiva do indivíduo singularmente) para o mercado e não mais no sentido geral de formação para a vida. Vejamos a caracterização da lógica internacional da BNCC:

É possível dizer que a Base está mais orientada aos interesses de setores corporativos internacionais, para o desenvolvimento de uma educação alinhada como programas de avaliação em larga escala (como o PISA), que dariam possíveis indícios de investimentos para a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), por exemplo, e menos orientada para uma formação republicana e democrática para o exercício da cidadania (CURY, 2018 apud OLIVEIRA, et. al., 2020, p.04).

Adentrando um pouco, como exemplo, na BNCC e para mostrar que existem pontes internas na BNCC entre *arte e sociologia* e que não são colocadas em sintonia e que deveriam ter sido, mas que terminam por revelar diálogos, que quase nunca ocorrem, o próprio documento da BNCC tratou de colocar essas duas disciplinas em lugares distantes e opostos e nem mesmo chamou de disciplinas, vejamos o início da definição do significado de artes em "Linguagens e suas tecnologias", diz a BNCC (2018, p.48, grifos nossos):

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas.

Esses processos criativos devem permitir incorporar estudo, pesquisa e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, para criar novas relações entre sujeitos e seus modos de olhar para si e para o mundo. Eles são, portanto, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas. No decorrer desses processos, os estudantes podem também relacionar, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações artísticas e culturais se apresentam na contemporaneidade [...].

[...] O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a garantir o exercício da crítica [...].

Portanto, é possível ver acima como que a arte é colocada como parte do processo de problematização, compreensão e significação do mundo. Isso também perpassa os objetivos da sociologia na Escola e consta isso na própria BNCC, quando caracteriza a área de Ciências humanas e "sociais aplicadas" (sociologia, história, geografia e filosofia). Vejamos um fragmento que aparece caracterização similar:

[...] prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos [...]: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as re-

lações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo.

[...] O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos — com base em um número maior de variáveis —, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. Por esse motivo, dentre outros, os jovens intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo [...]. Desse modo, podem propor e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais (BRA-SIL, 2018, p. 547, 548, grifo nosso).

Nessa via, são áreas com semelhanças no sentido geral de ação e de possibilidades de elos apesar das suas singularidades, mas possuem conexões, sobretudo, quando se fala em formação de professor e atuação docente.

Não muito diferente da realidade de outros lugares, no Brasil, o componente arte geralmente é ministrado por professores de outras áreas como complementação de carga horária. Voltando à realidade de Cachoeira, em 2016 realizou-se uma pesquisa em 37 escolas da rede municipal (ensino fundamental I e ensino fundamental II), e não havia nenhum licenciado em artes ministrando o componente. Alargando a pesquisa para as escolas da rede estadual da cidade de Cachoeira (18 escolas), encontramos dificuldades idênticas com o agravante de que no ensino médio o ensino de arte estava reduzido ao primeiro ano⁶.

No caso de Sociologia é algo similar, dados levantados por docentes do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRB apon-

⁶ Essa pesquisa foi realizada pela Prof.ª Rosana Soares em Escolas de Cachoeira e com dados gerais da educação. A pesquisa ainda será publicada em artigo.

tam a existência de apenas 7 professores formados na área em todo o recôncavo da Bahia, sendo que em Cachoeira não tem nenhum formado (DURÃES, 2018).

De 5986 professores que lecionavam a disciplina de sociologia na Bahia em 2016, cerca de 80,6% possuíam nível superior. E destes com nível superior, apenas 4% possuem formação em licenciatura em ciências sociais, o que representa apenas 199 professores em toda a Bahia (DURÃES, 2018), ver tabela 01 abaixo.

Tabela 01 - Professores de Sociologia do Ensino Médio formação superior - Bahia - 2016.

Curso de Formação Superior	Quantidade	%
Pedagogia – Licenciatura	1053	21,1
Outro curso de formação superior – Licenciatura	943	18,9
Geografia – Licenciatura	634	12,7
Letras - Língua Portuguesa – Licenciatura	430	8,6
Letras - Língua Estrangeira – Licenciatura	333	6,7
Filosofia – Licenciatura	251	5,0
Ciências Biológicas – Licenciatura	214	4,3
Ciências Sociais – Licenciatura	199	4,0
História – Licenciatura	172	3,5
Matemática – Licenciatura	159	3,2
Educação Física – Licenciatura	91	1,8
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira – Licenciatura	69	1,4
Outro curso de formação superior – Bacharelado	58	1,2
Direito – Bacharelado	31	0,6
Ciências Sociais – Bacharelado	31	0,6
Formação não informada	364	7,4
Total	5032	100

Fonte: Micro Dados Censo Escolar 2016, INEP. Elaboração própria (ano?).

Notas:

- 1 Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar.
- 2 Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de atendimento educacional especializado (AEE).

- 3 Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.
- 4 Inclui professores de turmas de Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/Magistério que lecionam a disciplina Sociologia.

Conforme dados do INEP temos apenas cerca de 27% de professores formados na Área de Ciências Sociais em atuação no Ensino Médio no Brasil em escolas públicas e privadas (DURÃES, 2018). Esse percentual sobe para 32,2% em 2019 (INEP, 2020). Artes aparece na sequência com a segunda menor proporção de professores formados na área, com 41,1% em 2017 no Brasil (INEP, 2018), e no censo de 2019 artes melhora e chega em 51,2%, ficando em 4º da menor relação professor/formação (INEP, 2020), mas apenas metade de professores adequados. Esse cenário é diferente de História (72,7%), Geografia (73%), Português (81,4%), Educação Física (81,3%) ou Biologia (79,9%) (INEP, 2020).

Este cenário potencializa a importância dos Cursos de licenciatura em Artes Visuais e em Ciências Sociais e a urgência de formação de professores licenciados nas respectivas áreas. Temos desafios significativos na defesa da *arte e da sociologia* na educação, pois se entende o trabalho do professor como potencial transformador de realidades e possibilidade de emancipação (FREIRE, 1987; GOMES, 2002; HOOKS, 2013). Os conhecimentos que o ser humano através da arte acumulou e continua produzindo são saberes que a educação deve garantir acesso a todos os sujeitos.

Nesse sentido, entende-se a ação docente em sua máxima complexidade como trabalho educativo, diz Duarte (1998, p.01):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

No que se refere às formas mais adequadas pontuadas pelo autor, os cursos de licenciatura em ciências sociais e artes visuais têm em comum a formação de professores. Ainda que embasados em conhecimentos específicos, mas a escola e suas especificidades são elementos norteadores comuns. Por isso, alguns componentes da matriz curricular desses cursos apresentam similaridades em sua proposta de conteúdo formativo – entre elas sociologia da educação, didática, metodologia ou técnica de ensino e estágio supervisionado. Além disso, os dois cursos propõem atividades práticas pedagógicas desde o início do curso através de laboratórios de ensino e atividades de extensão, bem como os cursos se propõem a formar professores/ as e pesquisadores/as.

Pontos comuns dos cursos

Afirmando o compromisso com a formação de professores/as conscientes da ação docente, os *Princípios Norteadores* do PPC-Artes (UFRB, 2017) se propõem a "Formar profissionais aptos para o exercício da docência com o domínio do acervo das teorias e dos princípios pedagógicos no campo das Artes Visuais" (UFRB, 2017, p.11). O PPC da Licenciatura em Ciências Sociais também frisa esse aspecto da teoria e prática, consta:

[...] o planejamento do curso de graduação em licenciatura em ciências sociais se dá a partir da premissa fundamental da articulação entre ensino, pesquisa, extensão e prática docente para a formação de professores-pesquisadores. Discutir educação e o papel do professor no contexto brasileiro de ensino, criar projetos de intervenção para espaços formais e não-formais de ensino-aprendizagem, contribuir para o aprofundamento da relação entre a comunidade escolar e seu entorno, mas igualmente ler as diferentes questões que envolvem nossas formas de sociabilidade, de socialização e relação com o meio ambiente, a partir da observação, da pesquisa e da intervenção, são fundamentais ao futuro docente e aos seus respectivos estudantes. A mencionada inter-relação entre formação docente e atividade de pesquisa se evidencia na estruturação do curso em termos de disciplinas de caráter teórico-prático e de disciplinas de conhecimento e experimentação de instrumental de pesquisa, com desenvolvimento de pesquisa em trabalho de conclusão de curso. Mas, além disso, as atividades de pesquisa e de extensão compõem os laboratórios de ensino. Tais laboratórios de pesquisa, extensão e ensino se conformam, pois, como articuladores entre pesquisa, extensão e prática pedagógica, bem como se apresentam como eixos de interdisciplinaridade entre os olhares e temas da antropologia, ciência política e sociologia (UFRB, 2019, p.10, grifo nosso).

Pode-se notar nas passagens acima a relevância que é dada no sentido de uma formação articulada entre prática e teoria.

Entre os domínios que o licenciado em Artes Visuais deve ter está a compreensão que a arte educa sujeitos impulsionando o processo de humanização dos sentidos. Como dizem Marx e Engels (2010, p. 137), quando abordam a articulação entre sujeito e objeto no produto da arte (como produção humana), dizem: "[...] cria um público capaz de compreender a arte e de fruir sua beleza. Portanto, a produção não produz somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto".

Defende-se que Arte se aprende e a escola (ainda que não seja a única fonte) deve assegurar o direito da aprendizagem da arte. É no processo educacional que os saberes historicamente produzidos pela humanidade contribuem com a formação humana. Assim também ocorre com a sociologia no espaço escolar, lugar de aprendizado, de encontro de saberes novos e acumulados.

No que se refere aos objetivos presentes no PPC-Artes, dois deles são fundamentais para a análise que esse texto propôs:

a) Preparar o aluno, técnica e humanisticamente nas dimensões da prática educativa, da gestão educacional, dos fundamentos da psicologia da aprendizagem, da avaliação e do currículo e da legislação educacional em sintonia com os sistemas de ensino; b) Desenvolver o estudo dos fundamentos teóricos, metodologias e tendências pedagógicas para o ensino das artes visuais e da cultura visual. Destaca-se aqui o conceito de "dimensões da prática educativa e o estudo dos fundamentos teóricos e metodologias" – que adaptados em suas áreas de conhecimento têm em comum a formação docente (UFRB, 2017, p.17).

Serão ressaltados aqui quatro objetivos presentes no PPC de Ciências Sociais para mostrar possíveis conexões entre os cursos e possibilidades no campo de formação de professores, são eles:

- 1- Estimular o olhar interdisciplinar a respeito dos eixos mencionados [do curso];
- 2- Promover o entendimento do papel dinâmico e transformador do conhecimento científico;
- 3- Propiciar uma ampla formação humanística como condição para uma tomada de consciência crítica e de responsabilidade social e cidadã;
- 4- Propiciar o envolvimento prático na agenda das Ciências Sociais por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (com atuação em meios presenciais e não presenciais via internet) (UFRB, 2019, p.14).

Formar professores reflexivos e críticos de sua práxis, ainda que em áreas de conhecimento específicos, é o elemento central dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Artes Visuais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – compromisso expresso em seu documento norteador: a proposta curricular do curso. Assim, reafirmando suas bases teóricas com seus objetivos e princípios, temos o desafio de garantir que a matriz curricular desses cursos e que os planos de curso atuem de forma dialógica na formação dos professores e professoras de Sociologia e Artes Visuais.

Ainda no PPC-Artes Visuais, temos o registro da intenção de partilha dos princípios norteadores e organização curricular no seu nível 2 e núcleo 4 (Educação e Ensino da Arte): As disciplinas da licenciatura em Artes Visuais se somarão as disciplinas oferecidas em outros cursos presentes na UFRB (UFRB, 2017). O texto se refere em larga escala de interlocução, buscando ampliar o horizonte formativo identificando limites e possibilidades dos processos dialógicos destes dois cursos (pontes interdisciplinares).

Semelhanças no currículo

Primeiramente, cabe registrar que existem disciplinas comuns (como estágio curricular, sociologia da educação, libras, didática), aos dois cursos.

O estágio supervisionado é o momento do licenciando voltar à escola. Ambiente familiar a todos os envolvidos nesse processo, orientadores e estagiários voltam a este lugar com o desafio de assumir outro olhar. Se antes, os licenciandos, quando estudantes da educação básica, ocupavam um lugar específico — aprendizagem dos saberes escolares —, agora assumem a tarefa de compreender esse mesmo lugar na perspectiva da ação docente.

O estranhamento é comum nos primeiros reencontros com a escola e sua dinâmica. Será no estágio supervisionado que o futuro licenciado terá seu primeiro contato com seu campo de trabalho. Uma das faces do estágio supervisionado são os parceiros da universidade no processo de formação do futuro professor. Professores formados na área ou não recebem os estagiários e passam a ser corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades (e parceiros no processo de formação e acompanhamento do/a futuro/a professor/a). Cada escola que recebe o estagiário oportuniza a vivência do campo da docência em momentos de acolhimento e superação das dificuldades encontradas.

Entre os desafios do estágio supervisionado em seus diferentes momentos, tem-se a articulação da teoria com a prática. No curso de artes visuais, o Estágio Supervisionado curricular está organizado por meio de 03 (três) disciplinas, todos com carga horária de 136 h/a distribuídas entre o terceiro, quarto e quinto semestre sendo uma pré-requisito para a outra (UFRB, 2017):

Estágio Supervisionado I – imersão no cotidiano escolar (observação da realidade e coparticipação nas atividades) nas etapas da Educação Infantil;

Estágio Supervisionado II – intervenção pedagógica, contemplando a projeção de ações de arte-educação para atuação docente nas séries/ciclos do Ensino Fundamental;

Estágio Supervisionado III – intervenção pedagógica, contemplando a projeção de ações de arte-educação para atuação docente nas séries do Ensino Médio.

No curso de licenciatura em Ciências Sociais, o estágio é similar. São três com mesma carga horária, tendo a diferença de ocorrer no quinto, sexto e sétimo semestres ou após a metade do curso.

Os componentes de Estágio Supervisionado I, II e III, cada qual com 136 horas, são o momento de aplicação dos diferentes conhecimentos adquiridos ao longo do curso, mas também de continuidade das reflexões acerca do que é o ensino e de suas condições no contexto brasileiro e especificamente no Recôncavo da Bahia.

O Estágio Supervisionado assume caráter processual de vivência e experimentação da prática docente a partir das fases de observação da escola, em termos de sua estrutura e funcionamento (Estágio I), e de elaboração de projetos de intervenção (Estágio II), como condição à regência de classe (Estágio III), momento em que o estudante assume plenamente a função de elaborar os planos de ensino e, portanto, de organizar conteúdos e escolher estratégias

adequadas a eles relacionados, a fim de serem aplicados em aulas. Trata-se, mais uma vez, de um momento de importante avaliação do conhecimento, do processo ensino-aprendizagem, e também do próprio curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Todo esse trabalho se dá sob acompanhamento do professor orientador de estágio e também do professor regente da classe e em conformidade com o Regulamento de Estágios da UFRB (resolução de número 005/2019 do CONAC/UFRB).

A sociologia da educação

Este componente do PPC-Arte é o que mais aproxima as duas áreas em seu campo teórico. No início do texto pontuou-se o encontro de áreas de conhecimento com o campo da educação. Assim, a sociologia da educação se propõe conhecer a escola na perspectiva sociocultural. Tendo o ser humano como agente social produtor de arte e organizador do trabalho educativo e sendo participante ativo em diferentes momentos, é possível considerar este componente como basilar na construção do professor e da professora em uma perspectiva emancipadora.

O componente trabalho

Vamos apresentar aqui outra possível ponte de conexão entre os cursos, tendo em vista que outras pontes são possíveis, mas iremos colocar mais essa como forma de reforçar a existência de elos entre os cursos e como forma de apontar caminhos de futuras conexões e interfaces. No PPC-Artes, o componente Trabalho, Arte e Educação afina o campo de discussão com o curso de Ciências Sociais. Em sua ementa propõe analisar as relações entre política, educação, estado, sociedade, cidadania, trabalho e formação política

do educador. Por isso tal discussão estende o debate para as "Dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e educacionais da organização da educação brasileira" (UFRB, 2017, p.65). Além disso, se debruça sobre o sistema educacional brasileiro em suas questões políticas e legislativas.

Considerações finais

Foi possível perceber alguns elos existentes entre Sociologia e Artes na perspectiva geral escolar e nos parâmetros nacionais (ainda que de forma incipiente e transversal) como na LDB, na reforma do ensino médio de 2017 (quando são chamadas de "estudos e práticas") e mesmo na nova BNCC do ensino médio de 2018, em que aparecem com objetivos gerais parecidos de atuação para formação geral, problematizadora e cidadã dos estudantes. Ou seja, Sociologia/Ciências Sociais e Artes possuem muitos pontos comuns e merecem aproximações e uma tentativa de construção dialogada (e dialógica) e interdisciplinar de pensar junto e de fazer a prática docente em sintonia e proximidade.

Ainda que a formação teórica das disciplinas citadas possua caráter crítico, existem desafios múltiplos para a concretização na práxis. Ser contemplada como subárea na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela a hierarquia presente no documento (contradizendo o discurso do próprio documento que se propõe a buscar caminhos de superação das desigualdades educacionais) e delega tarefas múltiplas para garantir um ensino de artes e de sociologia na perspectiva da emancipação. A integração das áreas proposta pela BNCC parece ser uma imposição de uma lógica fluida, generalista e abstrata de polivalência no ensino e a não definição de carga horária e nem mesmo da disciplina enquanto nomenclatura curricular (já que não definiu como disciplina nem artes e nem sociologia, fez

isso apenas com português, matemática e inglês) causa embaraços profissionais e acadêmicos para as disciplinas analisadas aqui, além de crise de legitimidade social. Isso abre brecha também para que as escolas não deem espaço necessário para a formação desejada – formação humana integral. Isso termina suscitando uma questão que deixaremos em aberto: Qual a intencionalidade desse tipo de ensino transversal e, ao mesmo tempo, focado no indivíduo via competências e habilidades e não na perspectiva coletiva do ser social?

Outra problemática que se apresenta como desafio à formação emancipadora do professor é a própria Base Nacional Comum para a Formação Inicial Continuada de Professores da Educação Básica⁷. Pontua-se aqui o caráter neoliberal presente no discurso das competências desse documento que vai na visão individual e não do conjunto da cultura e nem da sociedade. Entende-se a aproximação com a BNCC complexa e vem sendo atribuído caráter de lei (de marco regulador) quando afunila os discursos dos dois documentos (base nacional e diretriz curricular para atuação do professor). Esse debate é urgente hoje e é preciso pensar isso com os sentidos da educação.

No que se refere aos cursos de Licenciatura em Artes e em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia ficaram evidentes as proximidades que existem entre os dois cursos através dos princípios gerais e objetivos presentes nos projetos pedagógicos e em algumas disciplinas curriculares apresentadas e outras que não foram comparadas (como didática, psicologia da educação, libras, metodologia de ensino). Além disso, são cursos que possuem uma característica similar de busca por uma formação docente ampla e com raiz no território do Recôncavo, mas também com uma perspectiva ampliada em pesquisa ou no fazer da arte (como artista

⁷ http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-forma-cao-de-professores/file.

etc.), ou seja, são cursos que se propõem a formar professor e pesquisador ao mesmo tempo. Outro ponto de destaque é que são cursos que possuem uma conexão direta com cursos de bacharelados em suas áreas correlatas, isso também é um elemento de diferencial e de riqueza teórica. Essa característica é relevante, pois mescla a importância do ensino, do ato de ensinar com o ato de pesquisa e da importância do/a pesquisador/a e da construção do conhecimento e de como isso tem ligação com a prática docente em sala de aula. Em linha similar à ideia de Paulo Freire, quando diz: "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 1997, p.32).

Por fim. fica evidente que novas pontes precisam ser construídas entre as áreas (sociologia e artes, internamente na Universidade e, sobretudo, fora) e entre os cursos. Citaremos três possibilidades que podem fortalecer os elos dos cursos. A primeira, buscar conexões entre disciplinas (concepção e prática pedagógica), como no caso das disciplinas de laboratório de ensino que existem nos dois cursos, mas que falta ainda interação e pode-se pensar em disciplinas mistas ou compartilhadas. A segunda é aproximar os estágios curriculares, pois a parte inicial do estágio é similar e é voltada para observação do ambiente interno e externo da sala de aula/escola, bem como para entender os processos educacionais e sujeitos da escola e regras escolares. E a terceira possibilidade é fomentar ações de extensão e pesquisa em conjunto na interface artes e sociologia ou artes e sociedade/cultura etc. Pode-se construir isso com os espaços institucionais denominados Laboratórios de Ensino e pensar em ações conjuntas de produção de material didático e metodologia de ensino, como produção de jogos didáticos interativos/visuais e outras ações correlatas.

Portanto, caminhos existem e são potenciais, basta articulação e construção coletiva para uma formação compartilhada, que certamente abrirá mais portas do que se ficarmos em cada curso isola-

damente, mesmo convivendo nos mesmos espaços acadêmicos e sendo tratados às vezes de forma similar pela sociedade e com desprezo com relação à carga horária na Escola e com pouca valorização social, mas é preciso um passo a mais para efetivar laços e elos.

Referências

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei n°13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis 9.34/96 [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 09 de julho de 2020.

BRASIL. MEC. **Portal do Ministério**. **BNCC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-co-mum-curricular-bncc, 2018. Acesso em: 09 de julho de 2020.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. *In:* DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001, p. 136-161.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DURÃES, Bruno. A Licenciatura em Ciências e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão. *In:* Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS), vol. 2, nº 1, p. 92-114, jan./jun., Rio de Janeiro: Abecs, 2018. Disponível em: https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/133/80. Acesso em: 29 de maio de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Ed. Olho d'água, 1997.

GODINHO, Luís Flávio Reis. *Os sentidos do trabalho docente*. Cruz das Almas: UFRB (e-book), 2019. Disponível em: https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phocadownload/category/2-e-books?download=131:sentidos-do-trabalho-docente. Acesso em 09 abr. 2021.

GODINHO, Luis F. R.; LIMA, Luciméia S.; BERNARDES, M. O Ensino de Ciências Sociais no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, São Félix e Muritiba) a partir do olhar de Estudantes da Educação Básica. **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. CABECS, v.3, n.1, p.45-70, Rio de Janeiro:Abecs, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Dec. 2002 . Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso. Access on: 30 May 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INEP. **Censo Escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view. Acesso em: 20 de abril de 2018.

INEP. Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalacanti Yoshida. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MEUCCI, Simone. Sobre a Rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus amores, suas expectativas. **Revista Mediações**. Londrina, v.12, n.1, p.31-66, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; ANTUNES, Katiuscia C. V.; DURÃES, B. J. R. **BNCC e Reforma do Ensino Médio**: o ensino de Sociologia nas redes de educação pública e privada de Juiz de Fora-MG e Cruz das Almas-BA. Projeto de pesquisa. Mimeo, UFJF, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.** Cruz das Almas: CAHL/Licenciatura em Artes Visuais/UFRB, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.** Cruz das Almas: CAHL/Licenciatura em Ciências Sociais/UFRB, 2019.

Ações afirmativas no nordeste brasileiro

Rosana da Silva Pereira Dyane Brito Reis Santos

Educação superior afirmativa

A Constituição Federal, em seu artigo 5°, preconiza que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Partimos dessa premissa para afirmar a educação como direito universal e destacamos o seu papel como instrumento de transformação e formação cidadã. Entendemos, entretanto, a necessidade de pensar a educação a partir do viés racial. Dito de outro modo, o racismo está estruturado na sociedade brasileira e a Educação não ficou imune a esse problema.

A compreensão das nuances do racismo estrutural é importante para entendermos os impactos na educação superior no país. Os resquícios do racismo culturalista enquanto projeto de marginalização e inferiorização da população negra se estabelece a partir do preconceito fenóptico, como discute o sociólogo Oracy Nogueira (1985) em "Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem", ao comparar as desigualdades raciais no Brasil e Estados Unidos, ao contrário do território estadunidense, que evoca o preconceito de origem, no caso brasileiro, o preconceito se instaura pela marca, isto é, pelas características fenotípicas que constroem a negritude.

Deslocamos o conceito de racismo estrutural, que desde o século XX, os intelectuais e pensadores sobre relações étnico-raciais

trazem em suas pesquisas, a raça como um elemento importante na formação da sociedade brasileira. Nas investigações de Lélia Gonzalez, as intersecções entre raça, gênero e classe são essenciais na compreensão do pensamento social brasileiro. "Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação [...] Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados" (GONZALEZ, 1983, p. 225-226). O racismo na cultura emergida na lógica do capitalismo patriarcal condiciona ao imaginário social elementos que estruturam os corpos negros em determinados espaços no campo social, isto é, a população negra está à mercê das desigualdades incorporadas pelo estado brasileiro refletindo na educação e mercado de trabalho.

O acesso e a permanência desigual de determinados grupos sociais ao sistema de ensino são discussões que há décadas vem ocupando os círculos acadêmicos e os movimentos sociais. O caráter elitista do sistema educacional brasileiro, manifesto até os primeiros anos deste século em uma estrutura fechada de oportunidades educacionais, tem uma longa tradição (SANTOS, 2009).

O acesso da população negra ao ensino superior no Brasil é marcado por muitas lutas e pressões do Movimento Social Negro. A Educação é uma pauta de reivindicação desde o Pós Abolição. Estudos de Gonçalves e Silva (2000) apontam o papel da imprensa negra, por exemplo, ao discutir as condições sociais de existência dos negros no pós-abolição, bem como debater problemas ligados à discriminação racial a que os afro-brasileiros estavam submetidos. Publicavam-se artigos sobre diversos assuntos, entre os quais a necessidade da educação formal visando à superação das dificuldades em que se encontravam ou, se quiser, tendo como finalidade a necessidade de ascensão social, política e econômica da população de ascendência africana (SANTOS, 2009). Se essa pauta não é recente, podemos

considerar que a política de reserva de vagas implementada em 2002 no Brasil e mais tarde a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) podem ser pensadas como a consubstanciação dessas lutas e são, sem dúvida, algumas das principais ações em busca de equidade na educação.

Outra ação que merece destaque é a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada entre 30 de agosto e 7 de setembro de 2001, na cidade sul-africana de Durban. A conferência fortaleceu, no Brasil, a discussão sobre a necessidade de implementação de ações afirmativas para os negros terem acesso preferencial ao ensino superior público.

As ações afirmativas, de acordo com Cidinha da Silva (2003, p. 20-21), são importantes iniciativas para a promoção da igualdade racial no país. Salientando que a adoção das ações afirmativas é essencial para a construção de condições de igualdade, compreendendo que as dificuldades tensionadas pelas questões raciais sejam superadas, é imprescindível a criação de condições de acesso da população negra à educação e ao exercício de profissões destinadas a uma parcela minoritária da população.

Desde as primeiras iniciativas de reserva de vagas⁸ no ensino superior até o momento atual⁹, pesquisadores de todo país se dedicam à investigação dos modelos de acesso; do debate em torno do conceito das ações afirmativas; no entendimento da permanência no

⁸ As primeiras iniciativas de reserva de vagas foram a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) em 2003, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003, a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) em 2004 e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2005.
9 Atualmente, de acordo com o levantamento produzido pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEEMA, UERJ), em 2017, nomeado "Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2003-2017)", as 63 universidades federais eBrasília (UnB), 63%; xistentes no país cumpriram a legislação, nas quais seis reservaram mais de 60% das vagas, foram elas a Universidade de Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 89,1%; Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 60,6%; Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), 88,2%; Universidade Federal do Pará (UFPA), 77,2%; Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), 63,8% (FERES JUNIOR et al, 2017, p. 12).

ensino superior e das relações empreendidas no interior das Universidades pós cotas, entre outras questões. Tomando como pergunta de partida "O que o Nordeste Brasileiro vem investigando sobre as Ações Afirmativas no Ensino Superior?", o presente estudo se constitui como estado da arte da produção acadêmica em torno das Ações Afirmativas, nos estados da Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Piauí. Os trabalhos investigados foram produzidos entre os anos de 2001 e 2017. É importante observar ainda que os dados foram levantados durante a pesquisa Ações Afirmativas no Ensino Superior: Continuidade Acadêmica e Mundo de Trabalho.¹⁰

Partimos do pressuposto de que a adoção da reserva de vagas no Ensino Superior revolucionou os sentidos da Universidade Brasileira, impulsionando além de discussões sobre a efetividade da política de cotas, possibilidades de permanência e pós permanência no Ensino Superior, e, portanto, a importância diagnóstica do presente trabalho.

Estado do conhecimento

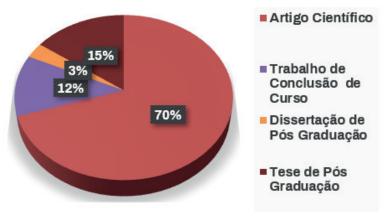
O levantamento dos trabalhos foi realizado a partir de uma pesquisa na internet, em sítios de buscas de trabalhos acadêmicos e nas páginas oficiais das Universidades dos Estados supracitados. A busca dos artigos foi realizada a partir de 5 descritores ou palavras – chave: "Discriminação Racial/ Social no Ensino Superior", Acesso e Permanência no Ensino Superior"; "Desempenho de Cotistas no Ensino Superior"; "Inclusão Social no Ensino Superior", "Ações Afirmativas"; "Equidade no Ensino Superior".

Ao utilizar os descritores relatados anteriormente, 70% dos trabalhos encontrados vinculam-se à artigos científicos. De acordo com

¹⁰ Pesquisa em rede realizada pela UFMG, UFRB, UFRN, UFSC, UFSCAR, UNIFAP, UEG entre os anos de 2018-2020. Parte dos resultados dessa investigação estão no Livro: Reafirmando Direitos: Trajetórias de Estudantes Cotistas Negros(as) no Ensino Superior Brasileiro.

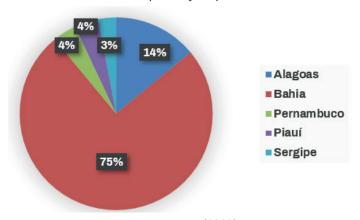
a amostra coletada e o recorte temporal da pesquisa, a produção e publicação de artigos ainda são os mecanismos mais usuais para a contribuição científica sobre a temática. Ainda sobre a temática central do trabalho, cabe salientar que 94% das investigações científicas defendem a promoção das Ações Afirmativas no Ensino Superior.

Gráfico 1: Percentual das categorias das publicações dos estados do Nordeste 1.



Fonte: Autoras (2020).

Gráfico 2: Percentual das publicações por Estado do Nordeste 1.



Fonte: Autoras (2020).

Destaca-se que na realização da filtragem por Estado, a contribuição da Bahia foi de 75%. Pensando neste dado, podemos salientar que a Universidade Estadual da Bahia, utilizando da autonomia universitária, foi a primeira instituição estadual de ensino superior a adotar a reserva de vagas em 2002. Muitos trabalhos vinculam-se exatamente nesta questão, destaca-se o artigo "10 anos de ações afirmativas na UNEB: desempenho comparativo entre cotistas e não cotistas de 2003 a 2009" dos autores Wilson Roberto de Mattos, Kize Aparecida Silva de Macedo e Ivanilde Guedes de Macedo.

Wilson Roberto de Mattos *et al* (2009), ao apresentarem resultados parciais sobre a implantação nos últimos dez anos, realizam a defesa da política pública, ao apresentar o bom desempenho acadêmico dos optantes por cotas, como podemos entender:

[...] Concluímos, por fim, que a adoção deste sistema de reserva de vagas para candidatos negros na Universidade do Estado da Bahia, se mostrou acertado, conformado às demandas contemporâneas a favor da democratização racial e ampliação social do acesso à educação superior na sociedade baiana e brasileira, bem como, conformado à necessária manutenção dos padrões mínimos de qualidade e excelência exigidos de todas as universidades. A entrada de estudantes cotistas, em termos comparativos, não implicou em nenhuma queda de qualidade dos cursos analisados (p. 98).

A historicidade da implantação das cotas na universidade perpassou por discussões midiáticas. Jornalistas, artistas, intelectuais e sociedade civil debatiam a partir de matérias jornalísticas a favor e contra a implementação nas instituições de nível superior. Nesse sentido apresentamos a dissertação de autoria de Maria Conceição Costa (2010), para o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, intitulado "Relações Raciais e Ações Afirmativas em textos

¹¹ Disponível em: https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/09/ Texto-base-1-Desempenho-cotista-na-UNEB.pdf. Acesso em: 24. Jun. 2020.

jornalísticos da cidade de Recife"¹², em que a autora analisa os discursos atribuídos às ações afirmativas entre os anos de 2008 e 2009, nos jornais de Recife: Jornal do Comércio e Diário Pernambucano. A propagação de informação sobre as ações afirmativas impacta a construção do imaginário social sobre a temática, por isso a autora realiza a análise de discurso na construção de sua retórica.

O artigo "Curso de Branco: Uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)"¹³, de autoria de Dyane Brito Reis Santos (2017), aborda a permanência simbólica na trajetória de estudantes pretos e pobres nos cursos de alto prestígio social do Centro de Ciências da Saúde (CCS). A partir da abordagem qualitativa, a autora acentua os desafios e as possibilidades de permanência simbólica dos colaboradores da pesquisa.

Ainda sobre a presença negra em cursos de prestígio social, apresentamos "Tem preto de jaleco branco? Ações Afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas" 14, o autor Jusciney Carvalho Santana (2017), em sua tese para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, apresenta a pesquisa de avaliação a partir de análise documental e da pesquisa de abordagem qualitativa com gestores, professores e estudantes sobre o Programa de Ações Afirmativas - PAA, passados 10 anos de sua implantação, apresentando como campo de pesquisa o curso de Medicina da referida instituição de Ensino Superior.

A presença de Indígenas e Quilombolas nas Universidades Brasileiras também é debatida em investigações como aquela intitulada

¹² Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8581. Acesso em: 24. Jun. 2020.

¹³ Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3229. Acesso em: 24. Jun. 2020.

¹⁴ Disponível em: http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1644. Acesso em: 25. Jun. 2020.

"Passou? Agora é luta! Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia" 15. Trata-se de um trabalho de Tese do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFBA, da autora Ana Cláudia Gomes de Souza (2016). A autora discute a presença de estudantes indígenas na UFBA, a partir do enfoque das Ações Afirmativas, destacando a apropriação institucional de determinadas categorias étnicas.

A dissertação de Pós-graduação do Programa de Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade de Thaís Calixto dos Santos (2018), "Universidade, Território e Emancipação: Quilombolas Estudantes No Ensino Superior" traz uma contribuição importante ao levantar dados relevantes quanto às universidades do Nordeste que apresentam alguma ação afirmativa de acesso de estudantes quilombolas ao ensino superior. Segundo a autora, UFBA, UFRB, UEFS, UESC e UESB são IES baianas com essa modalidade de acesso. A autora dedica sua análise a entender os significados do acesso e permanência dos estudantes quilombolas da UFRB, a partir de uma abordagem qualitativa.

Ainda com relação aos Estudantes Indígenas e Quilombolas, ao utilizarmos o descritor "Acesso no Ensino Superior de Cotistas Quilombolas e Indígenas" notamos que 96% dos trabalhos encontrados correspondiam à presença de estudantes quilombolas, enquanto 4% vinculava-se aos trabalhos com estudantes indígenas. Mas acreditamos que esse cenário tende a mudar, pois conforme o último Censo da Educação Superior publicado pelo MEC em 2017, o número de indígenas matriculados em instituições públicas e privadas cresceu 52,5% de 2015 para 2016, passando de 32.147 para 49.026. Ainda

¹⁵ Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23561. Acesso em: 20. Jun.2020.

¹⁶ Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25339. Acesso em: 20. Jun.2020.

conforme o Censo da Educação Superior, somente no Nordeste Brasileiro são 19.360 estudantes universitários indígenas matriculados em Universidades Públicas ou Privadas. Nas Instituições Públicas, o número de Indígenas perfaz um total de 3.688 estudantes, perdendo numericamente apenas para a Região Norte, que agrega 4.383 indígenas matriculados em IES públicas (BRASIL, 2017). A nossa hipótese é de que o incremento no número de estudante indígenas deverá gerar, a curto prazo, um incremento no número de artigos, Teses, Dissertações e outros trabalhos de conclusão focados no acesso, permanência e êxito deste grupo social no ensino superior.

As palavras-chave no âmbito das pesquisas científicas são importantes porque abrangem os principais conceitos da área do conhecimento em análise, além de que são cruciais para a indexação do texto científico. Partindo do pressuposto de que as investigações científicas na área das ações afirmativas vêm crescendo significativamente, mediante os acentuados posicionamentos das instituições sociais do país sobre a temática, apresentaremos as palavras-chave mais recorrentes na busca: Ações Afirmativas, Políticas Afirmativas, Políticas Sociais, Política Pública, Ensino superior, Educação, Educação Pública Superior, Universidade Escola Pública, Análise de política pública, Reserva de Vagas, Sistema de Cotas, Reserva de Cotas, Cotas Raciais, Cotas, Cotistas, Permanência Material, Permanência Simbólica, Estudantes Indígenas, Diversidade, Equidade, Inclusão, Inserção, Egressos e Mercado de Trabalho.

O gráfico abaixo mostra o quantitativo de produções encontradas entre 2002 e 2017:

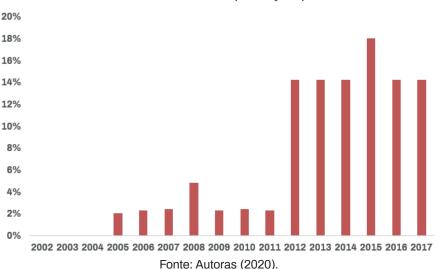


Gráfico 3: Percentual das publicações por ano.

Este levantamento da produção sobre Ações Afirmativas obviamente não representa a totalidade dos estudos empreendidos neste âmbito nos Estados do Nordeste analisados por essa Pesquisa, mas certamente nos oferece insumos para algumas análises e observações. Nossa Pesquisa encontrou um maior percentual de estudos a partir de 2005. O que não quer dizer que os estudos sobre a temática por aqui só começaram nesse período. Até mesmo porque, sabemos, a Bahia é pioneira na implementação das Cotas no Brasil.

Identificamos também que a produção toma corpo em 2012 e isso obviamente tem relação com a institucionalização das Cotas através da Lei 12.711. A partir de 2013, supõe-se que os efeitos das cotas começam a impactar mais fortemente a realidade acadêmica, aliados aos Programas de Permanência das Instituições de Ensino Superior, as produções passam a pautar além do acesso, a permanência (material e simbólica) na universidade. Vale observar ainda os desdobramentos, como por exemplo o julgamento sobre a (in)cons-

titucionalidades das Cotas; a expansão da reserva de vagas para os cursos de Pós-Graduação e mais tarde a implementação de Bancas de Verificação Racial. Todos esses fatores vão ampliar a produção acadêmica em torno das Ações Afirmativas a partir de 2012.

De um modo geral, têm sido crescentes as pesquisas sobre o acesso e a permanência no ensino superior, entretanto o debate sobre acesso ainda prevalece sobre a permanência, como podemos verificar no gráfico a seguir.

80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0% Permanência Pós Acesso ao Acesso e Evasão no Ensino no Ensino Permanência Ensino Permanência Superior Superior no Ensino Superior no Ensino Superior Superior

Gráfico 4: Percentual dos anos das publicações encontradas na pesquisa mediante os estados do Nordeste1.

Fonte: Autoras (2020).

Considerações finais

Os estados nordestinos que compõem este estudo são: Alagoas, Bahia, Pernambuco, Sergipe e Piauí. Juntos, eles somam 28 Instituições de Ensino Superior, entre Universidades e Institutos Fe-

derais e Universidades Estaduais. A maior parte dessas IES se concentram no Estado da Bahia, que responde por 12 Instituições (4 Estaduais e 8 Federais), seguidas por Pernambuco, com 6 Instituições (1 Estadual e 5 Federais); Alagoas, com 4 Instituições (2 Estaduais 2 Federais), Piauí, que também possui 4 Instituições (1 Estadual e 3 Federais) e Sergipe, com 2 Instituições Federais. Vale salientar que a Univasf aparece em 3 Estados: Bahia, Pernambuco e Piauí. Observamos ainda que a Bahia, com 12 IES, é também o maior estado do Nordeste, possuindo uma Extensão Territorial de 564.692 km² e Densidade Demográfica de 24,82 hab/km², segundo o IBGE (2011). Já Sergipe, que aparece em nossa coleta com o menor número de IES, é o menor Estado do Nordeste com uma área total de 21 915,116 km² e Densidade Demográfica de 94,36 hab/km, conforme IBGE (2011).

As Instituições de Ensino desses estados vêm implementando Política Afirmativas em seu acesso desde 2002. A Uneb é uma das pioneiras no Brasil a propor e realizar Cotas Raciais no Vestibular. Essas IES também estão refletindo essas Políticas tanto em seu interior, como de forma mais ampla, inclusive em estudos comparados. O maior número de produções coletadas por esta pesquisa foi encontrado na Bahia, talvez isso se deva inclusive ao maior número de Instituições no Estado. Ressaltamos a pouca produção na temática indígena em todos os Estados analisados por essa investigação, bem como a necessidade de ampliação dos debates para além do acesso.

A presença de estudantes negros, quilombolas, indígenas e egressos da escola pública criou um novo perfil universitário, e desse modo a universidade, espaço historicamente elitizado, foi obrigada a repensar a sua estrutura administrativa e pedagógica. O tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão devem acolher o novo perfil universitário, dessa forma questões começam a surgir a partir da chegada desses estudantes, e eles são muitos. Segundo dados do IBGE

(2017), o número de estudantes autodeclarados pretos ou pardos em IES públicas somam 1.14 milhão. Pela primeira vez na história do Brasil, o número de matrículas de pretos e pardos (50,3%) ultrapassou o número de matrículas de não negros (48,2%).

Trata-se de estudantes que compõem as primeiras gerações de universitários de suas famílias e as Universidades têm uma papel fundamental em suas vidas, já que são uma oportunidade real de mobilidade social. Ainda não chegamos ao fim e sabemos que são necessárias algumas medidas importantes, tais como: a intensificação das políticas de permanência; aumento dos investimentos nas políticas afirmativas em educação, ampliação das cotas na Pós-Graduação, dentre outras. Mas é importante observar essa mudança no quadro da educação superior brasileira e ter a certeza de que "nossos passos vêm de longe" e chegará ainda mais longe.

Referências

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 24 jun. 2020.

COSTA, Maria Conceição. Relações Raciais e Ações Afirmativas em textos jornalísticos da cidade de Recife. 2010. 130 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FERES JUNIOR, João; BESSA, Águida; MACHADO; Marcell (Org.). Levantamento das políticas de ação afirmativa (gemaa), 2017. Disponível em: http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2019/08/Lev-2017-Fed.pdf. Acesso em: 25. jun. 2020.

FERREIRA, Norma, Sandra. As pesquisas denominadas "Estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, v. 23, n. 79, p. 257-272. ago. 2002.

GONÇALVEZ, Luis Alberto Vieira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p.134-157, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf. Acesso em: 25. jun. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Ciências Sociais Hoje: São Paulo, v. 2, 1983, p. 223-244.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. 1991-2012. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisiticas. Acesso em: 2. jun. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados sobre o censo 2010**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divuldados/index.php. Acesso em: 25. Jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCA-CIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisiticas. Acesso em: 25. Jun. 2020.

MATTOS, Wilson Roberto de; MACEDO, Kize Aparecida Silva de; MATTOS, Ivanilde Guedes de. 10 anos de Ações Afirmativas na Uneb: Desempenho comparativo entre cotistas e não cotistas de 2003 a 2009. **Revista ABPN**, v. 5, n. 11, jun/out, p. 83-99. 2013.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e Preconceito racial de origem. **Tempo Social.** São Paulo, v. 19, n.1, nov-2006, p. 200-300.

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem preto de jaleco branco?** Ações Afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Curso de Branco: uma abordagem sobre acesso e permanência entre estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 31-50, abr. 2017.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Org). **Impacto das cotas nas universidades brasileiras** (2004-2012). Salvador: CEAO, 2013.

SANTOS, Thaís Calixto dos. **Universidade, Território e Emancipa- ção**: Quilombolas Estudantes No Ensino Superior 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, Cidinha (Org.). **Ações afirmativas em educação:** experiências brasileiras. São Paulo: Selo Negro Edições, 2003.

SOUZA, Ana Claúdia Gomes de. **Passou. Agora é luta!** Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

Antigas estradas, outros sentidos: a sociologia em movimento

Marcus Bernardes

Introdução

Do setor administrativo para o pavilhão de aulas são alguns passos. Ao contrário de outras escolas, cercadas por muros, enclausuradas no concreto, a comunidade escolar do Anexo ao Colégio Estadual Rômulo Galvão (CERG), nos momentos do horário de aula, está por todo o Outeiro Redondo. Toda a pequena vila, sua praça, quadra, igreja, as árvores, as varandas de moradores locais, são desdobramentos e lugares ocupados por estudantes que conversam protegidos na sombra das árvores, esperando o início das aulas, sejam casais sentados no banco da pequena praça que circunda a quadra poliesportiva ou um pequeno vai e vem de estudantes entre o pavilhão de aulas e o setor administrativo.

O Estágio Curricular Obrigatório tem o objetivo de estabelecer pontes entre a Universidade e a Escola, o Nível Superior de Ensino e a Educação Básica, a Teoria e a Prática. Para o curso de Licenciatura em Ciências Sociais significa o processo de construção do saber-fazer docente atrelado a uma imaginação sociológica, o desenvolvimento de um novo olhar sobre a escola. Digo um novo olhar porque

¹⁷ Uma versão anterior deste trabalho foi apresentada no 19º Congresso Brasileiro de Sociologia, ocorrido entre 9 e 12 de julho de 2019, em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina, através do Grupo de Trabalho: GT11 ENSINO DE SOCIOLOGIA. Contudo, modificações foram realizadas em decorrência das discussões no grupo de trabalho, além das adequações necessárias para o presente livro. Agradeço ao professor Luis Flávio Godinho pelas conversas e orientações durante o período da licenciatura, a Luciméa Lima pela leitura crítica de versões anteriores deste trabalho, e a Janaina França pelas conversas sem limites de horas e inspiração do título na última das revisões.

conhecemos a educação básica a partir da experiência estudantil. Agora na condição de estagiário, podemos redescobrir a sala de aula e começar a conhecer de fato a sala dos professores.

O presente capítulo refere-se às experiências teóricas e práticas construídas a partir do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em conjunto com o estágio e pesquisa realizados no Anexo ao Colégio Estadual Rômulo Galvão (CERG), localizado no distrito rural de Outeiro Redondo, pertencente ao município de São Félix, na região do Recôncavo da Bahia. O Estágio I, ou estágio de observação, como também é chamado, tem o objetivo desta primeira aproximação entre o futuro professor e a escola. Proponho que este estágio de observação, agui, seja entendido como uma observação participante (MA-LINOWSKI, 1978). Esta adjetivação implica situar o estágio, além da sua função de formação de professor, também no campo da pesquisa. A Licenciatura na UFRB também é constituída por mais dois estágios de Intervenção e Regência que abarcam, em maior profundidade, a sala de aula. Contudo, neste capítulo, restrinjo-me a uma etnografia da escola em traços mais gerais. O espaço da sala de aula demandaria, para fazer justiça a sua complexidade, um estudo específico. O estágio de observação participante assim instrumentaliza o futuro professor de forma unificada aos desafios da docência que também são uma reflexão constante sobre sua prática.

Mais do que observar e escrever, é fundamental também situar-se no desenvolvimento da pesquisa. Cabe a informação de que fiz o curso de Bacharelado em Ciências Sociais pela UFRB entre os anos de 2010 e 2014. Nos dois anos seguintes concluí o Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás. De 2016 a 2018, fui professor substituto de Ciências Sociais na UFRB, ingressando ainda no curso de Licenciatura em Ciências Sociais nes-

sa mesma instituição em 2017. Dessa forma, minha experiência no curso de Licenciatura foi atípica, porque já era professor universitário e pesquisador. Por outro lado, pude, de fato, experienciar a escola como espaço de saberes e também, campo de pesquisa.

Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa e de caráter etnográfico. A observação participante enquanto ideia valor no fazer antropológico, também é uma técnica de pesquisa fundamental para a compreensão do cotidiano escolar. Contudo, é necessário um olhar formado pelo esquema conceitual da nossa disciplina que são as Ciências Sociais, acrescido pelo ouvir no sentido da criação de uma relação dialógica de trocas de conhecimento (CARDO-SO DE OLIVEIRA, 2006). O "olhar etnográfico", neste sentido, está para além apenas da influência da teoria. É fruto de todo o processo de socialização do pesquisador.

A relação da troca de conhecimento é ainda mais importante no contexto escolar que se insere como um espaço por excelência de interação de saberes. A principal interlocutora da pesquisa é a professora Ioná Maia, docente de Sociologia no CERG, com praticamente 20 anos de trabalho na educação básica. É uma das poucas profissionais do Recôncavo da Bahia que leciona Sociologia e tem uma formação específica na área. Cursou Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia (UFBA) nos anos 1990. O período da pesquisa corresponde aos meses entre maio e agosto de 2018.

Além da presença semanal na escola, participação nas aulas de Sociologia das turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Médio, foram também realizadas consultas às fontes primárias (e posteriores análises) ao Plano Político Pedagógico da escola, bem como ao Arquivo Público de São Félix para mais informações sobre o distrito de Outeiro Redondo. O Diário de Campo também possui uma

relevância para a análise, já que trata-se da inscrição de discursos sociais no papel, registros de memória (LEAL, 2013).

A escola é polissêmica. Articula a experiência entre o Projeto Político Pedagógico e os projetos de vida dos estudantes. A apreensão da escola em sua dimensão cotidiana nos remete a entendê-la como um espaço sociocultural (DAYRELL, 1996). Do ponto de vista da pesquisa, essa visão favorece para entender a escola em sua singularidade e diferença. Dessa forma, organizei a narrativa deste capítulo nas seguintes sessões. Subsequente à presente *Introdução*, temos a sessão *Outeiro Redondo: Colégio Estadual Rômulo Galvão*. Trata-se de uma brevíssima digressão histórica para situar no tempo e no espaço o local de pesquisa.

Nas sessões seguintes intituladas *O Deslocamento, A Juventu-de Rural e A Comunidade [Escolar]* problematizamos, a partir desta tríade conceitual a narrativa sociológica sobre a escola, destacando vários elementos como: os significados do trabalho docente, a construção de uma comunidade escolar, as relações entre campo e cidade, as escolas rurais, as especificidades da juventude rural, análises do PPP da escola e as expectativas do professor. Na sequência, as *Considerações Finais* sintetizam as discussões desenvolvidas em todo o trabalho, ressaltando a importância do estágio em sua dimensão de pesquisa.

Outeiro Redondo: CERG

O município de São Félix possui 21 escolas no total e apenas um estabelecimento de ensino médio: o Colégio Estadual Rômulo Galvão. A Sede fica na cidade de São Félix, enquanto o Anexo está localizado no distrito rural de Outeiro Redondo. São oferecidas, pela escola, as modalidades de Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA), este último apenas na Sede.

Encontramos os dados específicos sobre a história da escola no Projeto Político Pedagógico (PPP) 2017-2020 do Colégio Estadual Rômulo Galvão. Em 23 de fevereiro de 1972, foi assinado o Decreto Estadual que criou o Ginásio Estadual Rômulo Galvão. Nessa época o prefeito da cidade de São Félix era Antônio Lobo Maia. No intuito de responder às demandas educacionais do município, o prefeito contou ainda com o apoio, principalmente, do Secretário Estadual de Educação, Rômulo Galvão de Carvalho. Além do seu ativo papel nesse processo, teve o seu nome homenageado para a referida escola, também por conta da sua trajetória de luta no âmbito da educação pública, seja como professor e/ou gestor.

Em 2006 é criado o Anexo ao CERG no distrito rural de Outeiro Redondo. Dessa forma preenchendo uma lacuna na oferta do Ensino Médio para estudantes de 28 comunidades que compõem a zona rural de São Félix. O objetivo do Anexo é descrito no PPP como uma contribuição "de forma decisiva para a conclusão da formação básica, bem como, para a realização do desejo de construir um projeto de vida que inclui a expectativa de formação em nível superior, dos moradores da Zona Rural" (PPP, 2017, p. 8).

O deslocamento

A existência de uma escola na zona rural cumpre um importante dever do Estado e garante um direito básico do cidadão e da cidadã brasileiros à educação. A escola em Outeiro Redondo é entrecortada por dificuldades, ainda assim, evidenciamos a partir de declarações das professoras atuantes na Sede e no Anexo, uma preferência política e afetiva pela escola na zona rural. Minha hipótese é de que três fatores são fundamentais para a criação de laços educativos mais efetivos entre docentes e discentes, que faz com que essas professoras possuam uma preferência pelo Anexo em detrimento da Sede,

destacando que apesar da precariedade de estruturas, o trabalho é compensado em termos de satisfação de expectativas dos sentidos da prática docente. Os fatores envolvem, dessa forma, a questão do deslocamento, uma conduta diferenciada em relação à educação do jovem rural e a noção de comunidade. Esses três elementos serão discutidos nesta ordem e entrelaçados, quando for necessário.

Uma primeira categoria importante que rege a dinâmica escolar na zona rural é a de deslocamento. Entendo o deslocamento enquanto gerador de significados, um elemento simbólico que agrega as realidades de estudantes e professores, por vezes tão distantes. O complicado acesso para discentes e docentes é apontado no PPP como uma das principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. O problema se torna mais grave nos dias chuvosos. A maior parte das estradas são de terra, estreitas, muitas subidas e buracos. Não é incomum o ônibus escolar que faz o transporte de professores e estudantes atolar. As aulas também começam mais tarde e podem terminar mais cedo nesses dias. Muitos estudantes faltam em períodos de muita chuva, outros só para chegar no ponto de ônibus fazem um trajeto a pé de quarenta minutos.

Cruzando informações das professoras e do PPP, o trajeto deve possuir entre 14 a 20 km. Certa vez marquei o tempo do momento que entrei no ônibus na Praça do Coreto em São Félix até a descida em Outeiro Redondo. Saída às 12h22min. Chegada às 13h17min. Destaco os horários para refletir sobre o tempo gasto no deslocamento. Cinquenta e cinco minutos para percorrer menos de 20 km. Esta informação diz muito sobre o trajeto. Cheio de paradas, além de um percurso de estradas de chão, portanto sendo necessária uma velocidade mais lenta. Com as chuvas podem ocorrer deslizamentos de terra, o percurso torna-se mais demorado.

Apesar das apontadas dificuldades, o momento de deslocamento é também um momento de socialização. O trajeto, embora complicado, já foi normalizado e transformado em piada. É apenas uma "pequena aventura" para chegar à escola e fazer o seu trabalho. Durante o trajeto, percebi que as professoras se conhecem de longa data, aproveitam o tempo para conversar sobre diversos assuntos de cunho pessoal e profissional, já que até a cidade de Muritiba são muitas paradas. Os passageiros em sua maioria são mulheres. Professoras e estudantes utilizam esse serviço de diferentes escolas da região. Abaixo transcrevo um trecho do Diário de Campo no qual é possível relacionar dois fatores importantes: o deslocamento e a noção de comunidade.

Professores e estudantes são transeuntes. Vivem o cotidiano de estar em movimento. Suas agruras, mas também os seus instantes. Dormindo, refletindo, conversando. O tempo é preenchido de acordo com os humores e as necessidades físicas e sociais. Existe uma negociação do tempo de acordo com a sensibilidade do deslocamento. É negociado o atraso do início, já que nem sempre as professoras conseguem chegar no horário formalizado. E pelas intempéries do clima é negociado a antecipação do término, pois os estudantes que moram mais distantes do distrito teriam dificuldades de voltar para as suas casas. Estas negociações não seriam possíveis sem a incorporação latente da noção de comunidade. Este sentido de comunidade é apontado como mais forte nas falas das professoras em relação ao Anexo. Em todos os sentidos. Nas relações entre as professoras, entre professoras e estudantes, entre os estudantes, entre professoras e direção, entre as duas escolas [municipal e estadual] (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de junho de 2018).

Deixemos ainda um pouco mais para frente o debate acerca da noção de comunidade. Pensando ainda no deslocamento como elemento agregador, existe uma sensibilidade, que nem precisa ser verbalizada, das negociações do horário das aulas, por exemplo. Já

é sabido que se as chuvas se intensificam as aulas devem terminar mais cedo. Os estudantes muitas vezes dividem o mesmo ônibus com as professoras. É bem comum notar a cada descida dos estudantes nas entradas ou caminhos das suas comunidades rurais as advertências das professoras em relação a alguma atividade que deve ser feita.

São Félix fica em um vale junto com Cachoeira, sua "cidade-irmã". No primeiro deslocamento até Muritiba, saímos do vale e subimos a serra. É um primeiro impacto de distanciamento. Nesta subida é possível visualizar as cidades de São Félix e Cachoeira quase que integralmente. Suas pequenas casas e construções todas praticamente concentradas nas áreas margeadas pelo rio. É evidente o desenvolvimento urbano atrelado à lógica portuária. Quanto mais distante do rio Paraguaçu, ao redor das duas cidades, ainda é imperante o verde das vegetações nativas e da agricultura. No meio o imponente Paraguaçu é cortado pela ponte de ferro D. Pedro II que conecta as duas cidades fisicamente, permitindo a passagem cotidiana de pessoas, carros, mercadorias, trens e ideias. Ao sair de Muritiba, adentrando a zona rural de São Félix, via estrada de chão, deixamos as referências citadinas, o número de casas vai diminuindo, o calcamento e asfalto inexistem, e estamos em volta do verde (DIÁRIO DE CAMPO. 13 de junho de 2018).

Destaco este trecho pela ênfase nas relações entre cidade/ campo e o processo de distanciamento de ambos. Ao deslocar de um para o outro mudam-se as referências físicas, mas também valores e condutas.

Podemos nos fazer um questionamento semelhante ao que Georg Simmel fez em 1902, no seu texto, A Metrópole e a Vida Mental: como a personalidade se acomoda aos ajustamentos das forças externas, pensadas aqui na tensão entre contextos urbanos e rurais? No contexto das metrópoles existe a especialização funcional que torna o indivíduo mais dependente dos outros, na mesma medida

em que esse reivindica a preservação de sua autonomia e individualidade. "Com cada atravessar de rua, com o ritmo e a multiplicidade da vida econômica, ocupacional e social, a cidade faz um contraste profundo com a vida de cidade pequena e a vida rural no que se refere aos fundamentos sensoriais da vida psíquica" (SIMMEL, 1979, p. 12). Esses contrastes dos fundamentos sensoriais busquei evidenciar quando descrevi as mudanças espaciais no trajeto da cidade de São Félix para a zona rural (Outeiro Redondo).

A vida na metrópole, continua Simmel, é baseada na economia do dinheiro. Há cada vez mais uma separação entre compradores e produtores, no qual se impera o "egoísmo econômico intelectualmente calculista", já que dificilmente as pessoas nesses papéis estão sujeitos a uma interação face a face. A vida moderna é movida em função da produção para o mercado. "A exatidão calculista da vida prática, que a economia do dinheiro criou, corresponde ao ideal da ciência natural: transformar o mundo num problema aritmético" (SIM-MEL, 1979, p. 14).

Alberto Guerreiro Ramos identifica também tal problemática a partir de outros termos. A vida moderna é entendida por ele como uma sociedade centrada no mercado. O indivíduo está inclinado a perder sua competência artesanal. As ciências naturais, e outras ciências de forma geral, no capitalismo, estariam fundamentadas na racionalidade instrumental, envolvidas numa trama de interesses práticos imediatos. Nessas sociedades a riqueza torna-se meta fundamental do sistema. O padrão ético é o interesse imediato do indivíduo. Dessa forma, "a sociedade é o próprio mercado amplificado. Os valores humanos tornam-se valores econômicos, no sentido moderno, e todos os fins têm a mesma categoria" (RAMOS, 1989, p. 38).

As leituras de Georg Simmel e Guerreiro Ramos sobre a vida moderna vão além das análises da organização e das estruturas.

Existe uma acuidade sociológica para compreender como as forças externas sociais (as especializações, o mercado, o dinheiro, a metrópole) impactam de forma dialógica nas condutas, padrões éticos e fundamentos sensoriais da vida mental dos indivíduos.

O sociólogo baiano pensa as organizações enquanto sistemas cognitivos. Dessa forma, as sociedades industriais afetam a vida mental das pessoas através da política cognitiva. Esta política é entendida como as atividades de comunicação e publicidade que buscam a intensificação da ideologia do consumo. "O indivíduo ilusoriamente ganhou melhora material em sua vida e pagou por ela com a perda do senso pessoal de auto-orientação" (RAMOS, 1989, p. 52). Na perspectiva de Simmel (1979), seria a perda de relacionamentos profundamente sentidos e emocionais que constituem a vida psíquica no campo, que a metrópole com a ideologia individualista tende a erradicar.

Na sociedade centrada no mercado, as organizações de caráter econômico assumem um papel central na socialização dos indivíduos. O que implica a facilidade da introjeção efetiva da política cognitiva. O mercado torna-se a força modeladora da sociedade. Guerreiro Ramos (1989) mantém-se pessimista em relação a esta organização vigente. Para além da desestabilização da saúde psíquica do indivíduo, o modelo de organização capitalista não contempla exigências ecológicas urgentes. Já Simmel (1979), apesar do teor crítico, compreende a metrópole como uma situação inteiramente nova do espírito humano. A cidade seria palco de grandes contradições, onde se nutrem a interdependência individual e a elaboração da própria individualidade.

O campo, por sua vez, não é o exato oposto da metrópole. Não se trata aqui de uma visão romântica que dicotomiza os espaços¹⁸ em urbano e rural, onde à cidade estão destinadas as relações frias e calculistas, enquanto o campo desfrutaria de um ar "naturalmente" acolhedor. Os espaços se imbricam e possuem relações de interdependência. Contudo, tais relações de poder são efetivamente assimétricas, cabendo às metrópoles o controle político, econômico e ideológico desses espaços. Na mesma medida em que as favelas e sua população são estigmatizadas em relação aos grandes centros, o campo e a população rural também sofrem processos de marginalização e de estigmas sociais.

Com a disseminação da cultura urbana e o desenvolvimento do próprio capitalismo no campo ocorrem processos de hibridização¹⁹, de forma que o meio rural não é mais um espaço exclusivamente agrícola. Embora exista uma diluição cada vez maior das fronteiras entre o meio rural e urbano, tendo a possibilidade de lermos o mundo organizado em subespaços articulados a partir de uma lógica global, como apontado por Milton Santos (1988), tais pressupostos não colocam fim às diferenças socioculturais, políticas e econômicas entre a cidade e o campo. Dessa forma, no Brasil, a escola pública tem sido, historicamente, o espaço de educação dos filhos e filhas dos trabalhadores. Uma escola pública na zona rural atende a um público ainda mais desafortunado: a juventude rural.

A juventude rural

As questões que envolvem o conceito de juventude, bem como sua adjetivação de rural, constituem problemáticas complexas e não possuem um consenso quanto às procedências de definições teó-

¹⁸ Entendo espaço como o conjunto das formas geográficas somadas ao contexto social. A paisagem é uma realidade estática como a fotografia. Enquanto o espaço seria a fusão da sociedade (movimento, dinâmica) com a paisagem (SANTOS, 1988, 2006).

¹⁹ Tais questões podem ser evidenciadas a partir do conceito de "rurbanização" de Maria José Carneiro (1998, 1999).

ricas. As categorias mais utilizadas para sua definição, segundo o sociólogo Nilson Weisheimer (2005), são: faixa etária, ciclo de vida, geração, cultura ou modo de vida e representação social.

Optamos pelo termo juventude rural pelo uso cotidiano da expressão no contexto escolar do distrito de Outeiro Redondo, bem como nas menções no PPP da própria escola, que se referem aos estudantes como "jovens da zona rural" ou "jovens moradores de comunidades rurais". Quanto ao uso de juventude, nos guiamos mais pelos critérios da representação social do que a faixa etária. Existe uma grande variação entre os órgãos mundiais e nacionais sobre a referência da idade para este período da vida humana chamada juventude²⁰. Talvez o consenso seja o escopo de que é um período transitório, um descompasso entre o projeto de vida e as condições reais de realização (CARNEIRO, 1998).

Ao atrelarmos a noção de juventude rural à categoria de representação social, desviamos das arbitrariedades da faixa etária, para compreendê-la enquanto uma condição (juvenil) dependente de um contexto (no nosso caso, escolar). Delimitamos o conceito para uma dimensão ainda mais específica, a de juventude rural escolar. Ainda segundo Weisheimer (2005), Juventude e Educação Rural é uma das principais linhas temáticas que envolvem os estudos sobre a juventude rural.

Em termos ideais, a educação do campo e para o campo é a meta a ser atingida. Por ora, a existência das escolas públicas, ainda que de matrizes urbanas, são mantidas com pouco investimento e interesse do poder público (estadual e municipal), porém com um grande esforço de professores e gestores cientes de que nessas escolas

²⁰ Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) a adolescência duraria dos 15 aos 19 anos e a Organização Internacional da Juventude indica dos 15 aos 24 anos. Já para o IBGE, o grupo jovem corresponde a faixa etária dos 15 aos 24 anos, enquanto que para o Estatuto da Criança e Adolescente seria dos 12 aos 18 anos.

está a única possibilidade de educação formal a que a juventude rural poderá ter acesso. Se muitas vezes o acesso é difícil para uma escola na própria zona rural, imaginemos então com o ensino ofertado apenas nas cidades? Lembremos que o acesso à escolarização da população rural é uma pauta importante de reivindicação política, desde os anos de 1980, com a emergência dos movimentos sociais e sindicais camponeses (ANTUNES-ROCHA; MOLINA, 2014).

A comunidade [Escolar]

O ônibus escolar faz sua última parada nos fundos da Igreja na pequena vila de Outeiro Redondo. Ao fundo da Igreja do lado direito fica a parte administrativa do Anexo. Ao descer do ônibus, é o primeiro local a que as professoras se dirigem. É a secretaria, a biblioteca, a sala de professores, a cozinha, tudo junto. A fachada é composta por uma porta e uma janela. O primeiro ambiente é uma pequena sala onde fica a mesa da vice-diretora com algumas cadeiras e estantes cheias de livros. É bem comum a presença de estudantes nesse local antes de as aulas começarem. Seja dentro da sala conversando com as professoras ou recostados na janela pelo lado de fora.

Existe um pequeno corredor seguindo a direção da porta de entrada, depois da sala da vice-direção (onde também ficam estantes com livros didáticos e uma pequena cafeteira), há uma pequena sala a que a professora loná se referiu como a "sala de descanso". Tem um pequeno sofá, duas ou três cadeiras e uma fotocopiadora. O próximo ambiente é uma pequena cozinha, com uma geladeira e fogão, uma pequena mesa, um armário improvisado, que na verdade é uma caixa plástica onde guardam as xícaras para água e café. Tem também uma pia. Contudo não há água corrente nas torneiras. Do lado oposto à cozinha, findando o corredor, um banheiro. Também

sem água na descarga, um balde com água é colocado em frente ao vaso sanitário para o uso da descarga. Todas essas áreas estão sempre bem limpas.

Ao lado dessa área administrativa fica a sala de aula do segundo ano. Exceto o mencionado segundo ano, as outras três turmas ficam no prédio "lá de baixo" como as professoras se referem. A expressão indica que é no pavilhão de aulas depois da quadra. Por ser no extremo oposto da vila, apesar de perto, só alguns segundos de caminhada, e por ser visível, vale a expressão: é "ali embaixo". Voltando para a turma do segundo ano que fica ao lado da administração, a sala de aula é uma antiga cela de prisão do local. Ainda tem uma parte com grades e um banheiro que não é utilizado.

Essas salas que foram cedidas, temporariamente, pela prefeitura de São Félix, constituem uma antiga unidade prisional de Outeiro Redondo. O prédio "lá de baixo" é o Colégio Municipal Duque de Caxias, no qual o Anexo utiliza três salas e os banheiros. A quadra de esportes utilizada para as aulas de Educação Física pertence à comunidade de Outeiro Redondo. Segundo o PPP do CERG, são 120 estudantes no Anexo, um corpo docente de 11 professoras, sendo transportados pelo poder público municipal, através de convênios entre a prefeitura e o governo do Estado da Bahia.

A maioria das professoras que também dão aula pela manhã, apenas têm tempo de chegar em casa, "trocar de bolsa", como diz a professora Ioná e ir para o ponto. Dessa forma, quando chegam vão esquentar suas marmitas e almoçam. Todas as vezes que chegamos algumas professoras e estudantes já estão presentes. Alguns estudantes costumam ficar na primeira sala, que é a da direção, sentados nas cadeiras brancas que são distribuídas pela mesma. Como eu almoço antes de ir, eu espero Ioná almoçar. Dessa vez ela fez um lanche. Comeu um bolo de puba com café. As professoras falam que "o combustível do professor é o café!". Normalmente, quando é a hora da aula,

além dos diários de classe, levam uma caneca de café para sala de aula também. Ficamos conversando então na sala da direção. Um estudante comentava que não tinha conseguido ir na aula no dia anterior porque tinha perdido a hora. Uma professora indagou, em tom jocoso, se ele tinha dormido demais. Ele respondeu: "não, tava trabalhando". Ficaram todos um pouco sérios. Mas logo surgiu outro assunto e a conversa prosseguiu (DI-ÁRIO DE CAMPO, 13 de junho de 2018).

A "seriedade" do momento configura na reflexão imposta sobre a realidade do trabalho que é algo extremamente presente na juventude rural. A permanência escolar, muitas vezes, está diretamente relacionada à possibilidade de conciliação entre a escola e o trabalho.

O papel da escola é entendido no PPP como o objetivo maior de formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Um Projeto Político Pedagógico congrega pelo seu teor político questões de cidadania, e no sentido pedagógico, os processos de ensino-aprendizagem. O modelo de gestão adotado pelo CERG é o democrático, com ênfase na participação das principais personagens do ambiente escolar.

Os problemas no Anexo, destacados no PPP e também pelas professoras, são: processos de adoecimento de professores; perigos do transporte cotidiano de docentes e discentes; difícil acesso, principalmente, em períodos chuvosos; dificuldades para servir a merenda escolar por falta de infraestrutura; falta de um espaço próprio do Anexo (salas, banheiros e setor administrativo) e a violência.

Diante dessas dificuldades, além do longo trajeto da cidade para o campo e da precária infraestrutura do Anexo, o que explica a preferência das professoras por essa escola rural? Como dito, abordamos tal questão a partir de três categorias: deslocamento, juventude rural e a noção de comunidade.

O termo comunidade aparece neste trabalho enquanto uma categoria êmica institucional e também presente nas falas das professoras.

No plano institucional, o CERG adota vários princípios do que seria a comunidade escolar: respeito mútuo, liberdade de ideias, a educação pública como direito dos indivíduos, educação laica com liberdade de crenças e uma atenção especial para a dimensão ambiental.

Embora tais noções sejam importantes para entendermos o próprio conceito de comunidade escolar da instituição, elas não nos ajudam em nossa problemática específica de compreender as motivações de preferência docente em relação ao Anexo. Portanto, os próprios sentidos evocados através da socialização pelo deslocamento desembocam para complementar a noção de comunidade construída por professoras e estudantes.

A professora Ioná conta que, apesar das relações estarem mudando também na zona rural, os estudantes são mais afetivos em função da noção de comunidade que está construída na escola desde o início. De fato, todas as professoras que conversei que dão aula no Anexo e na Sede preferem a zona rural. Existe uma identificação maior sobre a qualidade do exercício de docência.

Notamos que existe uma referência prévia em relação à ideia de comunidade que é compartilhada pela juventude rural. Nesse sentido, os estudantes respeitam o ambiente escolar e as relações com as professoras a partir da noção de comunidade escolar. Tais dimensões são refletidas na sala de aula como um maior comprometimento e respeito por aquele ambiente. As professoras respondem a esta dimensão a partir da construção de uma comunidade escolar imaginada (ANDERSON, 2008) que as leva a preferir o Anexo em detrimento da Sede. Muitas professoras com problemas de saúde, na posse de atestado médico, justificam suas faltas na Sede, contudo, mesmo nessas condições, não faltam no Anexo. Quando perguntadas sobre isso, as professoras explicam que não podem "abandonar os meninos", se referindo assim a todas as suas turmas. Mesmo com dores

físicas, presenciei professoras encarando o translado para Outeiro Redondo e com um sorriso no rosto. Em artigo publicado em 1953, *O problema da escola de aprendizagem industrial no Brasil*, Guerreiro Ramos indicava que uma educação eficiente deveria estar "respaldada numa experiência prévia da comunidade" (RAMOS, 2009, p. 7).

Nesse sentido, o desempenho escolar dos estudantes do Anexo é considerado mais satisfatório do que na Sede, segundo as próprias professoras. Trata-se de uma perspectiva de observação qualitativa, das professoras, acerca das discussões em sala, envolvimento com atividades, desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, respeito pelo espaço escolar e autoridade do professor.

Em 2001, a escola municipal ofertava o Ensino Médio em Outeiro Redondo. Com o surgimento do Anexo, em 2006, este encargo passou para o CERG. Assim, a professora Ioná está nesse processo desde 2001. Apesar de sanfelixta, confessou-me que até começar no trabalho de professora, nunca tinha conhecido Outeiro Redondo. Contudo, desde o primeiro momento, apaixonou-se pelo local. Mais do que isso. Assumiu com empenho a tarefa de contribuir para a oferta do Ensino Médio para a população rural.

Não há muito tempo, estamos falando de menos de 20 anos apenas, início dos anos 2000, a formação de uma turma do Ensino Médio, na época até com magistério, era comemorado como uma formatura de graduação. Era um grande evento. Missa na Igreja, mesas de homenagens às professoras, muita música, comidas e bebidas. Parentes distantes apareciam para prestigiar o momento. Uma realidade em que, pela falta de escolas, o comum era as pessoas serem completamente analfabetas e, quando muito, com estudo até a antiga oitava séria, hoje chamado Fundamental II. O Ensino Médio era "coisa de cidade", realidade distante para a população rural.

O Anexo tem o papel político fundamental de ofertar o Ensino Médio para todas essas famílias. Famílias de 28 comunidades rurais. Hoje os sonhos dos estudantes e famílias mudaram em função do trabalho e empenho no cotidiano escolar dessas professoras e gestoras em Outeiro Redondo. Atualmente, os filhos e filhas daqueles que puderam completar o Ensino Médio almejam as universidades. Muitos já estão nela e na pós-graduação, demonstrando a eficácia da política de interiorização de escolas e universidades. A existência conjunta do Anexo e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, nas diversas cidades do recôncavo baiano, tornou-se uma possibilidade efetiva de entrada da juventude rural nesses espaços.

Em síntese, a presente reflexão compreende que o sentido de comunidade escolar é construído por professoras e estudantes em função do reconhecimento político da importância da educação formal para a população rural. Fluxo, deslocamento, movimento, mudanças são vivências e referências simbólicas que aproximam e fortalecem os laços afetivos entre docentes e discentes. Os elementos elencados – deslocamento, juventude rural e comunidade – nos ajudam a situar e compreender o cotidiano escolar e o significado político da escola no meio rural.

Considerações finais

A escola está ancorada em um projeto político de educação a cada dia executado e repensado pelos seus mais diversos atores: professores, gestores, funcionários em geral e estudantes. A comunidade escolar *em movimento* articula políticas de convívio e funde horizontes de perspectivas, projetos de vida, visões de mundo de um aglomerado de pessoas marcadas pelas diferenças, mas voltadas para a educação. A escola permeia e reflete as estruturas políticas e econômicas do seu momento presente, e também está repleta de emocões, anseios.

cansaço, vontade, desejo, descrença, luta. Subjetividades diversas tão fortes e significativas quanto o mais visível concreto.

Neste breve estudo busquei compreender a escola em seus aspectos históricos e institucionais e nas suas dimensões cotidianas pelo convívio com as professoras no Anexo. De forma didática, expus primeiro um pouco da história do Anexo em Outeiro Redondo para situar a localidade no tempo e no espaço. Uma escola em um ambiente rural deve ser analisada tendo em vista tais especificidades. São justamente essas relações que buscamos evidenciar entrelaçando os temas da Escola com a Juventude Rural.

Para compreender o espaço escolar e a própria noção de comunidade construída ali, partimos do imperativo categórico que foi o movimento, o translado, o deslocamento. O deslocar-se aparece tanto como uma ferramenta metodológica importante, já que era um momento mais do que fundamental para conversas sobre a escola e para além dela, quanto um aglutinador de relações entre professoras e estudantes que corriqueiramente partilham as agruras e alegrias dos caminhos de terra para chegar à escola.

Comunidade escolar, juventude rural e deslocamento se integram como uma tríade conceitual por meio do qual desenvolvi a narrativa sociológica do espaço escolar no Anexo ao CERG em Outeiro Redondo. A partir dessa tríade pude desdobrar outros elementos importantes para a compreensão da escola, articulando as vivências do cotidiano escolar com a teoria – sociológica e antropológica – auxiliadora para uma análise crítica e sistemática dos fatos narrados e experienciados. A formação desta base crítica antecede a todos os atos cognitivos da pesquisa (olhar, ouvir e escrever), já que endossados pelo cabedal das Ciências Sociais, a observação, a escuta e a escrita estão constantemente influenciados por uma atitude metódica. Ser cientista social é estar permanentemente em estado de

vigília sociológica e antropológica. Por isso a compreensão da escola através de uma tríade conceitual facilita e torna inteligível a compreensão do real por meio de categorias que traduzem as suas múltiplas determinações.

O estágio como pesquisa permite não só a problematização sociológica do espaço escolar, mas também a reflexão sobre a própria condição de professor em formação. Do ponto de vista profissional, a experiência no Anexo é uma lição sobre os significados do trabalho docente na Educação Básica. Um prelúdio dos desafios que todo professor no Brasil, trabalhador da escola pública, vivencia diariamente. Na perspectiva da Sociologia e Antropologia da Educação, este estudo buscou minimamente contribuir com as reflexões sobre a escola em conexão com as demandas políticas, econômicas e culturais do seu entorno. Por fim, no escopo político, é um manifesto e apelo que demonstra a importância da permanência da escola pública nos contextos rurais. As instituições escolares não são paredes, concretos e papéis. São pessoas com o intuito direto de construir relações sociais de conhecimento e saberes.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANTUNES-ROCHA, M.I.; MOLINA, M.C. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, jul./dez. 2014, p. 220-253. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>. Acesso em 29 de agosto 2019.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurbano: campo e cidade no horizonte dos jovens. *In:* SILVA, Francisco Carlos Teixeira da et al. (Org.). **Mundo rural e política:** ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Campus, 1998. p. 97-117.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural no contexto de novas ruralidades. *In:* IX CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, **Anais** [...]. Porto Alegre, setembro de 1999.

DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos Olhares:** sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

LEAL, Ondina Fachel. Paisagens etnográficas: imagens, inscrições e memória nos cadernos de campo. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 14, n. 34, 2013, p. 62-84.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Rômulo Galvão. São Félix, 2017 (mimeo).

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A Nova Ciência das Organizações:** uma reconceituação da Riqueza das Nações. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema da escola de aprendizagem industrial no Brasil. **Segurança Urbana e Juventude**, Araraquara, v.2, n. 1/2, 2009.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teórico e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SIMMEL, Georg. A Metrópole e a Vida Mental. *In:* VELHO, Otávio Guilherme (org.). **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. p. 11-25.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes Rurais:** mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

Residência Pedagógica no Recôncavo da Bahia

Roseni Santana Calazans

Introdução

Neste capítulo apresento o processo percorrido no Programa Residência Pedagógica (RESPED), da Coordenação de Aperfeiço-amento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo Subprojeto de Sociologia ocorreu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Vale dizer que este foi o primeiro edital do RESPED na UFRB, o qual ocorreu no ano de 2018, tendo as atividades realizadas entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, totalizando 440 horas.

O RESPED tem como objetivo aperfeiçoar a formação de licenciandos, conduzindo-os a exercer, de forma ativa, a relação entre teoria e prática docente, através da coleta de dados sobre o ensino e a aprendizagem escolar. O programa é formado por etapas: ambientação escolar; imersão na escola campo; regência e as intervenções pedagógicas; elaboração de relatório final; avaliação; e socialização das atividades.

A residência aqui analisada foi estabelecida em uma escola de um município localizado no Recôncavo da Bahia. Inicialmente faríamos residência no Colégio Público Estadual Gama²¹, entretanto a comunidade escolar passou a funcionar em outra instituição estruturalmente mais adequada para as aulas, no Colégio Público Estadual Kute, localizado no mesmo município.

Todavia, o segundo colégio passou por sérios problemas estruturais e foi fechado, o que ocasionou a volta das aulas para o es-

²¹ Os nomes dos colégios aqui utilizados são fictícios.

tabelecimento educacional inicial. As primeiras etapas do processo de residência foram realizadas no colégio que havia sido desativado e ao voltarmos para o Gama, já na fase de regência dos residentes, foi necessário fazer todo o processo de ambientação no colégio em concomitância com a regência.

A metodologia qualitativa utilizada possibilitou-me mergulhar nas diversas dimensões da realidade de cada indivíduo. Concordando com Gilberto Velho (2008), apenas o contato e a vivência durante um período de tempo razoavelmente longo me possibilitariam conhecer aspectos que não aparecem à superfície. A pesquisa etnográfica através da observação participante consegue apreender estes aspectos, pois exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia. Com a etnografia enquanto abordagem de investigação científica pude perceber as interações ocorridas no interior da escola de forma mais profunda, o que é fundamental para o aprendizado docente.

Assim, não reduzo a pesquisa etnográfica a um conjunto de procedimentos de pesquisa, ou mero protocolo (OLIVEIRA, 2007 apud JARDIM, 2013), mas compreendida como a interpretação enquanto o esforço cognitivo para captar o significado dos símbolos, do que está por trás dos gestos, a etnografia é aqui refletida numa perspectiva geertziana (2008) como uma "descrição densa".

A compreensão das estruturas significantes das interações ocorridas no ambiente escolar ocorreu com a fase de ambientação na escola e de socialização ou corregência, para em seguida a regência, que foi realizada entre os meses de junho e outubro de 2019 com uma turma do 3º ano. O grupo era composto por 34 alunos/ as frequentadores/as, sendo 21 mulheres e 13 homens. Na etapa final das atividades realizamos oficinas sobre "o mundo do trabalho

e desigualdades sociais" e "BANZO: consequência psicossocial do processo de colonização indígena e escravização do negro no Brasil". Como resultado das discussões nas oficinas, a turma apresentou uma performance sobre o banzo e o mundo do trabalho na feira de conhecimento da escola, no mês de novembro do mesmo ano.

As experiências vivenciadas nas referidas instituições educacionais estão sistematizadas de forma a elucidar os processos percorridos no RESPED. E aqui me refiro à sistematização de experiências enquanto "[...] interpretação crítica [...], a partir de seu ordenamento e reconstrução, [...] explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram [...], como se relacionaram entre si e porque o fizeram [...]" (JARA, 2006, p. 24). Assim, não podemos desconsiderar que no processo de formação profissional este saber docente está mergulhado na identidade do professor, ou seja, em sua experiência de vida, relações estabelecidas com os alunos e com os demais atores que formam o corpo escolar. Como bem pontua Tardif (1991), o saber professoral não é algo que flutua no espaço, ele é social e está relacionado com os condicionantes e com o contexto do trabalho. Entretanto, em relação a formação profissional dos professores, o autor ainda salienta que são as universidades quem produzem e legitimam os saberes científicos e pedagógicos, cabendo aos professores apenas se apropriar destes saberes em seu processo de formação, cuja competência profissional é sancionada pela instituição universitária e pelo Estado. Sendo assim os professores estabelecem uma relação de exterioridade com os saberes profissionais.

Aqui refletiremos a fase de formação docente no Residência Pedagógica, alguns percalços e desafios enfrentados nesse processo de profissionalização, bem como as relações de poder estabelecidas no espaço escolar.

A escola: superando desafios

A primeira fase da residência ocorreu efetivamente com a ambientação na escola desde o mês de fevereiro até abril. As atividades realizadas foram um tanto conturbadas, pois no início da residência as aulas ocorriam no Colégio Gama, entretanto as aulas foram transferidas para o Colégio Kute (como falamos), localizado em outro bairro do município e onde foi realizada a etapa de observação e ambientação da escola. A fase de observação em uma pesquisa é crucial para o sucesso dos resultados, pois como nos lembra Roberto Cardoso de Oliveira (2006), é a partir do olhar e o ouvir que ocorre a realização de nossas percepções. O autor sugere que para se compreender certas culturas, sociedades e suas relações sociais é preciso que o pesquisador obtenha explicações fornecidas pelos próprios membros da comunidade investigada, uma vez que ele está observando em toda a sua exterioridade e estas explicações constituem a matéria-prima para o entendimento antropológico (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

A observação das dimensões simbólicas da ação social é o que nos dá elementos para a interpretação antropológica do que acontece e isso não significa afastar-se dos dilemas existenciais da vida a favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas, muito pelo contrário, significa mergulhar no meio delas (GEERTZ, 2008, p.13).

Observar os alunos no início das aulas foi bastante complexo, pois a escola estava sem merenda escolar e por isso os alunos não tinham o momento da "recreação", sendo assim, saiam da escola mais cedo, o que dificultou maior socialização com os estudantes. O exercício do olhar e ouvir as interações e as representações dos sujeitos que envolvem o espaço escolar seria mais favorecido no tempo destinado à recreação. O pouco tempo para observar as interações

sociais estabelecidas no ambiente escolar foi uma das primeiras dificuldades enfrentadas. O recesso junino prolongado no município também ocasionou atraso nas atividades do RESPED, além disso um imprevisto, ainda mais complexo, provocou a paralisação das aulas: logo após o recesso junino um problema estrutural desencadeou a mudança de escola.

O colégio está localizado em um bairro caracterizado pela predominância de grupos de facção criminosa que, até o momento de elaboração deste capítulo, se encontravam em guerra, situação que torna tenso o trajeto até a escola. O problema da guerra entre facções envolve todo o território do Recôncavo da Bahia, mas não apenas. A violência abrange todo o país e, concordando com Silva, um dos principais fatores da desigualdade e da violência diz respeito ao modelo capitalista extremamente excludente que determina a sociedade brasileira (SILVA, 2010). A autora chama a atenção para o fato de que este modelo violento de convivência social se reflete no espaco escolar através da violência simbólica e sutil, mas muitos educadores não se apercebem como violadores dos direitos dos alunos (idem). Grande parte dos professores vê todos os estudantes como "aluno" com as mesmas expectativas e necessidades em relação à instituição escolar, e assim a instituição deve atender a todos da mesma forma, sem considerar as especificidades de cada um (DAYRELL, 1996, p. 2).

O autor Tardiff (1991) chama a atenção para o fato de que não é da responsabilidade do professor a definição nem a seleção dos saberes que as instituições educacionais transmitem, diz o autor:

Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (Idem, ibid., p. 221-222).

Mas é necessário distinguir entre o que o autor chama de saberes escolares (disciplinares e curriculares) e a prática docente. É a forma como o professor transmite os saberes disciplinares e curriculares que determinará uma relação ensino-aprendizagem homogeneizadora ou que visa as especificidades existentes em sala de aula.

Outro desafio diz respeito aos estudantes moradores na zona rural e que trabalham na feira livre do município aos sábados. Tais alunos não compareciam às aulas de sexta-feira quando os feriados coincidiam com o dia de sábado e a gestão municipal transferia as atividades da feira livre do sábado para a sexta-feira, sendo que este era um dos dias em que aconteciam as atividades do RESPED. Os inúmeros festejos no município, como a festa do padroeiro, o aniversário da cidade, dentre outros, também foram desafiadores para as atividades realizadas nas etapas do programa.

Tais acontecimentos desafiam a prática docente. Faz-se necessário compreender as dinâmicas que permeiam as salas de aula, a partir das relações sociais dos diferentes grupos, para além dos muros escolares. A escola aqui analisada é formada por alunos e funcionários de distintas origens sociais e culturais como feirantes, agricultores, pescadores, marisqueiras, quilombolas e outras. Assim, Dayrell (1996) orienta que compreendamos a dupla dimensão que a ordena, a qual vai além da estrutura. Se de um lado temos a dimensão institucional formada pelas normas e regras que pretendem

delimitar a ação dos sujeitos, por outro lado temos a dimensão cotidiana formada pelas relações sociais entre os sujeitos, envolvendo "[...] alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar" (Idem, ibid., p.1).

Ao mesmo tempo em que eu observava e analisava as interações que ocorriam na escola, eu também era observada por aqueles agentes (alunos, professores, funcionários, diretor). Os olhares em relação a minha presença no local eram sempre atentos, curiosos. Se percebiam alguns cochichos entre eles durante minha presença.

Inicialmente pareciam tímidos, mas na medida em que fomos estabelecendo uma relação constante, fomos nos familiarizando e ficando mais espontâneos em nossas ações. Tive a oportunidade de observar todas as turmas de sociologia do turno matutino, entretanto apenas foi possível participar da regência com uma turma do terceiro ano devido ao número de residentes no núcleo e à dinâmica da instituição.

Relações de poder

As salas são organizadas de modo que demonstra uma hierarquia existente na instituição educacional. A sala da diretoria é localizada na entrada do colégio, de modo que é possível controlar a entrada e saída de pessoas no local. A sala de professores é a última, fica no fim do pátio ao lado da cozinha.

Toda fase de ambientação, ou seja, fase inicial da residência, o porteiro é quem recebia a equipe, sempre com muita simpatia, e nos conduzia até a sala da direção antes que iniciássemos as atividades. Assim sendo, nesta fase tivemos pouco acesso aos demais professores da escola, que se reuniam na sala de professores enquanto

éramos conduzidas para a biblioteca. Este ponto nos leva a refletir sobre a abordagem cultural de Fredrik Barth, que mostra como a construção e manutenção das identidades formam as fronteiras que separam os grupos (BARTH, 1998). O estabelecimento das relações sociais neste contexto das dinâmicas estabelecidas no processo de residência pedagógica revela a tensão nas identidades de professores, diretor e os chamados "estagiários". No contato dos grupos aparecem os sinais contrastivos nos comportamentos e na forma como determinado grupo descreve o outro.

Na maioria das vezes tentávamos interagir com os/as professores/as da instituição, que em sua maioria eram educados e buscavam agir naturalmente com a presença dos residentes no local. Entretanto, não devemos omitir aqui o fato de que alguns professores/ as agiam com certo distanciamento, a fim de delimitar e enfatizar seu papel de professor/a efetivo e o nosso papel de "estagiários". Professores/as e direção se referiam aos residentes como "estagiários".

E aqui mais uma vez fica em evidência a reflexão do autor Tardif (1991), onde o saber dos professores é um processo que vai se construindo ao longo de uma carreira profissional, onde nesse processo de construção o docente aprende a exercer o domínio sobre o ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que o interioriza a partir das regras de ação que se torna parte integrante de sua experiência prática (idem).

Este saber construído ao longo de uma carreira profissional, na medida em que é legitimado pela instituição e pelo Estado, é evocado muitas vezes de maneira a estabelecer uma hierarquia. E aqui surge o estabelecimento de uma fronteira que demarca a posição, por um lado, de um saber professoral construído ao longo de uma carreira profissional e, por outro lado, de um "estagiário" no processo de formação docente.

Uma das professoras afirmou não gostar de trabalhar com estagiários, embora nunca tivesse vivenciado tal experiência. O distanciamento imposto em sua fala evidencia a fronteira estabelecida em seu comportamento e discurso de modo a demonstrar um conflito entre os professores legitimados e os chamados "estagiários" ou novatos.

Tardif (1991) traz uma reflexão feita por alguns autores para mostrar que o grupo informal dos professores é quem faz a iniciação dos novatos na cultura e folclore da instituição. O grupo mostra o sistema informal de hierarquia entre professores, onde os professores novos, em especial os mais jovens, estão na parte mais baixa da hierarquia e estão sujeitos ao controle de diversos subgrupos acima deles.

A escola em questão não favorece a socialização dos grupos. O pátio é pequeno, o que impossibilita maior socialização entre as turmas. As salas são os principais locais de interação, sendo recorrente entre membros da mesma turma, pois os alunos preferem permanecer na sala de aula já que não possuem muitos lugares para sentar no pátio do colégio. Tal situação dificulta maior interação entre turmas como também entre os residentes com as turmas, o que marca mais um desafio no processo de formação docente.

Regência escolar participativa

Na fase de regência utilizei um plano de atividades dialógico discutido com os/as alunos/as, sendo consideradas sugestões de atividades a serem realizadas. Eles sugeriram algumas mudanças no plano como datas de atividades e processos avaliativos. De modo geral gostaram do plano, em especial a metodologia e as atividades avaliativas que consistiram em seminários temáticos, participação, debates, pesquisa de campo com entrevista, etnografia de 24 horas do cotidiano, simulação de uma sessão nas câmaras, etc. Para José Carlos Libâneo,

[...] a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos (2003, p. 216).

Como mostra o autor, faz-se necessário avaliar continuamente todo o processo de ensino e aprendizagem, assim sendo, o/a aluno/a não deve ser avaliado com a intenção de lhe caracterizar como "bom" ou "mau aluno", mas a avaliação deve também buscar localizar a dificuldade do/a aluno/a para saná-la ou buscar formas de superação dos entraves. Mas não apenas o/a aluno/a deve vivenciar um processo de avaliação, como também o/a professor/a e toda a comunidade escolar, pois não apenas o educando está passível de equívocos no processo de ensino e aprendizagem. Adotando tal método, incentivei a turma a avaliar as etapas de meu trabalho no decorrer das atividades de residência. A fase de regência sofreu atraso devido aos imprevistos já mencionados. Esta, a qual começou no início do mês de junho só voltou a acontecer 41 dias depois.

A docente preceptora do programa, que é a professora da turma de sociologia onde realizei a residência, estabeleceu a unidade II para as minhas atividades de regência. Foram realizadas inúmeras atividades em grupo, apesar do pouco espaço físico da sala de aula. Iniciamos com a discussão sobre *poder* e observamos a partir de atividades coletivas e produção de cartazes a percepção de *poder* da turma. Após compreender o que eles entendiam como *poder*, analisamos o conceito para Michael Foucault e em seguida confrontamos o que eles entendiam do conceito e sua diferença ou semelhança na visão do autor estudado. A discussão sobre *poder* aparecia em

quase todas as aulas, este foi um tema que muito interessou aos alunos, pois eles demonstraram compreender as relações sociais como relações de poder, cujo mecanismo coage, disciplina e controla as pessoas. "O poder não é simplesmente exercido por um nível da sociedade sobre outro, mas está presente em todos os níveis da sociedade. O poder é algo que é exercido [...], não é uma coisa, mas uma relação" (FOUCAULT, 2002, p. 53).

Demos continuidade com as discussões sobre política, e a classe foi bem participativa nos debates. Ao fim das reflexões alguns alunos comentaram que tinham outra ideia sobre esse conceito, mas que agora compreendem o tema e como estão inseridos na política. As avaliações realizadas pela turma ao fim da reflexão de cada tema foram de extrema importância para minha compreensão sobre os erros, acertos e equívocos cometidos no estabelecimento das relação ensino-aprendizado e, portanto, no meu processo de formação professoral.

Nas atividades realizadas o foco era sempre o estímulo a uma reflexão crítica e a uma participação política, seja no espaço escolar, nas reuniões comunitárias, nas associações tradicionais ou em qualquer outro espaço de decisão. Buscava sempre manter as aulas abertas ao debate, já que entendo a discussão coletiva como um espaço de se repensar a prática e buscar mudanças para a inovação da prática educacional, e é assim que a ação pedagógica pode se consolidar numa práxis transformadora. É preciso que o educador tenha amor à profissão e ao educando, tenha amor à vida e tenha um projeto e esperança de um futuro melhor (DALBÉRIO, 2008, p. 4). Diz Dalbério (2008, p.4):

Entretanto, o que acontece mais comumente é a inibição da participação, e o que acontece é o estímulo a ouvir e a obedecer. Desvelamos um autoritarismo que contradiz um discurso democrático. É a negação da participação e da democracia, e também da possibilidade do ser humano se

realizar como pessoa que decide, que opta, que participa e interfere. Trata-se de um autoritarismo vergonhoso e contraditório.

Muitas vezes vemos várias comunidades educacionais com discursos pela democracia, mas o que vivenciamos na prática do ambiente escolar é o autoritarismo, as imposições. Em relação a isso, devemos estar sempre vigilantes e buscando ser democráticos. Todavia, devemos lembrar que a gestão democrática não se resume em eleições ou escolha democrática do diretor escolar. A autora Dalbério (2008, p. 6) pontua algumas sugestões para se criar uma escola democrática e autônoma, sendo preciso criar órgãos como conselhos ou grupos. Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil são alguns exemplos citados pela autora.

Na aula sobre democracia, corrupção e omissão refletimos mais profundamente sobre o envolvimento de cada indivíduo na política, as consequências do desinteresse da sociedade pela política e a existência da corrupção na política brasileira, bem como a participação da sociedade em corrupções. Com relatos de experiências e/ ou exemplos relacionados ao cotidiano dos alunos buscava sempre estimular o interesse pelo aprendizado e a compreensão do tema a partir de um contexto reconhecido.

É com a socialização dos conhecimentos que a escola consegue formar cidadãos críticos, assim os conteúdos socializados têm que ter sentido para a construção do ser humano e seu desenvolvimento (*Idem*, p. 9). Em um município com 14 comunidades quilombolas, certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), foram poucos os alunos que afirmaram ter conhecimento destas comunidades no local.

Na aula sobre o movimento quilombola a classe foi bastante participativa, desejavam saber sobre a história da identidade étnica quilombola. Foram registradas até fevereiro do ano de 2020 a existência de 3.432 comunidades certificadas no Brasil, sendo 817 comunidades pertencentes ao Estado da Bahia e destas, 14 estão localizadas no município de Maragogipe (FCP, 2020). Os alunos desconhecem a história de luta das comunidades quilombolas no Território do Recôncavo da Bahia que reivindicam o título quilombola desde o ano de 2003 com o reconhecimento da comunidade de Salaminas Putumuju, hoje titulada pelo INCRA (CALAZANS, 2016).

Putumuju foi a primeira comunidade a ser reconhecida como quilombola e iniciar o processo de titulação do território na região do Recôncavo da Bahia, após o qual cerca de 34 comunidades foram reconhecidas na região, se destacando o protagonismo das mulheres negras num conflito travado pela conquista do título quilombola.

Nesta trajetória de luta das mulheres passamos a refletir sobre o movimento feminista, quando fizemos uma breve análise de sua historicidade com o protesto de 1968 contra a realização do concurso de Miss América, nos Estados Unidos, protesto que ficou conhecido como a queima dos sutiãs. Demos seguimento às discussões refletindo sobre alguns conceitos como o de feminismo, relação de gênero e sexismo.

Refletindo nas oficinas

O projeto de oficinas teve como tema "o sentimento de banzo dos negros africanos", tema que surge como demanda dos estudantes. A demanda surge no percurso da fase de regência do RESPED no momento de discussão sobre a apresentação a ser realizada na feira de conhecimento do colégio. Os/as alunos/as sentiram a necessidade de discutir sobre o tema, dada a recorrência de grandes casos de depressão registrados no Estado. Sendo a feira de conhecimento realizada no mês de novembro, marcado pelo dia da Consciência Negra, decidimos refletir sobre o *sentimento de banzo*.

Surgem, portanto, algumas questões as quais buscamos responder na medida em que iam sendo estabelecidos ciclos de reflexões: O que é banzo, afinal? Como se estabelece o banzo? Seria o banzo um estado de espírito negro? O banzo é o mesmo que depressão ou algo que afeta apenas os negros?

Mediante determinadas problemáticas, o objetivo principal do projeto de oficinas foi refletir e problematizar sobre o sentimento de banzo entre os negros africanos num novo país. Inicialmente o projeto visava oficinas sobre "o mundo do trabalho e desigualdades sociais", temática também a ser trabalhada por eles como conteúdo da III unidade na disciplina de sociologia. Junto à preceptora, decidimos trabalhar as oficinas da residência para preparação da turma na feira de conhecimento. Ao apresentarmos a proposta do colégio algumas pessoas da turma propuseram um tema diferente, queriam trabalhar sobre depressão, pois se tratava de uma realidade recorrente na cidade. Após as negociações resolvemos trabalhar o tema "BANZO: consequência psicossocial do processo de colonização indígena e escravização do negro no Brasil".

Foram realizados inúmeros ciclos de reflexão. Iniciamos as oficinas com reflexões relacionadas às desigualdades sociais que imperam em nosso país e focamos nas desigualdades a partir do mundo do trabalho e como a exploração do trabalho desigual afeta o psicológico das pessoas negras, que são discriminadas também neste aspecto. Usamos como fonte de apoio o documentário "A cor do *trabalho*", dirigido por Antônio Olavo, que conta a história do empreendedorismo negro na Bahia.

A proposta inicial era a apresentação de uma peça teatral, mas no decorrer das reflexões e a partir do tema da depressão e do documentário "a cor do trabalho", ficou decidido como produto um jogral que mostrasse a dor e a nostalgia do negro escravizado e do índio colonizado na exploração do trabalho desigual e de baixo prestígio.

Na oficina sobre banzo vimos o quanto é complexa e extensa sua historicidade. A classe não conhecia o termo e um aluno já ouviu o uso do termo para se referir a uma pessoa "fedendo", suja. O termo "Banzar" surgiu nas primeiras décadas do século XVIII e era usado para se referir a uma doença prevalecente em Angola. Para Oda, o banzo era uma 'paixão da alma', quando os escravos sentiam saudade da sua pátria devido à perda da liberdade e aos maus-tratos recebidos, sendo inúmeros os relatos sobre mortes voluntárias dos cativos, relatos que descrevem estas mortes como uma forma passiva de suicídio, tendo em vista que eles recusavam a se alimentar e deixavam-se morrer de inanição e de tristeza, afogamento, enforcamento, e o uso de armas brancas também eram métodos utilizados (ODA, 2008).

A palavra foi sendo utilizada com diversos significados. Inicialmente o *Banzo* era um termo utilizado para se referir a uma doença que poderia ser contraída por qualquer pessoa. Já na segunda metade do século XVIII tornou-se uma doença mental de negros africanos, sendo entendido como a melancolia dos negros ao imaginar os terrores que os esperavam na escravidão, pois acreditavam que os brancos usavam o interior na produção de queijo e com os ossos e gorduras fabricavam pólvora e azeite (COSME *apud* KANANOJA, 2018, p. 86).

Seria então uma depressão psicológica sobre alguns africanos após seu desembarque no Brasil. É um estado de sofrimento, um sofrimento infinito causado pelo processo escravocrata, de segregação do/a negro/a e pelo racismo que impera nessa sociedade sexista, patriarcal. "Professora, isso aí é verdade, a minha tia morreu de banzo, ela se suicidou, estava com depressão", relatou uma aluna durante a oficina. Ao falar "(...) isso aí é verdade (...)", a aluna estava se referindo ao fato de que o banzo ou depressão pode realmente levar à morte.

A turma decidiu representar a melancolia do negro e do indígena a partir da música "O Canto das Três Raças", composição de Mauro Duarte E Paulo César Pinheiro, interpretada pela cantora Clara Nunes. Um grupo da classe introduziu a apresentação declamando uma poesia sobre o dia da consciência negra e em seguida os grupos representando os negros escravizados e acorrentados, os indígenas e os trabalhadores rurais performavam a melancolia da segregação ao canto das três raças.

O Canto das Três Racas. Composição: Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro

Countre due 1100 rugue. Composição madro Badro e radio ecodi rimiento						
Ninguém ouviu	Negro entoou	E ecoa noite e dia				
Um soluçar de dor	Um canto de revolta pelos ares	É ensurdecedor				
No canto do Brasil	No Quilombo dos Palmares	Ai, mas que agonia				
	Onde se refugiou	O canto do trabalhador				
Um lamento triste	Fora a luta dos Inconfidentes	Esse canto que devia				
Sempre ecoou	Pela quebra das correntes	Ser um canto de alegria				
Desde que o índio guerreiro Foi pro cativeiro E de lá cantou	Nada adiantou	Soa apenas				
	E de guerra em paz	Como um soluçar de dor				
	De paz em guerra	Ôôôôôô				
	Todo o povo dessa terra	Ôôôôôôôô				
	Quando pode cantar					
	Canta de dor	Música: "o Canto das Três				
		Raças"				
		Clara Nunes				

Fonte: www.vagalume.com.br, acesso (2020).

Os/as alunos/as queriam mostrar a dor do trabalhador na escravização pelo trabalho, onde os negros sofrem com o peso da discriminação, sendo submetidos ao trabalho subalterno e desvalorizado. Após a performance, a capoeira realizada ao fim da apresentação mostra como "[...] diante de tanto sofrimento os negros criaram a capoeira, uma arte tão bonita e completa que foi usada como instrumento de defesa, em busca da ascensão da liberdade (...)" (JANNU-ZZI, 2007, p.10).

Considerações finais

As atividades do Programa de Residência Pedagógica (RES-PED) de Sociologia da UFRB tiveram início no mês de agosto do ano de 2018 e finalizaram em janeiro do ano de 2020, totalizando 18 meses. Participamos do Programa como residentes bolsistas durante este período, o que possibilitou uma participação mais dedicada, já que era com o valor da bolsa que pagávamos os custos com impressão, alguns materiais didáticos e transporte. Embora a universidade tenha fornecido o transporte para a locomoção dos residentes, algumas vezes precisávamos pagar por um transporte alternativo.

Vários foram os desafios enfrentados para a realização e conclusão das atividades na escola campo, como as inúmeras festividades no município, problemas estruturais, falta de merenda para os alunos, mudança de instituição para realização das aulas, dentre outros. Entretanto, todas as etapas do RESPED foram realizadas com muito esforço e compromisso, e apesar de algumas restrições, o resultado foi satisfatório. Afinal são as experiências vivenciadas no decorrer do processo de formação docente que contribuem para o saber do professor, um saber que, como bem enfatiza Tardif (1991), não flutua no espaço, ele está relacionado com a identidade do professor, portanto, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, nesse sentido com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, assim como os desafios enfrentados são fundamentais na construção desse saber professoral.

Os inúmeros registros de violência nas escolas, bem como massacres envolvendo instituições educacionais brasileiras, são fatores que surgem como desafio para a profissão de docente. Uma matéria da Carta Capital (2019) mostra o registro de oito massacres em escolas no Brasil a partir do ano de 2002.

O projeto de Residência Pedagógica (RESPED) apresenta ao professor aprendiz uma etapa ímpar de imersão em sala de aula com oportunidades de enfrentar os desafios que surgem no ofício de docência e suas superações. Ao sugerir que o saber dos professores é temporal, Tardiff (*idem*) pontua que ensinar supõe aprender a ensinar, que o professor aprende a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.

Assim, a prática docente é formada por diferentes saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais e são estas experiências adquiridas no decorrer do tempo através das interações sociais que formam a identidade do professor e sua prática docente.

Referências

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. *In:* POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidade**. trad. Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 187-223. (Biblioteca Básica)

CALAZANS, Roseni Santana; POR QUE A PESCADORA É MA-RISQUEIRA? Identidade de gênero no Quilombo de São Braz – Santo Amaro/Bahia. 2016. 166 pg. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais – Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cachoeira, Bahia, 2016.

CAPES. **Edital RP/CFP N° 1:** abertura do processo seletivo de residente para Programa de Residência Pedagógica – RESPED. 2018. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/pibid/images/Documentos/20180621081443_Edital_Seleo_de_Residentes_CFP.pdf. Acesso em: 22 de janeiro de 2020

CARTA CAPITAL; Massacre de Suzano é o oitavo em escolas do Brasil desde 2002; disponível em https://www.cartacapital.com.br/so-

ciedade/massacre-de-suzano-e-o-oitavo-em-escolas-do-brasil-des-de-2002/. Por Ana Luiza Basílio, 2019. Acesso em 22 de janeiro de 2020.

DAYRELL, J.; A Escola como Espaço Sócio Cultural; *In*: DAYRELL, J. (Org). **Múltiplos Olhares:** Sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DALBÉRIO, Maria Célia Borges. Gestão Democrática e participação na escola pública popular. Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal, Minas Gerais, Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, ISSN: 1681-5653 n.º 47/3 – 25 de octubre de 2008. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

FCP- Fundação Cultural Palmares. **Tabela de CRQ completa** – certificada. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-ba-21022020.pdf, Acesso em: 22 de junho de 2020.

FOUCAULT, Michel. Onde há poder, há resistência. *In:* **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001. Disponível em: https://cafecomsociologia.com/wp-content/uploads/2017/09/FOUCAULT-PODER-E-RESIST%C3%8ANCIA.pdf, p. 52-55. Acesso em: 18 de julho de 2019.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In:* GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 3-21.

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências**. Trad. Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. Brasília: MMA, 2006.

JARDIM, Juliana Gomes; O Uso da Etnografia na Pesquisa em Educação; In: XI **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCE-RE**; 2013 – Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Curitiba.

JANNUZZI, Luciano. Nas voltas que o mundo deu, nas voltas que o mundo dá. Capoeira. Espírito Santo do Pinhal: UNIPINHAL,

2007. 45 p. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/ educacao_fisica_artigos/capoeira_danca_luta_jogo_arte_edf.pdf. Acesso em: 23 de janeiro de 2020.

KANANOJA, Kalle. As raízes africanas de uma doença brasileira: o banzo em angola nos séculos XVII e XVIII. Universidade de Helsinki, **Ponta de Lança**, *São Cristóvão*, *v.12*, *n. 23*, *jul. - dez. 2018*.

LIBÂNEO, José Carlos. A avaliação Escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 216-244.

ODA, Ana Maria Galdini Raimundo. Escravidão e nostalgia no Brasil: o banzo. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, vol.11, n. 4 suppl.0. São Paulo, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142008000500003; Acesso em: 11 de novembro de 2019.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. *In:* OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 17-35.

SILVA, Aida Monteiro. Educação e violência: Qual o papel da Escola? **Portal Geledés**, 2010. Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao-e-violencia-qual-o-papel-da-escola/?gclid Acesso em: 30 de junho de 2020.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação nº 4**, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

VELHO, Gilberto; Observando o Familiar; IN: - INDIVIDUALISMO E CULTURA: Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea; 8 ed.; Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed., 2008; p. 122-134.

Estágio supervisionado: política, estado e poder

Paulo Ricardo de Oliveira Ribeiro Dyane Brito Reis

Introdução

O presente capítulo é uma breve e sistemática descrição da experiência prática do Estágio Supervisionado II²², que compreende o desenvolvimento de um projeto de imersão, cujo tema de aplicação foi "Política, Estado e Poder". Este projeto foi realizado com estudantes do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual João Batista Pereira Fraga, em Muritiba-BA. Na fase de preparação para o projeto de imersão a ser desenvolvido na Escola, foram discutidos os fundamentos do Estágio no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, o papel da educação na socialização do sujeito, os desafios da educação escolar no mundo contemporâneo, a formação docente na atualidade e suas tendências metodológicas e investigativas, que incluem o estudo dos saberes necessários à prática do professor. Para isso, é importante que busquemos seus determinantes e compreendamos um dos princípios fundamentais para a prática e formação docente que é o lema "aprender a aprender"²³ (LIMA, 2008). Vejamos:

²² Do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB.

²³ Constante no Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Criada em 1993 e presidida por Jaques Delors, trouxe consequências para os chamados novos paradigmas da educação no campo da formação docente. A comissão definiu as responsabilidades individuais e sociais do processo educativo com base em seis pistas de reflexão educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação, trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação, investigação e ciência (LIMA, 2008, p. 197).

O estágio curricular é compreendido como um processo de experiência prática, que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que conduzem ao exercício da sua profissão. É um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos alunos de graduação, sendo também, um lugar de aproximação verdadeira entre a universidade e a sociedade, permitindo uma integração à realidade social e assim também no processo de desenvolvimento do meio como um todo, além de ter a possibilidade de verificar na prática toda a teoria adquirida nos bancos escolares. Assim, os estágios são importantes porque objetiva a efetivação da aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades através da supervisão de professores atuantes, sendo a relação direta da teoria com a prática cotidiana. Pois unir teoria e prática é um grande desafio com o qual o educando de um curso de licenciatura tem de lidar. E, se esse problema não for resolvido ou pelo menos suavizado durante a vida acadêmica do estudante, essa dificuldade se refletirá no seu trabalho como professor. Não é apenas freguentando um curso de graduação que uma pessoa se torna profissional. É, principalmente, envolvendo--se intensamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma (SCALABRIN; MOLI-NARI, 2013, p. 4).

É a construção de uma práxis formativa e renovada que o discente da licenciatura em sociologia deve ter como fundamento. Assim, o Estágio II representa o momento em que o estagiário está mais familiarizado com a comunidade escolar, por ter feito o Estágio de Observação (Estágio I), possibilitando-o propor um tema dentro das ciências sociais para o projeto a ser desenvolvido com os alunos do ensino médio. Somente após esses dois estágios (I e II) é que o estudante assume a sala de aula através do Estágio Regência ou Estágio III – no caso da licenciatura em Ciências Sociais da UFRB.

A proposta de trabalhar com o tema "Política, Estado e Poder" no projeto de imersão no ensino médio surgiu a partir do contex-

to político e social que o Brasil enfrenta nos últimos anos. Contexto marcado por rupturas institucionais, ofensiva midiática e judicial em criminalizar a política, discursos de ódio e repúdio à democracia, e apologias a regimes ditatoriais. Portanto, faz-se sempre necessário discutir sobre democracia, política, cidadania e participação. Ainda mais que há uma percepção crescente de "ojeriza" e distanciamento em falar sobre política.

É preciso ressaltar que a análise científica dos fenômenos sociais, entre os quais se encaixa a análise dos fenômenos políticos, exige uma discussão teórica e conceitual prévia. Ela é necessária para os alunos apreenderem o significado preciso dos termos utilizados no discurso sociológico.

A Escola, nessa via, deve ser o lugar da construção do conhecimento e reflexão crítica dos saberes. O espaço escolar reflete a tensão e os problemas das estruturas econômicas, políticas, culturais e sociais. Podemos dizer e qualificar:

[...] a escola como lugar de socialização, marcada pela convivência e experiências compartilhadas, lócus de construção e difusão do conhecimento sistematizado, mas também campo para mediação da transformação social através do preparo do sujeito para "embates" sociais, a exemplo das verticalizações e classificações impostas pelo modo de produção capitalista, como também as pasteurizações produzidas por valores que não se atentam para o respeito à diversidade (SOARES e MACHADO, 2018, p.1).

Sendo a Escola esse espaço de conhecimentos, é importante trabalhar com o exercício da imaginação sociológica no sentido de criar ou cultivar o pensamento do aluno. O sociólogo Wright Mills que propôs o uso dessa expressão para explicitar a nossa capacidade de compreensão da realidade em que vivemos. A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais

amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos (MILLS, 1965).

Desta forma, precisamos discutir política e estudar as relações de poder que nos afetam a todo instante. Somos políticos em casa, no ambiente escolar, com os amigos e colegas, e nos mais variados ambientes. O fenômeno do poder é central na vida em sociedade e, particularmente, no âmbito da política. Nesse sentido, discutir o modo como os grupos sociais precisam se organizar para fazer com que seus interesses sejam, de alguma maneira, levados em consideração por aqueles que tomam as decisões políticas em comunidade se faz necessário.

Os atos políticos e as ações do Estado fazem parte de nossa vida. É atuando politicamente que entendemos e assumimos nosso papel na sociedade. A política está nos primórdios do pensamento filosófico. E é salutar compreender a política como produção humana capaz de favorecer as relações entre pessoas e povos e, ao mesmo tempo, desenvolver a crítica a mecanismos políticos como a demagogia e a manipulação do interesse público.

Política, estado e poder

As discussões sobre formas de organização do Estado, de governo e do poder são temáticas enunciadas no Ensino Fundamental e aprofundadas no Ensino Médio, especialmente em sua dimensão formal e como sistemas jurídicos complexos. Com referência na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), desenvolveram-se as competências de área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1 e 6, e suas respectivas habilidades.

Primeiro, realizou-se uma apresentação da disciplina "Sociologia" e a importância do exercício da "Imaginação Sociológica". Em um segundo encontro foi feito uma roda temática cujo conteúdo mi-

nistrado foi Democracia e Política. No terceiro encontro, discutimos o Sistema Político Brasileiro e, por último, uma oficina sociológica cuja produção versou sobre a construção de um programa de governo e levantamento de ideias. Teve-se como objetivos na realização do projeto: entender o conceito de democracia; compreender o conceito de política em sentido amplo; conhecer o sistema político brasileiro; apreender o significado de "poder" em termos sociológicos e estimular a reflexão e participação política.

No primeiro encontro com a turma foi importante situar o que é a "Sociologia" e seu objeto de estudo, o contexto histórico de sua origem e explicitar o conceito de imaginação sociológica. A atividade teve como intenção demonstrar a Sociologia como uma ciência que visa compreender as diversas formas de interação que existem entre os indivíduos, grupos e instituições sociais. A Sociologia é um campo do saber fundamental para o desenvolvimento da capacidade analítica, crítica reflexiva dos fenômenos sociais. Transmitir aos alunos que a matéria tem como objetivos despertar a atitude de inquietação, estranhamento e desnaturalização da realidade, suscitando questionamentos dos modos de pensar e de agir consolidado. Para isso, utilizei da ferramenta da "imaginação sociológica" para despertá-los sobre a amplitude do nosso tema geral desenvolvido no projeto.

O sociólogo, Wright Mills, no livro a "A imaginação sociológica", deixa claro sua preocupação com o engajamento e tomada de postura com as questões públicas e coletivas por parte do cientista social. Sua tese central defendida no livro é de que os seres humanos estão limitados pelas circunstâncias e afazeres do cotidiano e não compreendem as relações que se constituem como agentes sociais. Por isso, vai propor que para entendermos as estruturas sociais que moldam nossas ações é importante estudar as biografias e a história, bem como suas relações e contradições. Nesse sentido vai definir a imaginação sociológica:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para vida íntima e para carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estruturada sociedade moderna, e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas (p.11).

Foram utilizados charges, músicas e vídeos no desenvolvimento dessa atividade para suscitar o debate e questionamentos dos alunos. Assim, apresentou-se a Sociologia como ciência, despertamos a imaginação sociológica, desnaturalizamos e estranhamos a realidade social, e explanamos os objetivos do projeto de imersão.

No segundo encontro para realização da atividade, a ideia foi criar um espaço de discussão com o tema: Democracia e Política, do que estou falando? Os objetivos eram de introduzir os conceitos de Democracia, Política, Estado e Poder.

Para introdução da discussão e reflexão utilizou-se o Poema: "Analfabeto Político" de Bertold Brecht. Em seu poema, o autor sustenta a tese de que o cidadão que se aliena das discussões políticas é o maior responsável pela vitória dos corruptos e dos maus políticos. Aproveitando-se da linguagem simples e objetiva do poema, pretendeu-se estimular o debate e a participação dos alunos. A sala foi organizada em círculo para que os alunos pudessem ter uma visão de todos. Após as discussões iniciais para apreensão dos sentidos atribuídos pelos alunos sobre o tema, foram apresentados os conceitos de Política, Democracia, Estado e Poder.

O conceito de política é apresentado como processo social através do qual o poder coletivo é gerado, organizado, distribuído e usado nos sistemas sociais. Na maioria das sociedades, é organizado sobretudo em torno da instituição do Estado, embora esse fenômeno seja relativamente recente. Nas sociedades feudais, por exemplo, o Estado era muito fraco e subdesenvolvido, e o poder político cabia principalmente aos nobres, vassalos e clero, cujas esferas de influência eram bem definidas pela extensão de suas terras (JOHNSON, 1997).

O significado clássico de política está relacionado ao ambiente público, à *pólis* grega, e durante séculos designou o corpo de conhecimento sobre as atividades humanas que, de algum modo, se referiam ao Estado. Nas palavras de Max Weber (2000), o conceito amplo de política abrange todas as espécies de atividades diretivas autônomas, desde uma política empresarial de recursos humanos até a de uma mãe ou pai de família em relação ao governo de sua casa, passando pela política de um sindicato para conquistar determinado objetivo. Em sentido restrito, no entanto, referimo-nos à política para indicar as atividades diretivas próprias do Estado, das quais são exemplos a ordenação ou a proibição de algo, a sanção de normas, a punição etc.

A política é apresentada também nos termos de Hannah Arendt (2002) como convivência e relação social, quando diz que "[...] a política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças" (2002, p.07).

Embora seja relacionado com frequência a instituições de governo nos mais variados níveis, o conceito de política pode ser aplicado a virtualmente todos os sistemas sociais nos quais o poder representa esse papel.

O conceito de Política, entendido como forma de atividade ou de práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder. O poder foi definido por Thomas Hobbes como "[...] consistente nos meios que dispõe para alcançar, no futuro, algum bem evidente, que pode ser tanto original (natural) como instrumental" (2009, p.70), ou, para Max Weber, como "[...] toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade" (2000, p. 33), ou seja, "ter poder" é conseguir impor a sua vontade sobre a vontade de outros indivíduos. Há poder entre governantes e governados, entre o Estado e os cidadãos, entre autoridade e obediência etc. Notemos que o poder político é uma relação de dominação (entre outras existentes) do homem sobre o homem, com uma finalidade outra que a própria dominação: vantagem, vontade, interesse etc. Por isso, o critério central na compreensão do conceito de poder é sobre os meios que são utilizados no seu exercício.

O Estado, da forma definida por Max Weber, é a Instituição social que mantém monopólio sobre o uso da força. Nesse sentido, o Estado é definido por sua autoridade para gerar e aplicar o poder coletivo. Como acontece com todas as instituições sociais, o Estado é organizado em torno de um conjunto de funções sociais, incluindo manter a lei, a ordem e a estabilidade, resolver vários tipos de litígios através do sistema judiciário, encarregar-se da defesa comum e cuidar do bem-estar da população de maneiras que estão além dos meios do indivíduo, tal como implementar medidas de saúde pública, prover a educação de massa etc. De uma perspectiva conflituosa, no entanto, o Estado opera também no interesse dos vários grupos dominantes, como as classes econômicas, dentre outros (JOHNSON, 1997).

O termo democracia deriva da junção dos vocábulos gregos demos (povo) e *kratos* (poder). O conceito de democracia como "po-

der do povo" surgiu na Grécia antiga, aproximadamente no século V a.C. Definimos minimamente democracia de acordo com Norberto Bobbio no livro o "Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo". O autor aponta que:

Afirmo preliminarmente que o único modo de se chegar a um acordo guando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente. Mas até mesmo as decisões de grupo são tomadas por indivíduos (o grupo como tal não decide). Por isto, para que uma decisão tomada por indivíduos (um, poucos, muitos, todos) possa ser aceita como decisão coletiva é preciso que seja tomada com base em regras (não importa se escritas ou consuetudinárias) que estabelecam quais são os indivíduos autorizados a tomar as decisões vinculatórias para todos os membros do grupo, e à base de quais procedimentos (1986, p.18).

Na atividade três discutimos o "Sistema Político Brasileiro". Nesta atividade os alunos conheceram como se estrutura e funciona o sistema político brasileiro. Foram apresentadas as características básicas do sistema de governo presidencialista e a separação dos poderes entre o Executivo, Legislativo e Judiciário. Além de fazermos um contraponto com o sistema parlamentarista. Foram utilizados cinco vídeos do Youtube do canal "E eu com isso?"²⁴ que apresenta uma websérie explicando o funcionamento do sistema político brasileiro. Os vídeos foram exibidos intercalados com a exposição do professor e a discussão dos alunos sobre o conteúdo. O objetivo desse encontro foi conhecer o sistema político brasileiro.

²⁴ Endereço eletrônico: https://www.youtube.com/channel/UCYoDy6PbNhm4c-JB_owoxqnQ. Acesso em 12/07/2020.

Os alunos puderam entender também que as democracias contemporâneas não seguem um único modelo de seus governos, pois há sistemas diversos, mediante variações nos seus componentes e na forma como eles se articulam e combinam uns com os outros.

O "presidencialismo" é o sistema de governo no qual há um presidente, ao mesmo tempo chefe de governo – aquele que governa de fato e exerce funções administrativas – e chefe de Estado – representa a nação no plano simbólico – acumula as duas funções. Ele é eleito diretamente pelo voto popular e tem um mandato fixo (quatro anos, no caso do Brasil) e independente do Parlamento. A equipe de governo (o ministério) é designada pelo presidente e é responsável perante ele, não perante o Legislativo.

Já no parlamentarismo, o Executivo é formado em virtude da força dos partidos eleitos para o Parlamento. O governo tem legitimação indireta. Surge não da votação popular, mas da assembleia, podemos dar como exemplo o modelo da Grã-Bretanha. Se um partido obteve um grande número de vagas parlamentares ("cadeiras"), mas não tem maioria absoluta, ele faz aliança com outros partidos ideologicamente mais próximos a fim de indicar o primeiro-ministro, que é quem governará. No parlamentarismo, o chefe de Estado, tanto um monarca quanto um presidente, não é, em geral eleito e não tem poderes de governo, exerce papel de moderador no processo político.

Em 1988, o cientista político Sérgio Abranches publicou um artigo "Presidencialismo de coalizão: o dilema institucional brasileiro", que pretendia definir a estrutura e o mecanismo de funcionamento do regime político brasileiro pós-Ditadura Militar. Ele chamou esse arranjo de "presidencialismo de coalizão". Até o momento, essa é a teorização mais aceita pelos cientistas políticos para caracterizar o governo atual no Brasil e para identificar a fonte de suas crises políticas.

O termo "coalizão" refere-se a acordos entre partidos para ocupar cargos no governo. Em sistemas em que há muitos partidos efetivos, dificilmente o partido do presidente da República terá ampla maioria no Parlamento para aprovar seus projetos e implementar suas políticas. Muitas vezes, a coalizão é feita para sustentar um governo, dando-lhe suporte político no Legislativo (em primeiro lugar) e influenciando na formulação das políticas (secundariamente).

Nesse sistema há uma nítida separação ou divisão dos poderes. Os poderes que em teoria são independentes e harmônicos. O Legislativo, considerado como o poder originário da representação, é responsável por idealizar as leis e julgar as propostas do presidente. O parlamento brasileiro é bicameral, ou seja, é composto por duas "casas": a Câmara dos Deputados e o Senado Federal, juntos formam o Congresso Nacional. Qualquer projeto de lei deve primeiramente passar pela Câmara e depois, se aprovado, pelo Senado. No plano Estadual existem as Assembleias Legislativas formadas pelos Deputados Estaduais e nos municípios as Câmaras Municipais compostas pelos vereadores. Cada um em sua esfera de atuação são os representantes do Poder Legislativo.

O Executivo possui a função de fazer as leis funcionarem. O presidente pode vetar ou sancionar leis criadas pelo Legislativo, editar medidas provisórias, criar projeto de lei etc. Avelar e Cintra (2007) vão dizer que os presidentes podem exercer influência sobre a produção legal via poderes *reativos* (o veto como exemplo) e *proativos* (baixar decretos como força de lei). Na esfera estadual, o Poder Executivo é exercido pelos Governadores e nos municípios pelos Prefeitos.

O Poder Judiciário tem a função de interpretar as leis e fiscalizar o seu cumprimento. O Poder Judiciário é regulado pela Constituição Federal nos seus artigos 92 a 126. Ele é constituído de diversos órgãos, com o Supremo Tribunal Federal (STF) no topo. O STF tem

como função principal zelar pelo cumprimento da Constituição. Abaixo dele está o Superior Tribunal de Justiça (STJ), responsável por fazer uma interpretação uniforme da legislação federal.

No sistema Judiciário brasileiro, há órgãos que funcionam no âmbito da União e dos estados, incluindo o Distrito Federal e Territórios. No campo da União, o Poder Judiciário conta com as seguintes unidades: a Justiça Federal (comum) – incluindo os juizados especiais federais –, e a Justiça Especializada – composta pela Justiça do Trabalho, a Justiça Eleitoral e a Justiça Militar. A organização da Justiça Estadual, que inclui os juizados especiais cíveis e criminais, é de competência de cada um dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal, onde se localiza a capital do país.

No último encontro denominado de "Oficina sociológica: construindo propostas", teve como dinâmica de grupo desenvolver as habilidades de trabalhos coletivos, além de proporcionar a reflexão em conjunto sobre a temática da Política, Estado e Poder. Através da oficina os alunos puderam produzir um mural com cartazes expondo um programa de governo. A ideia prática foi de elaborar um plano de governo, divididos em grupo, cada grupo ficou responsável por uma determinada área como saúde, educação, esporte, participação política, entre outros. Tivemos como objetivos estimular a reflexão e participação política.

A Oficina Sociológica com a proposta de construção de um plano de governo permitiu que os alunos articulassem os conhecimentos apreendidos no desenvolvimento das atividades anteriores com o exercício da participação política e cidadania. Puderam refletir que suas ideias só se tornariam efetivas para a grande população dentro de uma série de prerrogativas na democracia e no sistema de governo.

As autoras Lúcia Avelar e Cintra (2007) argumentam que o ideal democrático supõe envolvimento dos cidadãos em diferentes atividades da vida política. Tais atividades, reunidas sob a expressão "participação política", vão desde a mais simples, como as conversas com amigos e familiares sobre os acontecimentos políticos locais, nacionais e internacionais, até as mais complexas, como fazer parte de governos, mobilizar pessoas para protestar contra autoridades políticas, associar-se em grupos e movimentos para reivindicar direitos, envolver-se nas atividades da política eleitoral, votar, candidatar-se, fazer parte de movimento social, e mais uma série de atividades que circundam o universo político.

Considerações finais

O estágio supervisionado é um momento singular para conciliação de teoria e prática no curso de licenciatura em Ciências Sociais. A realização do Projeto de Imersão teve resultado satisfatório, pois os alunos se envolveram e participaram das discussões. Segundo os estudantes, eles não tinham trabalhado durante as outras séries do ensino médio, e nem mesmo no 3º ano, a temática da "Política, Estado e Poder".

Podemos refletir sobre a importância da participação política nas decisões que afetam a coletividade. Entendemos que "Democracia" é campo de disputas e conflitos. Desconstruímos a noção de que "política e poder" são restritos ao Estado, partidos políticos e eleições, mas sim como uma relação que permeia os mais variados aspectos de nossa existência e convivência.

Ficou compreendido que a política não se encerra no ato de votar e a luta política não se restringe ao processo eleitoral. No período entre as eleições, os mais diversos grupos sociais ativam seus recursos para tentar influenciar as decisões políticas e inscrever nelas seus interesses. Nesse momento, todas as desigualdades se traduzem de forma bastante intensa em desigualdade política. De maneira formal, a democracia é o regime político que tem por base a igualdade e o governo da maioria. Contudo, na prática, ela acaba se transformando em um sistema bastante marcado por desigualdades sociais diversas.

Referências

ARENDT, Hannah. **O que é política.** 3. ed. Tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

AVELAR, Lúcia. CINTRA, Antônio Octávio (Orgs.). **Sistema Político brasileiro:** uma introdução. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stifung; São Paulo: Editora Unesp, 2007.

BOBBIO. Norberto. **O Futuro da Democracia**: Uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

HOBBES, Thomas. Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. São Paulo: Martin Claret, 2009.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia:** guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Reflexão sobre o estágio / Prática de Ensino na Formação de Professores.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação Sociológica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1965.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-34.

SCALABRIN, Izabel Cristina. MOLINAR, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em 01/06/2020.

SOARES, Antônio Mateus. MACHADO, Maikson Damasceno Fonseca. **A escola distópica:** um pedido de socorro. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante (Orgs.). Educar na diversidade: travessias interdisciplinares. Salvador: Edufba, 2018.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos de uma sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

Educação escolar contextualizada e a importância dos terreiros de candomblé

Diogo Linhares Fernandes Wilson Rogério Penteado Júnior

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é resultado da sistematização do processo de implementação da Lei nº 10.639/03. A modificação da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trouxe a obrigatoriedade do ensino nas escolas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. O diálogo foi ainda mais ampliado com a edição da Lei nº 11.645/08 que passou a reconhecer a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena nas escolas (MEC; SECADI, 2013).

A Lei nº 10.639/03 possibilitou que os estudos das relações étnico-raciais ocupassem lugar relevante nas instituições de ensino da educação básica e superior. A tentativa de causar mudanças na formação de professores através da compreensão da educação e relações étnicas raciais nas escolas foi resultado de iniciativas anteriores centralizadas na organização social e política da população negra, a exemplo do Teatro Experimental do Negro, que educou e formou sujeitos negros como atores políticos críticos ao racismo através do resgate do valor das culturas africanas no Brasil (NASCIMENTO, 1914-2011).

Nesse diálogo entre movimento negro e educação, Nilma Lino Gomes (2017) aborda sobre caminhos epistemológicos e políticos desafiadores na relação de poder entre os conhecimentos margina-

lizados pela ciência moderna e os elaborados por movimentos sociais que, na atualidade, buscam formular a legitimação de saberes na perspectiva da raça e identidade sociologicamente negra como possíveis enfrentamentos ao racismo estrutural no país. Dentre as muitas práticas e sistemas de saberes legados pelos contingentes africanos e seus descendentes no Brasil, tem-se o candomblé.

Pioneiramente, interpretadas pela ciência de Nina Rodrigues (1862-1906), médico legista psiquiatra que devotou boa parte de seus estudos sobre o candomblé baiano, as práticas religiosas de matrizes africanas foram classificadas como "estranhas e anormais", sistematizadas como "animistas e fetichistas" (1935). Nesse sentido, a importância do tema no campo da educação é necessária quando ideias reducionistas semelhantes sobre o candomblé ainda permanecem influenciando o imaginário social.

A etnografia "O candomblé da Bahia", do sociólogo Roger Bastide (1898-1974), publicada originalmente em 1958, descreve com complexidade e riqueza de informações aspectos do candomblé praticado Bahia. Interessado nas sobrevivências religiosas africanas no Brasil, na formação dos terreiros de candomblé como uma "coroa mística" na cidade santificada de Salvador, buscou relatar saberes específicos desse sistema ritual e seus códigos sociais.

Embora historicamente o candomblé tenha sido ameaçado pela força policial e vítima de denúncias da impressa, continuou a se desenvolver nos bairros afastados do espaço central da economia da cidade na capital baiana e situou-se nos subúrbios, desbravou matas e construiu seus templos com a fisionomia semelhante às demais casas de famílias populares da Bahia (CARNEIRO, 2008). Produziu para a cultura brasileira relações de convívio próprias na forma de habitação e moradia entre as divindades, religiosos e a noção de comunidade.

Podemos entender que estes espaços sociorreligiosos salvaguardam práticas e tradições culturais familiares que pertencem à genealogia de famílias históricas protagonistas na instituição das religiões negras de matrizes africanas na Bahia.

Desse modo, ao apreender que o Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana objetiva ações estratégicas para a formação continuada de professores, acerca do tema da valorização da história africana e afro-brasileira, bem como a promoção de pesquisas e materiais didáticos para efetivar a implementação das diretrizes curriculares, além de consolidar as agendas propostas em metas do plano como política de Estado, entendemos a pertinência e necessidade de continuar com o debate no espaço escolar na atual conjuntura política.

Com o exercício da prática docente, no Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro-(CEYBC), localizado no município de Conceição da Feira/BA²⁵, durante a atuação nas atividades de estágio supervisionado²⁶, foi iniciada uma reflexão sobre os terreiros de candomblé como instituições centrais para pensar a educação contextualizada e também como espaços educativos, do ensino voltado à promoção ao respeito à cultura de base africana e à diversidade cultural afro brasileira.

Portanto, este capítulo, a partir da obra "Superando o Racismo na Escola" (MEC, BID, UNESCO, 2005), tem como objetivo propor um diálogo entre educação escolar e os terreiros de candomblé.

²⁵ Este município possui aproximadamente 22.500 habitantes, com extensão territorial de 162,883km², tendo como municípios limítrofes: São Gonçalo dos Campos, Cachoeira, São Félix, Governador Mangabeira, Cabaceiras do Paraguaçu e Antônio Cardoso.

²⁶ Estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB realizado em três fases: observação, imersão e regência.

Terreiros, candomblé e escolas

Muitos pesquisadores da área das Ciências Sociais já vêm apontando para as dificuldades de ampliar discussões sobre o problema do racismo no Brasil por sua característica velada e sustentada pelo mito da democracia racial, a exemplo do antropólogo Kabengele Munanga²⁷. Para esse autor, o "[...] processo, que parte da observação dos fenômenos e fatos sociais, passando pela explicação e compreensão é o que costumamos denominar teoria social" (MUNANGA, p. 3, [2005?]). E os movimentos sociais e demais atores sociais críticos podem apropriar-se das teorias sociais para elucidar sobre os fenômenos e fatos sociais assim como apresentar propostas com potencial em propor políticas públicas para então intervirem nas mudanças sociais. Práticas como estas são identificadas na própria história dos movimentos negros no campo da educação (MUNANGA, s/d).

Em diálogo com Saviani (1994), uma das contradições que marca a educação do sistema escolar reside em sua própria estrutura: por um lado, a lógica do "fracasso escolar" e, por outro, a possibilidade de sujeitos no interior da escola atuar na vontade de transformar a própria realidade do espaço de educação formal.

Esta contradição do sistema escolar apareceu durante a intensa vivência no Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro ao longo do convívio com os estudantes e profissionais da educação, durante o aprendizado da prática docente conduzido pela teoria e práticas metodológicas empreendidas por Luiz Cardoso de Oliveira (2017).

Kabengele Munanga (2005) apresenta, na obra "Superando o Racismo na Escola", o desafio e limites da formação profissional em lidar com as diversidades e ao mesmo tempo estar influenciado pelos

²⁷ Dentre outras referências, consultar seu texto "Teoria Social e relações raciais no Brasil contemporâneo", disponível em https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf.

pensamentos eurocêntricos incentivados pela reprodução dos preconceitos que sustentam opressões na nossa sociedade, ainda que seja de forma inconsciente, mas contribui para o fracasso escolar dos estudantes negros através da evasão escolar.

São nos espaços escolares que os profissionais da educação se deparam com os livros didáticos (LIMA, 2005) que podem reproduzir uma cosmovisão influenciada pela centralidade do modo de vida e relações sociais norte americana ou europeia e manifestar nos materiais didáticos os mesmos preconceitos também presentes nas relações entre os estudantes e demais profissionais da educação na qual reproduz uma noção de poder entre as diferenças humanas ao invés de trazer uma visão de complementaridade da diversidade entre brancos e negros (MUNANGA, 2005).

A proposta deste trabalho está alinhada com a proposta teórica de Munanga, na medida em que aproxima a preocupação dos profissionais comprometidos com a educação com a evasão e fracasso escolar dos estudantes negros, com a possibilidade de superação através da mudança de perspectivas no campo da educação. Trata-se de incentivar a valorização da história e cultura negra no Brasil para que alunos/as negros/as possam se enxergar em igualdade com as histórias e culturas brancas que protagonizam os livros e narrativas das salas de aula.

O ciclo de apagamentos da memória coletiva, da cultura e da história de referenciais negro-africanos prejudica o aprendizado escolar. Acredita-se, neste capítulo, que a educação é capaz de transformar e desconstruir a noção de superioridade e inferioridade nas relações humanas entre brancos e negros. O que perpassa também por transformar a consciência dos/as profissionais da educação, porque transformações como essas posicionam os/as verdadeiros/ as educadores/as para contribuir para a construção da democracia

brasileira sem o apagamento da história e da cultura de matrizes africanas (MUNANGA, 2005).

Foi através da formação pessoal durante o aprendizado da prática docente ao longo da experiência de estágio supervisionado, com o auxílio de professores/as especializados/as e outros/as interessados/as em discorrer sobre o tema aqui apresentado que a temática foi apresentada entre os estudantes do 1º ano do ensino médio do CEYBC. É importante considerar o próprio contexto no qual o colégio está inserido, pela presença marcante de terreiros de candomblé na região onde a cidade está localizada. Conceição da Feira é uma cidade onde, assim como suas circunvizinhas e outras que também compõem o Recôncavo da Bahia, se reproduz a existência de comunidades de candomblé.

Pensar em uma educação contextualizada, neste caso, nos leva a aludir sobre a importância dos terreiros de candomblé como espaços responsáveis pela preservação de histórias, conhecimentos, identidades culturais e elementos ontológicos da cultura africana e afro-brasileira. Afinal, qual seria a reação dos/as estudantes ao considerarmos os terreiros de candomblé como espaços também educativos?

Educação, contextualização e candomblé

Na experiência de estágio, ao trabalhar a temática do candomblé com os estudantes do CEYBC, as respostas dadas por eles apresentaram uma diversidade de pensamentos em relação ao assunto. Evidentemente que cada resposta ganharia inteligibilidade plena se relacionada com o perfil sociocultural de quem a respondeu a partir de marcadores como orientação religiosa, por exemplo. Porém, as respostas em si, analisadas em conjunto, revelaram algo já esperado: favoráveis ou não a conceber as casas de candomblé como espaço educativo, todos/as os/as respondentes admitem, de diferentes modos, que o candomblé está inserido na vida social do território local.

No entanto, paradoxalmente, ainda que o conjunto de respostas admita tacitamente a presença do candomblé no convívio social local, as respostas revelam um profundo desconhecimento sobre seu repertório cultural, inclusive algumas delas desembocam para uma visão depreciativa e estigmatizada sobre o candomblé.

Diante do exposto, nos deparamos com a evidente necessidade de investir em uma educação contextualizada, isto é, uma educação que possa levar em conta referências e aspectos plurais da sociedade e, mais precisamente, aspectos contextuais da realidade local vivida pelos/as estudantes. No caso em apreço, envolvendo os estudantes do CEYBC e a temática a respeito dos candomblés, desenha-se como oportuno caminho articular a importância do candomblé – sua história, organização social e dinâmica cultural – e a educação escolar.

Mesmo em acordo com a compreensão histórica sobre a diáspora africana e sua religiosidade como fenômeno a partir das imigrações impostas à população daquele continente durante o comércio escravista, envolvendo milhões de pessoas em condições de escravizados no território brasileiro, não significa afirmar que as casas de candomblé sejam territórios pertencentes apenas a pessoas negras. A questão que se coloca ao que nos interessa é que se trata de lugares que reúnem saberes e referenciais africanos, comprometidos com a diáspora negra nas Américas e seus processos de resistência.

A organização desses espaços tem particularidades próprias e é proveniente da experiência colonial em que, africanos alijados de suas terras natais, chegados em solo desconhecido nas Américas, sob opressão, na condição de escravizados, precisaram encontrar formas de sobrevivência e de vivência. Assim, na elaboração de no-

vas práticas, os africanos escravizados precisaram lançar mão de um estoque prévio de elementos disponíveis, (re)elaborando práticas sociais. Nesse sentido, as culturas negras que matizaram os territórios americanos em sua formulação evidenciam o cruzamento das tradições e memórias africanas com todos os outros códigos e sistemas simbólicos com que se confrontaram no Novo Mundo. É, pois, pela via dessas encruzilhadas que se tecem as práticas ditas "afrobrasileiras", onde os referenciais culturais de negros africanos aqui instalados, no processo de interação com o "outro", transformaram-se e reatualizaram-se num processo contínuo resultando em novos e diferenciados rituais de linguagem e de expressão (PENTEADO JÚNIOR, 2010, p. 204).

Conforme aduz Penteado Júnior (2010):

Nesta discussão, são muito bem vindas as proposições feitas por Paul Gilroy (2001) referentes à vinda dos negros africanos às Américas. Esse autor sugere que se pense tal fenômeno em termos de "diáspora", porém, não como uma forma simples da dispersão catastrófica do negro, que possui um momento original identificável – a sede do trauma – e que se traduz numa trajetória linear representando estágios sucessivos num relato genealógico de relações de parentesco. Ao contrário, para Gilroy (2001) a diáspora deve ser pensada em termos de agenciamento micro-político exercitado nas culturas e movimentos de resistência e de transformação e outros processos políticos que são visíveis em escala maior. Onde juntas, sua pluralidade, regionalidade e ligação transversa promovem algo mais que uma condição adiada de lamentação social diante das rupturas do exílio, da perda, da brutalidade e da separação forçada. Elas iluminam um clima mais indeterminado no qual a alienação natal e o estranhamento cultural são capazes de conferir criatividade e, com isso, o estabelecimento de uma imaginária base étnica. Assim, sob a noção de diáspora, pode-se compreender formas geo-políticas e geo-culturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem. É neste sentido, portanto, que a história da diáspora dos negros africanos nas Américas fornece um vasto acervo de lições [...] (GILROY, 2001 apud PENTEADO JÚNIÓR, 2010, p. 204-205).

Especificamente, no que se refere às casas de candomblé, autores como Bastide (2001 [1958]), Carneiro (2008 [1948]), Souza Júnior (2018), Lima (2003) e Parés (2018) aludem sobre as múltiplas formas de organização social nelas presentes. Este rico conjunto de referências pode fornecer uma visão aprofundada sobre os modos de organização do candomblé, e suas especificidades.

Em Bastide (2001), por exemplo, se apresentam características específicas sobre o atributo comunitário desenvolvido pela relação mística dos membros pertencentes ao candomblé com seu território sagrado. Já Vivaldo da Costa Lima (2003) descreve as relações de parentesco, associações e pertencimentos ao candomblé enquanto um grupo organizado, centralizado em uma liderança (pai ou mãe), representação não só da expressividade das relações de parentesco, mas que reafirmam outras formas de relações familiares onde não estão baseadas unicamente pela consanguinidade, ou seja: trata-se do lugar "Onde o conceito de família biológica cede sempre lugar ao outro, de família de santo" (LIMA, 2003, p. 61). Este elemento posto por Lima (2003) é uma das principais características para o interesse deste olhar respeitoso que se deve ter em relação às casas de candomblé; por demonstrar ser um território organizado em hierarquias e funções sociais religiosas, mas sob uma forte estrutura de reprodução familiar. É um espaço onde os pertencentes a esse lugar estão interligados por relações de pai, mãe, filhos, filhas e principalmente irmãos e irmãs de "santo", como popularmente são tratados.

Souza Júnior (2005) também reflete sobre o significado das famílias religiosas de candomblé diante da destruição dos laços fa-

miliares consanguíneos sobre os povos africanos na diáspora. Esse assunto, em particular, é uma das principais afirmativas na proposta de reconhecer o terreiro como um local de reorganização das vidas negras na reconstrução das suas identidades no processo diaspórico. Os laços consanguíneos carregam a sua importância, porém há um envolvimento de pertencimento com demais pessoas ao estarem inseridas nas relações religiosas mediadas por vínculos a partir de funções, tarefas e compromissos compondo uma grande extensão da família africana no terreiro de candomblé (SOUZA JÚNIOR, 2005). Ainda de acordo com o citado autor, o compromisso com os rituais religiosos e a frequência das práticas litúrgicas proporcionou a reconstrução de laços antes perdidos de um vínculo familiar mais próximo onde fosse possível desenvolver a construção de afeto e o estabelecimento de redes de apoio e cuidado. Assim, a ideia do sistema de parentesco foi ressignificada pelas casas de candomblé, mediada, dentre outros aspectos, pela afetividade entre os irmãos, irmãs, pais, filhos, filhas e mães de santo (SOUZA JÚNIOR, 2005). Em Parés (2018) é possível localizar a região do Recôncavo da Bahia como um território decisivo para a formação religiosa de matriz africana, com destaque durante o período de organização das congregações religiosas atualmente conhecidas como candomblé.

No entanto, não obstante sua riqueza histórica e cultural, os terreiros de candomblé foram historicamente alvos de perseguição e desvalorização na sociedade brasileira. Ainda de acordo com Parés (2018), pode-se identificar que as visões discriminatórias sobre o candomblé persistiram ao longo da história e contribuíram para reforçar negativamente a visão sobre essa religião na atualidade. Essa visão preconceituosa veiculada por jornais de época como prática de depreciação, incentivando as inúmeras perseguições policiais, assim como as exposições de pessoas detidas pela delegacia de

jogos e costumes por se reunirem e exercerem suas práticas cultural e religiosa, reforçou uma imagem jocosa e estigmatizada da religião. Souza Júnior (2018) desenvolveu um importante estudo onde sinaliza a atuação da Delegacia de Jogos e Costumes-DJC na atuação de diversas batidas policiais e apreensões de materiais religiosos no intuito de reprimir e "regularizar" as licenças para as manifestações religiosas do candomblé.

Diante do breve panorama aqui apresentado sobre o candomblé, sobressai que diversos aspectos podem ser trabalhados no âmbito da educação escolar, que vão desde a importância cultural e história da religião, seus modos de organização e valores preservados, até os processos de violência sofridos ao longo da história e que ainda permanecem. Compreender de perto a cultura do candomblé e os processos de violência sofridos é um modo de combater estigmas entre os estudantes e fomentar a sensibilidade e o respeito dos mesmos rumos a uma sociedade assumidamente plural em seus valores.

A educação pode ser um campo sugestivo para atuar na promoção das transformações na sociedade ao observar as experiências dos movimentos sociais. Está em Gomes (2017) a colocação sobre a necessidade da radicalidade do conhecimento referente à ocupação dos saberes sistematizados pelo Movimento Negro nas escolas. É necessário concordar com a autora sobre o questionamento em relação à estrutura curricular, às políticas educacionais, ao investimento da ciência e tecnologia. É importante a crítica para avançar no rompimento da estrutura secular da escola, universidade e ciência.

É também com esses questionamentos sobre a estrutura do ensino escolar que Luz (2017) discorre sobre a relação do pensamento de Deoscoredes Maximiliano dos Santos, o respeitável Mestre Didi, que construiu sua trajetória na religião afro-brasileira e que exerceu sua sabedoria para impulsionar projetos que envolvessem

a relação entre a comunidade de terreiro e a política de educação. Para Luz (2017), Mestre Didi foi atuante, sua sabedoria proporcionou envolver a ancestralidade com as ideias projetadas para uma
educação que fosse influenciada pelos valores da comunidade com
princípios do pensamento de origem africana para reconstruir novas
políticas educacionais que estivessem relacionadas com esse objetivo: "Vejam que é um movimento radical, pois apela para o exercício
de estratégias de luta, memória e continuidade que ultrapassa gerações, organizando, conduzindo e transmitindo o legado dos nossos
antepassados" (LUZ, 2017, p. 68).

Gomes (2017) também segue afirmando que a relação entre Movimento Negro e educação deve estar comprometida com o papel político e epistemológico que envolve o entendimento sobre como se constroem as tensões de poderes no campo da disputa do conhecimento:

O conhecimento-emancipação não tem a pretensão de totalidade, embora esta seja uma das tentações que ele sofre quando passa de marginal a conhecimento reconhecido pelo cânone (é o que acontece na escola quando esta incorpora alguns saberes populares ao currículo oficial, transformando-o em conteúdo escolar) (GOMES, 2017, p. 59).

O conhecimento-emancipação, nesse sentido, apresenta seus riscos e pode sofrer as alterações necessárias diante das movimentações da dinâmica social e politização da sociedade. A questão central é a possibilidade de estabelecer um diálogo entre os saberes e os sujeitos que estão atuando nessa produção, ou seja, é o vínculo das práticas sociais, culturais e políticas, como afirma a citada autora.

Escola, educação e relações étnico-raciais

É importante analisar a seguinte contribuição de Nilma Lino Gomes para compreender o papel de uma formação escolar consciente da diversidade humana e respeitosa com as tradições culturais de matrizes africanas:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 2005, p. 147).

A proposta de uma educação escolar contextualizada perpassa pela crítica à imposição e valorização de apenas uma matriz cultural, pautada em valores eurocêntricos, no âmbito formativo dos estudantes na educação básica. Entende-se, neste capítulo, a presença da violência simbólica contra grupos em condições desiguais por estarem impedidos de colocarem também as suas culturas como legítimas para ocuparem os currículos do ensino escolar (SILVA, 2005).

É indiscutível o potencial pedagógico do conjunto de ensinamentos de matrizes africanas que estão reunidos nas comunidades de terreiros através de mitos, músicas, instrumentos musicais, danças, valores éticos de respeito aos mais velhos, responsabilidades, compromissos comunitários e um conjunto de sentidos e significados que faz parte das nossas raízes e que correspondem à formação da nossa identidade brasileira (THEODORO, 2005).

Neste sentido, reconhecer os saberes afro-brasileiros reunidos nos terreiros não significa apenas promover importância para os envolvidos nas comunidades, mas, sobretudo, para a democracia brasileira ao assumir o respeito aos territórios e artefatos ligados à formação do país em sua diversidade e pluralidade. Ou seja, é caminhar contra a lógica do apagamento, da invisibilidade e até do extermínio do que pertence ao Brasil.

Concentrar o ensino escolar apenas na temática da escravização, através de narrativas nada emancipatórias, e muito mais filiadas à história colonial, consiste em um reducionismo diante de toda a riqueza cultural e contribuições que os povos de diferentes nações africanas construíram neste país. E, os terreiros de candomblé, enquanto espaços sociorreligiosos, são evidências de tal riqueza cultural.

Além do mais, há que se considerar a necessidade de garantir o respeito aos membros de comunidades religiosas de candomblé que acessam os espaços escolares. Ou seja, estão presentes nas escolas, não podem ser afastados do percurso escolar pela ação da discriminação e demonização das suas práticas. A escola, enquanto instituição social, precisa superar a prática da exclusão a partir de uma única visão da realidade, e expandir sua compreensão para uma discussão plural ao reconhecer outros saberes e formas de viver a vida, principalmente as que cumprem o papel de preservar a história negra, mesmo que influenciadas por esta complexa modernidade.

As casas de candomblé carregam muitas histórias de luta e resistência popular e ensinam, a quem delas faz parte, modos específicos de vivência e sobrevivência. Por isso mesmo, guardam a um só tempo: 1) aspectos culturais importantes em suas especificidades, zelados ao longo da história; e 2) um grande potencial de organização e resistência política. É uma prática existencial concreta diante de uma sociedade que se esforça em apagar as histórias de desta-

que dos povos negros. Sintomaticamente, os livros didáticos, como já refletidos, têm apresentado, historicamente, notória dificuldade de focar os segmentos da população afro-brasileira e seus feitos.

Os estigmas revelados em muitas respostas apresentadas pelos/as estudantes na atividade realizada no estágio supervisionado não deixam de ser consequência de uma lógica de pensamento sobre os terreiros de candomblé, cujo histórico é marcado por aspectos de perseguições provenientes da sociedade mais ampla, onde a própria escola, em seu projeto educativo, pouca atenção tem dado à revisão e reparação desse fenômeno. Por isso, ser tão oportuno investir na possibilidade educativa de afirmar este lugar, o terreiro, como um patrimônio vivo de memória ancestral, atuante na vida social cotidiana. E, por ser este um espaço que faz referência à história do povo negro deste país é que se encontra a necessidade de reconhecê-lo, mobilizado, também como um dos exemplos dos diferentes movimentos negros atuantes para a educação social.

Desse modo, ao seguir as reflexões aqui apresentadas, os terreiros de candomblé podem estar sob o prisma de outra leitura conceitual sobre seus povos que se referem às contribuições sociais, políticas e culturais reunidas em seus territórios sagrados, capazes de influenciar positivamente o ensino escolar, contribuindo para a formação de sujeitos críticos mais comprometidos com os princípios constitucionais e democráticos.

Os terreiros, nesse sentido, passam a ser valorizados como instituições negras importantes no processo de formação nacional, de uso e ocupação no espaço urbano, de povos que se relacionam e fazem uso do meio ambiente na cidade, preservando tradições e costumes historicamente violentados pelas demais instituições do Estado, seja pela dimensão material ou pela simbólica.

Estimamos que o conteúdo deste capítulo possa ser aproveitado como um incentivo para que esta temática adentre os espaços

escolares de forma propositiva e respeitosa, envolvendo as comunidades de terreiro e suas realidades para a efetivação de uma educação escolar que se queira contextualizada.

Referências

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia:** rito nagô. Trad. de Maria Isaura Pereira de Queiroz; revisão técnica Reginaldo Prandi. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

GILROY, Paul. **Atlântico Negro:** modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LIMA, Vivaldo da Costa. A Família de santo nos candomblés Jejes-Nagôs da Bahia. Salvador: Corrupio, 2003.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. "Importância do pensamento de Mestre Didi para a Educação Brasileira". *In:* ASSIS, Rosário *et αl.*

(Org.). **Mestre Didi**: o reverberar ancestral africano-brasileiro. Salvador: EDUNEB, 2017.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo.** Mimeo. S/D. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf. Capturado em 20/04/2021.

OLIVEIRA, ROBERTO Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, v.39, n.1, p.13-37, 1996.

PARÉS, Luis Nicolau. **A Formação do Candomblé:** História e ritual da nação jeje na Bahia. 3. ed. rev e ampliada. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

PENTEADO JR., Wilson Rogério. **Jongueiros do Tamandaré**: devoção, memória e identidade social no ritual do jongo. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **O animismo fetichista dos negros bahianos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUZA JÚNIOR, Vilson Caetano de. **Nagô:** a nação de ancestrais itinerantes. Salvador: Editora FIB, 2005.

THEODORO, Helena. Buscando Caminhos nas Tradições. In: MU-NANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na Escola.** Bra-

sília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Saberes em movimento(s): comunidade quilombola São Braz

Samyr Ferreira dos Santos Luís Flávio Reis Godinho

Introdução

O presente capítulo é uma síntese do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, com a orientação do Prof. Dr. Luiz Flávio Godinho, com o tema: "Saberes em Movimento(s): Estágio Supervisionado na Comunidade Quilombola São Braz, Santo Amaro/BA.", que faz uma reflexão sobre a experiência docente na educação não-formal por meio da organização de um curso de formação para lideranças de Introdução à Sociologia e aos Movimentos Sociais, em parceria com a Associação da Comunidade de Remanescentes de Quilombos São Braz, na comunidade quilombola São Braz em Santo Amaro/BA, durante o mês de fevereiro de 2019, com duração de 30 horas.

Para a pesquisa de campo, utilizamos uma pesquisa qualitativa, especificamente a etnografia, numa perspectiva de uma pesquisa militante. As pesquisas militantes nos possibilitam investigações que envolvem produção de conhecimento, ação política e mudança na realidade social. Trata-se de investigações socialmente engajadas e politicamente posicionadas, que buscam, a partir da produção do conhecimento, entender a realidade para transformá-la, vinculando-se com ideias da práxis (FALS BORDA, 1973; BRINGEL, 2014; VARELLA, 2014).

Acreditamos que este método nos ajuda a compreender elementos das formas de organização política da comunidade quilombola São Braz, no sentido de criar estratégias de conhecimento decolonial que permitam um deslocamento intercultural, um diálogo profundo entre as partes envolvidas (pesquisador e pesquisado), onde os subalternizados narram as suas subalternidades, sem a imposição de uma autoridade etnográfica. A nosso ver, este é um método capaz de captar a rede de significados, bem como conceber os participantes da pesquisa como sujeitos produtores de conhecimentos. valorizando a dimensão da experiência e da prática social. A principal técnica utilizada foi a observação participante, que, em algumas instâncias se transformou em participação observante, nos permitindo conhecer e compreender importantes aspectos organizacionais desta coletividade, assim como a forma com que eles vivenciam e atribuem significados ao processo das mobilizações e às redes de movimentos sociais.

No curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, os estudantes iniciam o estágio supervisionado a partir do quinto semestre, quando os mesmos já percorreram os caminhos dos componentes teóricos das Ciências Sociais, além de componentes Didáticos e Pedagógicos. Os Estágios I, II e III têm 136 horas cada, sendo respectivamente: 1. Observação da comunidade escolar; 2. Projeto de intervenção/imersão e; 3. Regência. Os estágios têm como proposta a ampliação da prática docente, que vai além das experiências das salas de aulas, possibilitando ao estagiário a investigação dos processos educacionais em várias dimensões.

Dirce Pacheco e Zan (2011) apresenta algumas reflexões sobre estágios em licenciatura, em especial, no direcionado à formação do professor de sociologia. Eles nos afirmam que a carga horária do estágio foi ampliada. Essa modificação criou a possibilidade de ações

no sentido de ampliar a dimensão da intervenção na formação do professor, permitindo aos estudantes a experiência com atividades do trabalho docente que vão para além da sala de aula e do conteúdo específico. Abriu, ainda, oportunidade de vivências coletivas do fazer docente. E da compreensão da escola enquanto um espaço sociocultural, em que a homogeneização dos sujeitos e da escola é incompatível como perspectiva, valorizando-se uma análise no bojo de uma vertente sociocultural, ambos são compostos por experiências e vivências que tornam-se multifacetadas e que devem ser levadas em conta e colocadas em prática no cotidiano escolar (KELSEN, 2016). Conforme Dayrell:

Em outras palavras, os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns "óculos" pelo qual vêm, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde seinserem. Não há, portanto, um mundo real, uma realidade única, préexistente à atividade mental humana (2018, p.06).

Seguimos as orientações de Oscar Jara H., na tentativa de sistematizar experiências, entendendo-lhe enquanto um desafio político pedagógico pautado na relação dialógica e na busca da interpretação crítica dos processos vividos. Tratando-se de um exercício rigoroso de aprendizagem que contribui para refletir sobre as diferentes experiências, implicando na identificação, classificação e reordenamento dos elementos da prática. Utilizando a própria experiência como objeto de estudo e interpretação teórica, possibilitando a formulação de lições e a disseminação. Ordenando e reconstruindo o processo vivido, realizando uma interpretação crítica desse processo, extraindo aprendizagens e partilhando-as.

A Sistematização de Experiências pressupõe como fundamento a concepçãometodológica dialética, que entende a realidade histó-

rico-social como uma totalidade, enquanto processo histórico. Sendo a realidade, nessa perspectiva, ao mesmo tempo, una, mutante e contraditória porque é histórica. Porque é produto da atividade transformadora, criadora dos seres humanos. Segundo Oscar Jara Holliday (2006):

A sistematização de experiências é uma interpretação crítica de uma ouvárias experiências que, a partir da sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido: os factores que intervieram, como se relacionam entre si e porque é que sucederam dessa forma (p. 24).

Na mesma perspectiva, os estágios supervisionados do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, com as suas estratégias metodológicas e didáticas, contribuem para que os estudantes desenvolvam um olhar e uma escuta e interlocução mais aprofundados sobre a comunidade escolar e suas problemáticas, compreensão da escola como um espaço sociocultural – como já dito – e numa perspectiva de mudanças de paradigmas. Portanto, se o olhar possui uma significação específica para um Cientista Social, o ouvir também goza dessa propriedade.

Evidentemente tanto o ouvir como o olhar não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes no exercício da investigação. O ouvir relaciona-se ao questionamento sobre a natureza da relação entre o entrevistador e entrevistado, sabendo que há uma longa e arraigada tradição, na literatura etnológica, sobre a relação "pesquisador/informante". Se o olhar e o ouvir podem ser considerados como atos cognitivos mais preliminares no trabalho de campo, é seguramente, no ato de escrever, portanto na configuração final do produto desse trabalho, que a questão do conhecimentose torna tanto ou mais crítica. Devemos entender, assim, por escrever, o ato exercitado por excelência no gabinete, cujas características o singularizam de forma marcante, sobretudo quando o comparamos com o que se

escreve no campo, seja ao fazermos nossodiário, seja nas anotações que rabiscamos em nossas cadernetas (OLIVEIRA, 1996).

A experiência da prática educativa no espaço não formal ou não escolar descrita neste capítulo vem nos mostrando que a educação pode ser compreendida muito além das dimensões curriculares e de aprendizagem. Essa categoria mescla-se com o conceito de cultura como herança e socialização permanente de saberes, ampliando o sentido epistemológico do termo em si. Assim como nos apresenta Frigotto (2002):

O patrimônio natural e científico e os processos culturais e educativos não podem estar subordinados ao mercado e ao capital, mas ao conjunto de direitos que configuram a possibilidade de qualificar a vida de todos os seres humanos. A educação, nesta perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora e de estabelecer práticas sociais comprometidas com a dignidade e a vida de todos os seres humanos (p. 23).

Diante desse cenário, o conceito de Educação é ampliado. Nas palavras de Gohn (2011), não se limita apenas aos espaços escolares formais, atrelados somente ao processode ensino-aprendizagem de seus educandos. A Educação é chamada também a transpor os muros da Escola ou da Universidade, para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo e outras atividades afins. Configura-se assim um outro olhar sobre a Educação que aborda processos educativos fora das Escolas e das Universidades, em processos organizativos da Sociedade Civil, abrangendo organizações sociais e não governamentais, Movimentos Sociais estratégicos, ou processos educacionais articuladoscom a escola e a comunidade.

O Estágio, através da regência em um Curso de Introdução à Sociologia e aos Movimentos Sociais, permitiu uma aproximação e familiarização com a comunidade Remanescente de Quilombo São

Braz, construídos a partir da vivência dessa atividade decampo. Diante disso, percebe-se a importância dos estágios nas comunidades quilombolas na região do Recôncavo, para um diálogo mais profundo entre a UFRB e os Quilombos, Sindicatos, Associações e Movimentos Sociais desta região. E de compreender que a Educação não formal é uma possibilidade de produção de conhecimento em territórios fora das estruturas curriculares da Educação formal (GOHN, 1995).

O futuro Professor aprende com essas experiências ao incluir os valores das comunidades em que atua nas suas práticas pedagógicas e que estas atuações se dão a partir de um compromisso social básico. Tanto Freire (2011) como Gohn (1995) afirmamque toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, e outro que, aprendendo, ensina.

Educação e quilombo

No Brasil, o processo de conquista de direitos é ainda presente e a luta por justiça e educação remete à história da formação social brasileira. No contexto da primeira Constituição da República, alguns sujeitos ainda eram dependentes da "política do favor". Segundo Carvalho (2006), o país nasceu sob o aniquilamento de povos, e isso contribuiu para que, mesmo após ter conquistado a independência, a nação não tornasse claramente definido o objetivo de inserir a cidadania como pressuposto para a sua existência. A história da educação brasileira terá como balizadora a formação de uma sociedade dualista, decorrente dos séculos de escravidão e que se desdobra para além desse período.

A escola pública não contemplou uma grande parte da sociedade brasileira e, principalmente, deixa o negro à margem do direito à educação. Por isso, segmentos negros letrados estruturaram um movimento de organização sobretudo a partir da criação da Imprensa Negra. São Paulo e Rio de Janeiro foram os principais centros dessa mobilização dos afro-brasileiros que, desde 1910, buscaram alcançar a cidadania que a abolição não concretizada (CARRIL, 2017). No tocante à escolarização, observa-se a ascensão de uma intelectualidade negra que reconhecia no domínio da escrita um meio para adentrar espaços sociais, entendendo que na prática, mesmo tendo garantido o direito dos libertos estudarem, a eles não eram oferecidas as condições necessárias para tanto (MACHADO, 2009). Porém um segmento social negro alcançará níveis de instrução criando as suas próprias escolas. O ensino era oferecido por pessoas escolarizadas, que adentravam a rede pública gratuita, os asilos de órfãos e vagas nas escolas particulares.

Os quilombos no Brasil constituem um fenômeno histórico e político que atravessa a construção da nação brasileira e diz respeito à diáspora africana, ao racismo no Brasil, aos processos de resistência negra, bem como a cosmologias e territorialidades que compõem especificidades afro-brasileiras (MIRANDA, 2018). Os quilombos antecipam uma luta ontológica contra o projeto de mundo capitalista, liberal e secular e contribuem para uma transição importante para um mundo onde caibam muitos mundos, um pluriverso. De um lado, temos o interesse do capital global que entende a terra apenas como bem comerciável e de outro, temos as comunidades que lutam não só pelos territórios, mas por outra concepção de desenvolvimento, que envolve uma dinâmica de relações harmônicas com o espaço e uma forma distinta de vida social.

As narrativas das moradoras e moradores da comunidade quilombola São Braz, trazem aspectos relevantes sobre a importância e entendimento de território para as comunidades quilombolas e pesqueiras. De forma similar aos Povos originários, as terras nas quais vivem essas populações não podem ser vistas como simples 'propriedades fundiárias', mas como territórios sociais. Esses territórios são fundados em tradições culturais e estruturas sociais muito distintas às branco-europeias, já que se fundam em acervos indoamericanos e africanos e têm uso tradicional e coletivo. Em contrapartida, a modernidade-capitalista e liberal concebe a terra em termos de uma ontologia dualista ou moderna que separa humano e não-humano, natureza e cultura, indivíduo e sociedade, 'nós' e 'eles', razão e emoção e tantas outras dicotomias (ESCOBAR, 2015).

Contemporaneamente, a educação passou a integrar as análises relativas aos quilombos, sobretudo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Pois as escolas não poderiam mais ser um lugar de padronização, atuando ideologicamente ante os sujeitos que a constituem a partir de uma noção de que todos seriam iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo (e contraditoriamente) transmitindo uma ideia de neutralidade em seus conteúdos curriculares e outras práticas cotidianas (CARRIL, 2017).

No artigo "Quilombos e Educação: identidades em disputa", Shirley Aparecida de Miranda (2018), nos informa que as investigações sobre a identidade quilombola deixam transparecer uma distinção entre a educação quilombola, que consiste na transmissão dos conteúdos simbólicos que ensinam o que é ser quilombola, e a educação escolar quilombola, que diz respeito aos processos desenvolvidos na instituição escolar. No caso da educação escolar quilombola, as pesquisas dedicam-se a compreender como se constrói e se afirma a identidade étnica de crianças negras na inter-relação escola, família e comunidade. Sobre esse aspecto, constatou-se tratar de um processo conflituoso, no qual a escola é um instrumento, também, de conflito. Pois a ação pedagógica pouco reflexiva, o currículo eurocêntrico que desvaloriza a herança africana e a persistência da ideologia

do branqueamento não concorrem para a afirmação da identidade da criança negra (MIRANDA, 2018). Outro conjunto de pesquisas com o enfoque na relação entre a identidade quilombola e a escola indaga como a história e a cultura dos jovens, bem como suas vivências e interpretações de mundo são contempladas na escola que frequentam fora do quilombo. O problemático deslocamento dos jovens para escolas fora do quilombo com objetivo de continuidade de estudos é frequentemente tematizado. E, mais uma vez aponta-se o distanciamento entre a escola e as vivências, costumes e experiências de quilombolas, nesse caso, as/os jovens.

As reflexões trazidas por Miranda (2018), no seu capítulo, a partir das análises das investigações, prenunciaram os modos como a educação figura na lógica constitutiva das comunidades quilombolas, considerando-se predominantemente a produção das identidades e as disputas por reconhecimento. Essas lógicas desdobram-se na compreensão de uma diferença entre a educação quilombola, que ocorre nas práticas sociais cotidianas das comunidades, e uma educação escolar que se desenvolve dentro ou fora dos quilombos (MIRANDA, 2018).

A trajetória da Educação Escolar Quilombola começa com a carta de reivindicações do I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas em 1995. Pois, foi em 2010 em diante que a escola passou a figurar como uma instância a ser disputada na consolidação de uma identidade quilombola, evidenciando-se seus limites, assim como suas potencialidades. E foi a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, como afirmei acima.

[...] que a escola passou a integrar as práticas discursivas que, em âmbito jurídico, promovem o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos instaurando o direito à preservação de suas formas especificas de viver e de pensar, de manter e utilizar culturas, seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimento. Desse modo, a escola emergiu como problema de investigação pertinente (MIRANDA, 2018, p. 201).

A Educação Escolar Quilombola foi regulamentada através do parecer Nº08 do Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 20 de novembro de 2012. As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, em seu texto normativo definem que esta modalidade educacional deve ser implantada em estabelecimentos de ensino localizados em comunidades tradicionais reconhecidas e auto afirmadas enquanto quilombolas e em escolas que atendam uma grande demanda de estudantes remanescentes de quilombo. Esta modalidade faz parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), portanto, assegurada pela mesma, que institui a sua obrigatoriedade dando suporte a sua efetivação (BARBOSA, 2019).

A partir de 2010, tivemos discussões mais concretas sobre a temática, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), um fórum que discutiu a amplitude e a diversidade no campo da política educacional (BARBOSA, 2019). Esse debate culminou na inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da educação básica no Brasil, através do Parecer CNE/CEB 07/2010, e da Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Diante disso as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola alcançaram amplitudes em nível nacional no ano de 2012, orientadas pelo parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que regulamentam e a Lei 10.639/03 no âmbito do sistema educacional, estabelecendo obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica, garantindo desta maneira o

atendimento às especificidades das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país (BARBOSA, 2019).

A Educação Escolar Quilombola, portanto, é uma modalidade de ensino que promove a inclusão dos assuntos relacionados aos valores e saberes tradicionais afro-brasileiros na construção do currículo das escolas quilombolas. Como afirma Barbosa (2019):

As escolas que adotam a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino se propõem a aglutinar de forma democrática os estudantes remanescentes de quilombo, tal como a própria comunidade onde a instituição de ensino está inserida. As diretrizes propõem assim, a criação de um espaço entre a educação formal e as vivências dos alunos, através de um sistema que não produza estereótipos e segregações, com currículos que discutam a História Local, reafirmando as identidades e tradições da comunidade quilombola (p. 32).

A formulação de uma proposta pedagógica para a educação quilombola certamente carece de pesquisas que envolvam aqueles saberes comunitários e um intercâmbio de conhecimentos entre diversas áreas (CARRIL, 2017). Sendo assim é necessário pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens tendo como pontos de partidas elementos referentes às realidades locais das comunidades. Nesse sentido, romper com uma história longa de alienação e exclusão étnica e racial ainda vigente na formação da sociedade brasileira.

Por fim, acreditamos que o caráter emancipatório da Educação Escolar Quilombola é um dos pontos principais deste sistema de ensino, pois como nos lembra Gomes (2011, p.49) "A emancipação, entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, sempre esteve presente nas ações da comunidade negra

organizada, tanto no período da escravidão, quanto no pós-abolição e a partir do advento da República". Essas transformações estão presentes hoje nos quilombos contemporâneos, tendo a educação como elemento emancipador, que embasa a luta por direitos essenciais.

Quilombo São Braz



Imagem 1 - Igreja de São Braz.

Foto: Samyr Ferreira. ([2009?]).

São Braz é uma comunidade quilombola, localizada no contexto rural do município de Santo Amaro da Purificação, Recôncavo da Bahia. Foi certificada pela Fundação Cultural Palmares enquanto Comunidade Remanescente de Quilombo, em 2009, título esse que formaliza juridicamente as lutas dos grupos pelos seus direitos étnicos quilombolas junto ao Estado, objetivando a regularização dos seus territórios. SãoBraz se encontra numa fase bastante avançada, já tendo passado pela fase de elaboração do Relatório de Identificação e Delimitação (RTID), etapa necessária para a regularização fundiária pelo INCRA. Ela tem como atividade principal a pesca e a mariscagem, e depende do território tradicionalmente ocupado para manutenção das atividades.

A Comunidade Remanescente de Quilombo São Braz é uma das comunidades do recôncavo baiano que vem sofrendo há décadas com problemas advindos de grandes empreendimentos instalados em sua área. Diante dessa realidade indicativa de Racismo Ambiental, São Braz se organiza politicamente na defesa de seu território, com outras comunidades quilombolas, pesqueiras e Movimentos Sociais em defesa de suas territorialidades, chamada Articulação Quilombola e Pesqueira Subaé. O conceito de Racismo Ambiental tem seu principal foco na injustiça racial e na evidência de que grupos racializados sofrem desproporcionalmente os custos sociais de maneira geral. Herculanodefine Racismo Ambiental como:

[...] o conjunto de ideias e práticas das sociedades e seus governos, que aceitam a degradação ambiental e humana, com justificativa dabusca do desenvolvimento e com a naturalização implícita da inferioridade de determinados segmentos da população afetados –negros, indígenas, migrantes, extrativistas, pescadores, quilombolas, trabalhadores pobres, que sofrem os impactos negativos do crescimento econômico e a quem é imputado o sacrifício em prol deum benefício para os demais (HERCULANO, 2006, s/p).

A comunidade é composta por três principais aglomerados residenciais adjacentesque correspondem à história de ocupação rede de parentesco e sociabilidades específicas: Rua Nova (de ocupação mais recente), Rua da Lama (a parte mais antiga), e a área em que se situa a sede da igreja de São Braz, que veio a substituir a igreja do período colonial – hoje em ruínas – e que constitui uma área intermediária. A rua que liga estas duas extremidades é chamada de Rua Amado, tomando emprestado o nome de uma família local tradicional, e uma das mais abastadas economicamente. Formando esses aglomerados principais, há dezesseis pequenas ruas e dois portos.

Logo na entrada da comunidade podem ser observadas, de ambos os lados da estrada, plantações de bambu e, mais recente-

mente, de eucalipto, destinadas à fábrica de papel Penha, que, por sua vez, utiliza as terras substituindo as roças que garantiam sustentabilidade à população local, além de estar agredindo o manguezal, num exemplo claro de como empreendimentos capitalistas interferem em contextos locais.

Do outro lado do mangue que contorna o povoado e o delimita, se encontra a Ilha de Cajaíba, área de contestação entre a comunidade de São Braz e empresas transnacionais que pretendiam construir um Eco resort e centro de turismo náutico. A Ilhade Cajaíba é um espaço fundamental para a subsistência da comunidade quilombola São Braz e de outras comunidades quilombolas da região. É num casarão colonial e nas ruínas do antigo engenho, localizados nesta ilha, onde os pescadores e marisqueiras descansame se abrigam em dias de chuva. Rememoram histórias de escravidão, sofrimentos, poder e resistência, o que confere a este espaço um grande valor simbólico para a memória e identidade quilombola de toda a região.

Sociologia e movimentos sociais



Imagem 2 - Aula sobre Movimentos Sociais.

Foto: Samyr Ferreira. ([2019?]).

A experiência da regência no Curso de Introdução à Sociologia e aos Movimentos Sociais, na Comunidade Remanescente de Quilombo São Braz, no município de Santo Amaro, no Recôncavo da Bahia, no ano de 2019, teve como objetivo compartilhar reflexões acadêmicas e políticas com as lideranças/militantes do Movimento Quilombola e Pesqueira, que fazem parte do Movimento dos Pescadores e Pescadoras da Bahia - MPP/BA. Assumiu-se a perspectiva de um diálogo profundo e respeitoso entre a Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB e a Associação dos Remanescentes de Quilombo São Braz.

Adotou-se, como objetivo geral, contribuir com os educandos e lideranças, para acompreensão dos conhecimentos sociológicos enquanto instrumentos de análise da realidade social, e como suporte teórico para o campo de luta e organização da Articulação Quilombola e Pesqueira Subaé, e do Movimento dos Pescadores e Pescadoras da Bahia – MPP/BA. Na oportunidade, foram apresentados conceitos fundamentais da Sociologia, relacionando com o cotidiano da luta organizada na Articulação.

Paralelamente, adotaram-se como objetivos específicos: a) Analisar a conjuntura atual na perspectiva sociológica; b) Apresentar conceitos básicos da Sociologia; c)Apresentar os conceitos básicos da sociologia referente aos movimentos sociais; d) Promover debates acerca de questões sociais contemporâneas, das dinâmicas sociais, culturais e políticas e dos dilemas da vida cotidiana; e) Conhecer os campos de atuações,os discursos e práticas dos sujeitos sociais; e, f) Avaliar as experiências das redes de Movimentos Sociais, tendo em vista os desafios e expectativas futuras.

Os módulos foram divididos da seguinte forma: a) Modulo I – Introdução à Sociologia; b) Módulo II – A Sociologia clássica e a abordagem das instituições; c) Módulo III – Ações coletivas e Movimentos

Sociais; e, d) Módulo IV – Redes de Movimentos Sociais. O curso teve uma carga horária de 30 horas, divididas em quatro módulos, com dois encontros semanais, de quatro horas cada encontro, totalizando oito horas por semana.

Os módulos foram divididos da seguinte forma:

Modulo I – Introdução à Sociologia: Trabalhando o contexto histórico ea consolidação da Sociologia enquanto Ciência; a diferença entre o conhecimento de Senso Comum e a Ciência Social; os processos de socialização e como nos tornamos seres sociais; a produção social do conhecimento; e, a interação indivíduo-sociedade.

Módulo II – A Sociologia clássica e a abordagem das instituições: Socializando aspectos da interpretação de Karl Marx sobre a sociedade capitalista e os seus conceitos de Alienação, Classe Social, Luta de Classes, exploração e Mais-Valia; Max Weber e os seus conceitos de Ação social, Dominação e Poder; Emile Durkheim e como a Ordem social se mantem, assim como, os conceitos de Coesão, Integração social, Fato Social, Coerção, Instituições sociais e as suas Regras e os Indivíduos.

Módulo III – Ações coletivas e Movimentos Sociais: Compartilhando conceitos fundamentais de ações coletivas e Movimentos Sociais, a questão dos Novos Movimentos Sociais, Movimentos Sociais no Brasil, Movimentos Sociais de Trabalhadores Urbanos e Rurais, Movimento dosPescadores e Movimento Quilombola.

Módulo IV – Redes de Movimentos Sociais: Refletindo sobre as características básicas das Redes de Movimentos Sociais, articulações de Movimentos Sociais local e global, desafios e perspectivas futuras dos Movimentos Sociais e articulações dos Movimentos Sociais.

Os educandos nos apresentaram um contexto bastante complexo para as comunidades tradicionais pesqueiras e quilombolas da região, marcado pela fase neodesenvolvimentista da sociedade Brasileira. Estas comunidades estão ameaçadas pelo avanço dos grandes empreendimentos econômicos sobre seus territórios tradicionais. Seguindo as orientações da Sistematização das Experiências e com ajuda dos educandos, conseguimos compreender as realidades existentes e realizar um mapeamento dos conflitos socioambientais existentes nas comunidades. Conforme apresentarei no quadro de situações abaixo, tendo como base para a construção, o relatório dos conflitossocioambientais organizado pelo Conselho Pastoral dos Pescadores:

Quadro (falta a numeração) de situações dos conflitos socioambientais.

COMUNIDADE	TIPOS DE CONFLITOS E DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO
São Braz	Especulação Imobiliária; Degradação Ambiental; Contaminação daPopulação; Monocultura do Bambu; Monocultura do Eucalipto; Privatização de Terras Públicas; Empreendimentos Turísticos – essa comunidade tem sido alvo da forte especulação imobiliária associada à indústria do turismo de massa. O território tradicional da pesca e do extrativismo de frutas (cajá, jenipapo, goiaba, mangaetc.) está ameaçado pela fábrica de papel que vem jogando produtos químicos na maré, destruindo os mariscos e peixes no manguezal eno mar.
Acupe	Especulação Imobiliária; Degradação Ambiental; Monocultura do Eucalipto; Privatização de Terras Públicas; Empreendimentos Turísticos; Carcinicultura; Impedimento de Acesso aos Espaços Tradicionais de Pesca — conflito com empresários do ramo do turismo que querem se apropriar das ilhas. As ilhotas são área de pesca e lazer das comunidades, e os empresários estão impedindo oacesso a elas por meio da ação de seguranças armados, animais de guarda e até de construção de muros no manguezal. Já o empreendimento da Bahia Pesca Carcinicultura tem provocado a destruição de manguezais e apicuns para a construção de viveiros de camarão. Quando se faz a lavagem dos tanques de camarão, espalham-se produtos químicos no manguezal, matando os mariscos e peixes, afetando principalmente a espécie de peixechamada "Miroró" ou "Mirin".

-	
Cambuta	Especulação Imobiliária; Degradação Ambiental; Contaminação da População por Metais Pesados; Monocultura do Bambu; Privatização de Terras Públicas; Empreendimentos Turísticos — essa comunidade sofre as consequências da produção de lingotes de chumbo pela empresa COBRAC, responsável pela contaminação dos recursos naturais e da população local por metais pesados, especialmente o referido chumbo e o cádmio. Além disso, a fábricade papel e celulose chamada de PENHA S/A continua lançando dejetos químicos no estuário do Rio Pitinga, comprometendo a florae a fauna locais.
Dom João	Especulação Imobiliária; Ameaça de Expulsão; Remoção de Moradores; Degradação Ambiental; Exploração de Petróleo; Ação Judicial Ingressada pela Prefeitura; Tentativa de Homicídio – a comunidade pesqueira e quilombola de Porto de D. João desde 2009
	vem sofrendo perseguição por parte da prefeitura e de fazendeiros locais interessados em removê-la para implantar empreendimentosturísticos na localidade. Já houve diversas estratégias para expulsara comunidade do seu território tradicional, a exemplo da criminalização de lideranças; suspensão de políticas públicas básicas; intimidações e remoções, dentre outras violências físicas e psicológicas. A prefeitura pretende criar uma pista deautomobilismo em parceria com a Associação Baiana de Automobilismo, e ingressou com ação judicial solicitando a suspensão da certificação quilombola da comunidade e a paralisação dos Estudos Técnicos de Identificação e Demarcação do Território que vinham sendo realizados pelo INCRA.

Fonte: Relatório dos conflitos socioambientais do CPP (2016).

Houve a oportunidade de poder auxiliar o movimento, em primeiro lugar, a não se tornar vítima de sua miopia e corporativismo. Nesse sentido, é um exercício de alteridade, de enxergar e construir as pautas do movimento tendo em vista não apenas aquilo que afeta o seu setor de modo imediato, mas contemplando obstáculos e consequências em outras áreas. Contribuiu, ainda, para exercitar uma leitura estratégica das disputas, com clareza sobre quem são prová-

veis e potenciais aliados e adversários emcada uma delas, formulando estratégias e refletindo sobre quais seriam os melhores caminhos para desenvolvê-las.

Enfim, tratou-se de uma construção a ser feita na práxis (= teoria e prática fundidas, basicamente) das lutas, onde todos nós (Educadores e Educandos), ampliamos as nossas capacidades de atuação "conscientemente política" como Militantes, Movimentos e Organizações, e não por meio da mera elaboração livresca. Entendemos que esse curso/formação política associado à aprendizagem construída na vida, no fazer o caminho caminhando, na participação também política, possibilitou fortes preocupações com as transformações sociais e construção coletiva, para além do local.

Considerações finais

Com as experiências dos estágios podemos perceber a grande importância desses momentos de imersão nas realidades do processo de ensino aprendizagem para o futuro profissional. Assim, os Estágios Supervisionados para formação de docentes nos cursos de licenciatura são processos de aprendizagens necessários aos profissionais para enfrentar os desafios de uma carreira. No presente capítulo, defende-se que o mesmo aconteça durante todo o curso de formação acadêmica, incentivando estudantes a conhecerem espaços educativos em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição. Como preparação à realização da prática em sala de aula, o tradicional estágio se constitui como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar, pois, quando o acadêmico tem contato com as atividades que o estágio lhe oportuniza, amplia-se a compreensão daquilo que tem estudado relacionando com o cotidiano do seu trabalho.

Na efetiva prática de sala de aula o estagiário tem a possibilidade de entender vários conceitos que lhe foram ensinados. Desse modo, o Estágio pode ser percebido como uma oportunidade única sendo realizado com determinação, comprometimento e responsabilidade. Seria apenas um desgaste caso não houvesse interesse em aprender e preparar-se para a futura profissão. Trata-se de um momento em que práticas importantes apresentam grandes benefícios para a aprendizagem, para o progresso do ensino no que se refere à sua formação, levando em conta a importância de se colocar em prática uma atitude reflexiva logo no começo da sua vida como educador, pois, é a maneira na qual o estudante irá vivenciar na prática o que tem estudado na Universidade. É um instrumentoque pode fazer a diferença para aqueles que estão entrando no campo do trabalho ligado à Educação e que têm a capacidade de transformá-la, já que a lamentável realidade educacional em nosso país que está longe de ser satisfatória.

A experiência relatada de sair do espaço tradicional da efetivação do estágio, caminhando numa perspectiva de prática educativa no espaço não formal ou não escolar, tem demonstrado que a educação pode ser compreendida muito além das dimensões curriculares e de aprendizagem. Essa categoria mescla-se com o conceito de cultura comoherança e socialização permanente de saberes, ampliando o sentido epistemológico do termo em si. Diante desse cenário, o conceito de Educação amplia-se, não se limitando apenas aos espaços escolares formais, atrelados somente ao processo de ensino-aprendizagem de seus educandos. A Educação é chamada também a transpor os muros da escola ou da universidade, para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo e outras atividades afins. Configura-se assim um outro olhar para uma Educação que aborda processos educativos fora das escolas e das universidades ou não, em processos organizativos da sociedade civil, abrangendo organiza-

ções sociais e não governamentais, movimentos sociais estratégicos, ou processos educacionais articulados com a escola e comunidade.

Essas experiências de Estágios, do espaço formal para o espaço não formal, faz os estudantes se compreenderem enquanto Educadores Sociais. Sabendo-se que os Educadores Sociais são aqueles que se voltam à busca da compreensão das mudanças políticas e sociais que ocorrem independente de nossas vontades, cabendo a eles descobrirnos Educandos a corda que vibra, a rede que nos une, o que nos aproxima e nos fortalece. Sendo aquele que está sempre questionando, revendo, aperfeiçoando a sua prática e se autoavaliando, um ser crítico que contribui para que todos presentes facam uma reflexão crítica sobre a realidade e modifiquem-na, contribuindo para a autonomia dos Educandos. Como Paulo Freire (2011) nos diz. como Educadores precisamos olhar para o que os grupos com os quais trabalhamos trazem consigo, não simplesmente para o que falam deles, assim, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" e continua, dizendo que um bom Educador é aquele que sabe provocar inquietudes, que aguça a curiosidade, mas que permite que o Educando busque com autonomia.

Conclui-se que o Estágio é uma experiência de grande relevância na formação docente, oportunizando a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação das diferentes atividades pedagógicas. Possibilitando um diálogo respeitoso com os grupos que historicamente têm os seus direitos negados e jogados nas margens, criando uma aproximação profunda entre a Universidade e as comunidades externas.

Referências

BARBOSA, Adrian Kethen Picanço. A Educação quilombola como estratégia de resistência na comunidade São Pedro dos Bois –

AP. TCC (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019. Disponível em: http://repositorio.unifap.br/bitstre-am/123456789/483/1/TCC_EducacaoEscolarQuilombola.pdf. Acesso em: abr. 2021.

BRINGEL, Breno; VARELLA, Renata. **Pesquisa militante e produção de conhecimento:** o enquadramento de uma perspectiva. 2014. Disponível em: http://universidademovimentosociais.wordpress/capítulos/. Acesso em: ago.2019.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. IN: **Revista Brasileira de Educação**, v.22, n.69, abr.-jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0539.pdf. Acesso em: abr. 2021.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados da República.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CONSELHO PASTORAL DOS PESCADORES – CPP. Conflitos socioambientais eviolações de direitos humanos em comunidades tradicionais pesqueiras no Brasil.Brasília/DF, 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A Escola como Espaço Sócio-Cultural.** Disponível em:https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola- espa%C3%A7o-socio-cultural.pdf Acesso em: mar. 2018.

ESCOBAR, Arturo. Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio". UFPR: **Desenvolv. Meio Ambiente**, v. 35, p. 89-100, dez. 2015.

FALS BORDA, Orlando. Reflexiones sobre la aplicación del método de estúdio-acción em Colombia. **Revista Mexicana de Sociologia**. Vol. 35, nº 1, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil- militar à ditadura do capital. In: FAVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia econstrução do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais:** a construção dacidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais.** São Paulo: EdiçõesLoyola, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Etnico-Racial: Por um projeto educativo emancipatório. IN: FONSCECA; SILVA; FERNANDES (ORG.). Relações Etnico-Raciais e educação no Brasil. — Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

HERCULANO, Selene. **Lá como cá:** conflito, injustiça e racismo ambiental. Texto apresentado no I Seminário Cearense contra o Racismo Ambiental, Fortaleza, 20 a 22de novembro de 2006. Disponível em: http://sinop.unemat.br/injustica_e_racismo_ambiental_pdf.pdf. Acesso em: ago. 2019.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências.** 2.ed., revista. Brasília: MMA, 2006. 128p.; 24 cm. [Série Monitoramento e Avaliação, 2]. Disponível em: http:// https://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf. Acesso em: jun. 2020.

MIRANDA, S. A. de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. IN.: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-193.pdf. Acesso em: abril. 2021.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir e Escrever. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, 1996, v.39 nº 1. p.14-37. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ra/article/viewFile/111579/109656. Acesso em: 20 de março 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade, teoria eprática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos Sociais:** um ensaio de interpretaçãosociológica. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

ZAN, Dirce Pacheco e. **O estágio na formação do professor de sociologia**. Cad.Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 447-458, set. dez. 2011. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 22 de março 2018.

Sociologia criativa no ensino fundamental

Rosana da Silva Pereira Luís Flávio Reis Godinho

Introdução

O artigo 2º da LDB (1996), que trata dos princípios e fins da educação nacional, estabelece que a educação tem como principal objetivo a formação dos estudantes para o pleno exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Da mesma forma, o Art. 22, sobre as disposições gerais da educação básica prevê: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996). A promoção da cidadania em ambos se vincula ao mundo do trabalho, entretanto a formação do educando a partir da cidadania está para além do mercado de trabalho. A vida em sociedade é tonificada pelo exercício da cidadania.

O ambiente escolar é condicionado pela cultura da sociedade, logo, as disposições que estruturam a escola possuem objetivos evidentes em seu processo de construção e formação, atribuindo à socialização escolar um enfoque de construção de sujeitos para a cidadania, pensamos o Ensino de Sociologia como crucial para este processo.

Os debates sobre a presença e ausência da sociologia no Ensino Básico Brasileiro é uma discussão histórica, atravessando jogos de poder e conflitos no meio acadêmico e escolar. Trabalhos como de Meucci (2004, 2007), Santos (2002), DeCesare (2014) demonstram a descontinuidade da Sociologia nas escolas, entretanto, em

defesa da presença da referida área do conhecimento, o saber sociológico emerge a partir de suas práxis reflexiva e crítica. Enquanto um instrumento de explicação da realidade social, a sociologia auxilia no processo de construção do "ser cidadão" e do "se situar no mundo".

Conforme Giddens (2005) a Sociologia pode auxiliar os indivíduos: a) na consciência das diferenças culturais, tendo em vista que ela nos possibilita ver o mundo a partir de outros pontos de vista que não o nosso exclusivamente; b) avaliando os efeitos das políticas, já que a pesquisa sociológica nos fornece elemento para a avaliação de iniciativas políticas; c) no autoesclarecimento, já que "Quanto mais sabemos por que agimos como agimos e como se dá o completo funcionamento de nossa sociedade, provavelmente seremos mais capazes de influenciar nossos próprios futuros" (GIDDENS, 2005, p. 27).

Abramowicz e Oliveira (2010) discutem como se estabelece a sociologia da infância no Brasil, pontuando que ainda é um campo em desenvolvimento, destacam a importância do processo de socialização da criança enquanto sujeitos/atores sociais e capazes de serem compreendidas a partir da heterogeneidade e multiculturalismo.

A partir da Sociologia da Infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Outro elemento importante, é a caracterização das crianças como agentes sociais, ativos e criativos que além de produzirem a cultura infantil, contribuem também para a cultura adulta. A infância

como um período temporário mas que se estabelece com uma estrutura social, que pertence a sociedade e seus processos de socialização (CORSARO, 2011, p. 15). Em virtude disso, os processos de ensino-aprendizagem da sociologia é importante para o entendimento infanto-juvenil dos próprios sujeitos em relação a realidade social.

Nesta perspectiva, lançamos mão das seguintes questões "Como ensinar sociologia para crianças e jovens? Como adaptar a linguagem acadêmica para a linguagem escolar? Como tornar as teorias e conceitos sociológicos atrativos para as crianças e jovens?

Este capítulo apresentar reflexões sobre a aplicabilidade do material didático "Sociologia Criativa", a partir da utilização da metodologia ativa de aprendizagem significativa, a fim de contribuir para os debates e diálogos necessários sobre a prática docente e pedagógica no Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental. Os desafios e os impactos do estudo de sociologia nessa etapa de ensino serão apresentados neste trabalho a partir de reflexões sobre a experiência de Estágio Curricular Supervisionado Regência na Escola Municipal Balão Mágico, em São Félix, Bahia.

Refletir sobre uma sociologia criativa para o ensino fundamental demarca a possibilidade de construção de uma sociologia que possa ser acessível para todos os públicos e lugares. Uma ciência social que acompanha o movimento em defesa da educação popular, que se instrumentaliza e ressignifica o que há nos espaços e transforma em conhecimento. O conhecer a realidade social, como uma potência de transformação, e, por conseguinte, enquanto um ato político, é fundamental para a construção do saber sociológico.

Como ensinar sociologia para crianças?

Segundo Émile Durkheim, "cada profissão constitui um meio sui generis, que reclama aptidões particulares e conhecimentos es-

peciais, meio que é regido por certas ideias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas" (1978, p. 39), isto é, a forma de condução das disciplinas, os seus contornos dependem dos conhecimentos expressos pelo professor a partir de suas práticas pedagógicas.

No texto "Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor?", originalmente uma entrevista com François Dubet (1997), denotam-se as peripécias da docência, quando o autor apresenta a sua experiência numa classe de 2ª ginasial, com adolescentes de 1 e 14 anos, em uma escola periférica na França. Relatando a não separação da pedagogia e da personalidade do regente de classe, o autor afirma que o professor deve determinar seu estilo pedagógico. Discorrendo que a escola é uma instituição resultante de um processo histórico de constituição de valores morais da sociedade à qual pertence, Dubet defende a escola enquanto expressão da realidade social, compreendendo-a durante o processo de atuação é imprescindível para a formação empírica do educador.

Bernard Lahire em seu texto *Viver e interpretar o mundo social:* para que serve o ensino da Sociologia?, já inicia com a indagação do "para que serve", e sobretudo os questionamentos do ensino de sociologia introduzido desde a Escola Primária, sendo uma resposta moderna para as demandas sobre a cidadania (p. 50). Como será a atuação do ensino de sociologia nas escolas primárias?

Não se trata, a meu ver, de ensinar "teorias", "métodos" ou "autores", mas de transmitir hábitos intelectuais fundamentalmente ligados a essas disciplinas. Como transmitir tais hábitos intelectuais a escola primaria senão pelo estudo de "caso", de "exemplos" visíveis de diferenças culturais (e.g. comparar as diferenças alimentares de uma sociedade a outra, relacionando essas diferenças as condições de existência das populações, ao clima, ao tipo de agricultura, etc.), assim como pela participação ativa dos alunos nas verdadeiras investigações empíricas (LAHIRE, 2014, p. 55).

O professor no ensino de sociologia para crianças e jovens possui o desafio tal como Pimenta e Lima (2006) abordam: "é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas" (p. 10).

Retomamos a questão: "Como Ensinar Sociologia para Crianças?". Destacamos a metodologia ativa para uma aprendizagem significativa. A teoria de aprendizagem significativa criada por David Ausubel (1918-2008) se expressa como "[...] ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. [...]" (MOREIRA, 2012, p. 2).

Há algum tempo as teorias de aprendizagem argumentam a importância do aluno enquanto protagonista nos processos de construção significativa do conhecimento. Autores como Lev Vygotsky (1896-1934), John Dewey (1934) e Paulo Freire (1921-1997), em suas obras, já discutem abordagens que colocam o aluno como elemento central no processo de construção de novos saberes, compreendendo que todos os sujeitos sociais possuem trajetórias, experiências e vivências, portanto, o conhecimento prévio a partir de suas leituras de mundo.

Paulo Freire, patrono da Educação Popular no Brasil, contradiz a lógica hegemônica na educação, resgata o fato de vivermos em diversos processos de opressão, afetando a urgência de consciência de docentes-educadores. Propondo uma visão de sujeitos que possuem sua voz, são ativos politicamente, historicamente, culturalmente e no sentido pedagógico, Freire prioriza, portanto, o reconhecimento do "outro", a educação proposta por ele tem base numa práxis que valoriza a dialogicidade, libertação e humanidade, para fins de transformação (ARROYO, 2019).

Bell Hooks, defensora da Pedagogia Engajada, em *Ensinαndo α Transgredir* ressalta que:

A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2013, p. 25).

Em A Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (1996) discorre que a docência e a discência caminham interlaçados num movimento dialético em prol da educação no seu sentido libertador. A educação sendo gnosiológica, diretiva, moral, política e cultural, exigindo dos profissionais da educação competências gerais que possam compreender que os seres humanos são capazes de apreender, enquanto como o próprio autor diz, como uma aventura criadora. O aprender se faz na construção e a reconstrução dos "nós" enquanto possibilidade de transformação.

A partir dessa perspectiva, faz-se a apresentação da atuação no Estágio Curricular Supervisionado Regência do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na disciplina de Estudos Sociais, Patrimoniais, Culturais do Brasil, do 6ª ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Balão Mágico, em São Félix, Bahia.

A disciplina Estudos Sociais, Patrimoniais, Culturais do Brasil é ministrada numa sala de aula majoritariamente negra, repleta de estudantes que nasceram e estão crescendo no Recôncavo da Bahia. Este dado é importante não somente para a contextualização do trabalho, mas para a atuação enquanto professora-pesquisadora. O se

situar nesta sociedade do Recôncavo Baiano impulsiona o diálogo dos conceitos sociológicos com as experiências dos estudantes com a história, política, cultura, economia e educação da região.

A metodologia apresentada na articulação da práxis sociológica se estabelece na teoria da aprendizagem significativa, na qual considera que os sujeitos já possuem construções intelectuais que possam ser utilizado para compreensão das novas informações (conceitos). A teoria da aprendizagem significativa fundamentada por Ausubel com base na interação de informação, compreendendo as estruturas cognitivas existentes (MOREIRA, 1983). Neste sentido, a metodologia de aprendizagem significativa é escolhida a partir das atuações educativas que visassem ao protagonismo dos estudantes e que fossem adequadas para a sua faixa etária, compreendendo o quantitativo das turmas e os recursos didático-pedagógicos que auxiliassem o processo de ensino-aprendizagem.

Sociologia criativa na educação básica

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia defende a formação de professores-pesquisadores, como salienta o autor Charles Wright Mills (2009), o oficio do sociólogo é comparado à um artesão intelectual, "[...] O artesão é, por conseguinte, livre para aprender com seu trabalho, e para usar e desenvolver suas capacidades e habilidades na execução do mesmo. Não há ruptura entre trabalho e diversão, ou trabalho e cultura [...]" (p. 59).

Entendendo que o professor de sociologia não é apenas professor, é um pesquisador social, as aulas de sociologia, as relações com a escola e a comunidade, a atuação como regente no ensino fundamental foi baseada na ideia de criatividade. A criatividade tem destaque neste trabalho como a ação do criar. A criação enquanto movimento, pautado em uma possível transformação. A estratégia didático-pedagógica de ensino para crianças, com faixa etária de 11 anos e 12 anos baseia-se na criatividade com e para as crianças e jovens.

Como caminho para o processo formativo da docência e da discência que se distancie da "imitação dos modelos escolares" e "instrumentação técnica" (PIMENTA; LIMA, 2006), a prática pedagógica baseou-se na pedagogia engajada. Com a dialogicidade como eixo principal na regência da 3º unidade escolar, os conteúdos ministrados na unidade didática se relacionaram com os estudos da ciência política e sociologia: Política, Política Clássica e Contemporânea, Regimes e Sistemas Políticos, Partidos Políticos e Movimentos Sociais.

As estratégias desenvolvidas durante o estágio regência levaram em consideração três aspectos: o contexto escolar; a unidade didática; a efetiva possibilidade de aplicabilidade das propostas didáticas-pedagógicas. Ao observar a cultura da escola e o *ethos* infantil e juvenil na construção de estratégias de ensino-aprendizagem criativas, apresentaremos algumas estratégias de ação que obtiveram desempenho satisfatório e as respectivas experiências a partir da aplicabilidade.

Quadio 1. Estrategias de Ação deservolvidas no Estagio.							
Estratégia de Ação	Recursos didáticos	Objetivo	Resultados e Discussões				
Produção de desenhos re- ferentes à Ci- dadania e Po- lítica.	Lousa Piloto Material para a produção.	Motivar a ex- pressividade dos conteúdos sobre a cida- dania e políti- ca.	A utilização dos desenhos enquanto instrumento de expressão do conteúdo debatido em sala de aula e do conhecimento desenvolvido. Durante as primeiras aulas a utilização desta estratégia foi interessante, visto que resultou na aproximação da realidade social dos estudantes.				

Quadro 1: Estratégias de Ação desenvolvidas no Estágio.

Jogo do Pro- cesso Eleitoral	Lousa Piloto.	Suscitar o pen- samento crítico em relação à realidade po- lítica de São Félix.	Ao dividirmos a turma em partidos políticos, e os estudantes enquanto candidatos propuseram e defenderam suas propostas de campanha, evidenciaram algumas dos direitos e deveres discutidos anteriormente nas aulas sobre cidadania. A política para eles do ponto de vista governamental foi evidenciada em suas propostas da defesa da democracia.
Jogo Quebra- -Cabeça	Lousa Piloto Quebra-Ca- beças	Analisar a re- presentativida- de negra nos desenhos e filmes	Em grupos os estudantes foram incumbidos de montar os quebra-cabeças, após perceberem que se tratava de personagens de desenhos e filmes negros, houve uma discussão sobre a falta de representatividade negra nos espaços, a importância e significados desta representatividade nos setores da sociedade brasileira.

Fonte: Autoral (2020).

Apresentamos algumas produções realizadas na aula programática sobre cidadania e território local. Os estudantes desenharam suas compreensões sobre a cidadania e a vida cotidiana. Algumas produções, como a de João Pedro²⁸, destacaram críticas à cidadania e às desigualdades sociais.

²⁸ Identificação Fictícia.



Figura 1: Desenho do Estudante João Pedro, 6º ano

Autoria: João Pedro, 11 anos (2019).

O direito à cidade em muitos desenhos foi apresentado enquanto forma de enxergar a cidadania, o desenho de Maria Luiza²⁹ nos mostra isso. A associação da ideia discutida em sala se relaciona com o direito aos serviços de locomoção, educacionais, saúde, e bens materiais para eles remetem à cidadania.

Figura 2: Colagem dos desenhos dos Estudantes do 6° ano do Ensino Fundamental II.



Autoria: Estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Balão Mágico, São Félix, Bahia (2019). O material didático chamado Sociologia Criativa nasce de forma colaborativa³⁰, integrando as demais propostas de ensino-aprendizagem no Estágio Regência. A 1º edição do material didático foi intitulada "Pela defesa do Ensino de Sociologia na Educação Básica", na qual os temas centrais foram a Política e a Cidadania. Emergindo nas aulas o sentido da política e suas implicações na sociedade, a discussão dos quadrinhos que representavam os estudantes norteou discussões dialógicas sobre a política em São Felix, Bahia.



Figura 3: Material Sociologia Criativa

Fonte: Autoral (2020).

A utilização de HQs como forma de ensino-aprendizagem foi bem vista pelos alunos, compreendendo que estamos numa sociedade visual, na qual as imagens são de fácil compreensão, e os HQs possuem uma funcionalidade atrativa para os jovens: a leitura rápida, e suas mensagens possuem sentidos que podem ser discutidos em sala de aula (SANTOS, 2001 apud SANTOS; GANZAROLLI, 2011, p. 67).

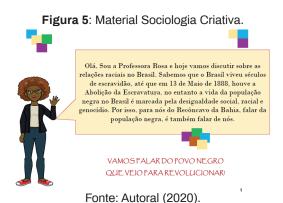
³⁰ Produção colaborativa dos Estudantes Taís Lima Costa (Bacharelado em Serviço Social pela UFRB) e Humberto Moreira dos Reis Filho (Licenciatura em Biologia pela UFRB).



Figura 4: Material Sociologia Criativa.

Fonte: Autoral (2020).

A 2ª edição do material didático intitulada "Por uma Educação Antirracista", foi proposta em virtude das discussões sobre os Movimentos Sociais Negros. No material, discutimos os seguintes assuntos: Representatividade Negra, Ações Afirmativas³¹ e Lei 10.639/2003³².



³¹ As ações afirmativas são importantes ações reparatórias que possuem como intuito a promoção da igualdade racial no país. A partir da promoção das Ações Afirmativas nas instituições de ensino superior, modificou o perfil universitário brasileiro massivamente, e enquanto um projeto político de inclusão social e racial as políticas de acesso e permanência estão em defesa da educação antirracista.

³² Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" nas disciplinas do currículo dos ensinos fundamental e médio.

Na 2º edição, a temática do antirracismo foi a abordagem central. O objetivo do material aloca-se com a proposta de Angela Davis "não basta não ser racista, é necessário ser antirracista", isto é, o material tinha como estratégia as discussões dos movimentos em prol da igualdade racial, associando com as experiências de vida dos estudantes em relação as questões raciais.

Pensado como um material de aprendizagem significativa, e que poderemos construir de forma coletiva novos significados, atribuídos por educadores e educandos, o Sociologia Criativa visa ao diálogo mediante as histórias e as experiências vividas pelos alunos, a mediação do material foi fundamental para que os conhecimentos prévios fossem predispostos na relação com os novos conhecimentos, atribuindo novos significados.

Considerações finais

Conforme Cury (2003, p. 55), educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura o imprescindível no desenvolvimento do estágio com consciência porque só assim o futuro professor terá a clareza do que ele enfrentará a cada dia, sendo o melhor e fazendo o melhor, é disso que necessitamos, é disso que a sociedade precisa, é isso que os pais anseiam para seus filhos, é isso que o futuro espera de nós educadores

A regência de aulas no Ensino Fundamental II por vezes se mostrou desafiadora, mas são os desafios sendo essenciais para a formação do "professor-pesquisador". Entender a realidade social da escola e dos educandos é a função dos educadores que estão comprometidos na formação de sujeitos críticos. Educadores que pos-

suem o compromisso com a cidadania. Professores que compreendem o ensino-aprendizagem como prática de liberdade e assumem as dificuldades como formas de inovar as suas práticas pedagógicas.

Consideramos que o fazer pedagógico enquanto lócus deste trabalho, se vincula estritamente com as múltiplas pedagogias que circundam o ambiente escolar, em decorrência do multiculturalismo e diversidade que emerge a educação, estabelecemos o compromisso de atuarmos como educadores que defendem o antirracismo e a diversidade, e, por conseguinte também compreendemos a educação como um caminho imprescindível para a humanização e cidadania.

Para nós, educadores populares, comprometidos com as Ciências Sociais, o ser criativo sempre perfez as nossas práticas educativas. A escola é constituída pela diversidade, pela interação, por uma rede de significados, símbolos e sentidos. Por isso, a proposta de uma Sociologia Criativa, como um movimento de educação popular, está em defesa da sociologia para todas as pessoas. Conseguimos compreender este trabalho como um ato de amor: pela educação, pela ciência, pelo conhecimento, pela sociologia.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista em Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr.2010. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao. Acesso em: 14. abr. 2021.

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p.2-20, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05. jun. 2020.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes:** A educação inteligente, formando jovens educadores e felizes. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabrielle Regius Reis. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução de Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LAHIRE, Bernard. Viver e Interpretar o mundo social. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan/jun. 2014.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**, v. 2, jan./abr. São Paulo: Editora Moderna, p. 27-35, 1995.

MOREIRA, Marco, Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista Qurriculum La Laguna**, Espanha, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. Uma abordagem cognitivista ao ensino da física: a teoria de aprendizagem de David Ausubel como sistema de referência para a organização do ensino de ciências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1983.

MILLS, Charles, Wright. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o Ensino de Sociologia. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Mariana Oliveira; GANZAROLLI, Maria Emilia. Histórias em quadrinhos: formando leitores. **Revista TransInformação**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 63-75, jan./abr. 2011.

Sobre os autores

Antônio Mateus Soares

Sociólogo. Urbanista. Licenciado, Bacharel em Ciências Sociais e Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Bacharel em Urbanismo pela Universidade do Estado da Bahia/Uneb. Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Coordenador do Colegiado do Curso em Licenciatura em Ciências Sociais. Vice-Coordenador da Área de Conhecimento, Sociedade, Cultura e Ensino de Ciências Sociais do CAHL/UFRB. Pesquisador no Observatório Social da Juventude – CNPq/UFRB.

E-mail: antoniomateuscs@ufrb.edu.br

Bruno José Rodrigues Durães

Sociólogo. Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Sociologia e Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor do Programa de Pós-Graduação em Política Social Territórios (POSTERR) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), ex-Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB (2017-2019), professor de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais/IFCS da UFRJ e Pesquisador do CRH/UFBA. Membro da Direção da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS - Comissão de Legislação e Recursos, 2020-2022).

E-mail: bjduraes@gmail.com

Dyane Brito Reis Santos

Graduada em Ciências Sociais e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é Diretora do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB (2020-2024). Professora do Quadro Permanente do Mestrado em Política Social e Territórios(POSTERR) e associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Professora Colaboradora do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas e do Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre

Universidade (EISU/UFBA). Pesquisadora na área Relações Raciais, Ações Afirmativas e Cotas Raciais, Discriminação, Justiça Criminal, Suspeição Policial e Identidade.

E-mail: dyanereis@edu.br

Diogo Linhares Fernandes

Licenciado em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mestrando no Programa de Pós Graduação em Antropologia, na Universidade Federal da Bahia – UFBA. *E-mail*: dlinhares.fernandes@gmail.com

Érica da Silva Santos

Aluna do Bacharelado em Ciências Sociais do CAHL-UFRB. Professor Associado II do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, do corpo docente permanente do Mestrado Profissional em Educação do Campo e Docente Colaborador do Mestrado em Política Social e Territórios (CAHL-UFRB).

Luís Flávio Reis Godinho

Sociólogo. Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia e Doutor em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do quadro Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores – CFP e Docente Colaborador do Mestrado em Política Social e Territórios (CAHL-UFRB). Ex-Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – Centro de Artes, Humanidades e Letras – CAHL – UFRB.

E-mail: godinho@ufrb.edu.br

Marcus Bernardes

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás. Professor de Ciências Sociais no Centro Universitário FG – UniFG. Filiado à Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

E-mail: marcus.bernardes@hotmail.com

Paulo Ricardo de Oliveira Ribeiro

Bacharel, Licenciado e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Pós-Graduação em Gestão Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) (2015). Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia (UNIASSELVI) (2019). Professor de Sociologia na educação básica na rede estadual da Bahia no Colégio João Batista Pereira Fraga e também professor na rede privada na Escola São Luís na cidade de Muritiba/Bahia. *E-mail:* proribeiro.pr@gmail.com

Rosana Soares

Graduada em Artes Visuais e Especializada em "Ensino da Arte: Fundamentos Estéticos e Metodológicos" pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia/UFBA. Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Artes, Humanidades e Letras/CAHL.

E-mail: rosanasoares@ufrb.edu.br

Rosana da Silva Pereira

Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Bolsista PET Afirmação-Acesso e Permanência de jovens de comunidades negras rurais.

E-mail: silvarosanasociais@gmail.com

Roseni Santana Calazans

Bacharela, Mestra e Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atua em temas envolvendo relações de gênero, raça, etnicidade, territorialidade, comunidades tradicionais de pesca, mariscagem e quilombola.

Samyr Ferreira dos Santos

Bacharel, Licenciado e Mestrando em Ciências Sociais, pelo Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tem experiência como Educador e Fa-

cilitador de processos de Ensino e Aprendizagem e troca de saberes na Escola das Águas que faz parte do Movimento de Pescadores e Pescadoras da Bahia e no Pré Vestibular Quilombo do OROBU - Salvador-BA. Integrante e coordenador do Núcleo AKOFENA da UFRB. Fez parte de Projetos de Pesquisa e Extensão como o de Cartografias Sociais entre outros, com foco de atuação e engajamento com as comunidades quilombolas e pesqueira. Foi bolsista PIBIC/CNPQ, bem como bolsista CAPES da Residência Pedagógica em Sociologia da UFRB (2018- 2020).

E-mail: samyrafricano@yahoo.com.br

Wilson Rogério Penteado Júnior

Antropólogo. Licenciado, Bacharel em Ciências Sociais e Doutor em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas — Unicamp. Professor de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais-PPGCS e no Programa de Arqueologia e Patrimônio Cultural — PPGap da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. É Vice-Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB.

E-mail: penteadowjr@ufrb.edu.br

Esperamos que os caminhos, percursos e trilhas tenham revelado o potencial de acolhimento, fortalecimento, alteridade, criticidade e filiação ao curso de Licenciatura promovidos pelo estabelecimento de um curso novo, enraizado no território e nas escolas, fortalecido por políticas de formação inicial e continuada de professores em ciências sociais, com docentes engajados/as na formação de professores/as e alunos e alunas com potencial transformador do ensino de ciências sociais no Recôncavo da Bahia, do estado e do país.

Ansiamos, por fim, que esse rico material acadêmico aqui agrupado possa ser base para novas pesquisas, horizontes e possa servir como partilha, fortalecimento do saber, que se quer aberto, plural e acessível, e que seja também um momento de formação coletiva/ aprendizados, sendo sementes para novas semeaduras. Excelente leitura para todos e todas.



