

Estágio curricular em Sociologia e a formação docente: experiências em uma escola de Ensino Médio em Petrolina-PE

Curricular internship in Sociology and teacher training: experiences in a high school in Petrolina-PE

Prácticas curriculares en Sociología y formación docente: experiencias en una escuela secundaria de Petrolina-PE

Zulcimara Araujo Amorim¹
Rosicleide Araújo de Melo²

Resumo: O processo de ensino e aprendizagem, determinado pela realidade histórico social e marcado por relações conflituosas, condições e interesses desiguais, demanda uma prática docente indissociável da teoria, numa práxis sistemática e científica e no estabelecimento de relações e interações observadoras com os estudantes, tendo a avaliação e a autoavaliação como fonte de reflexão e de ampliação do conhecimento. Assim, o estágio de regência nos cursos de licenciatura se caracteriza como atividade fundamental à formação de professores por possibilitar esses processos que auxiliam na definição e redefinição continuada de modos de ação no exercício da docência. O presente artigo apresenta o relato de uma experiência de estágio curricular na licenciatura em Ciências Sociais da UNIVASF, realizado por meio da combinação entre uma etnografia de sala de aula e registro autobiográfico. Para tanto, apresenta a caracterização do local do estágio, descrição das atividades realizadas e reflexões possibilitadas pela prática docente em uma escola de referência em ensino médio em Petrolina-PE, apontando experiências frustradas e outras bem-sucedidas, buscando compreendê-las à luz de teorias pedagógicas.

Palavras-chave: Educação. Práxis docente. Estágio curricular. Sociologia.

Abstract: The teaching and learning process, determined by social historical reality and marked by conflicting relationships, unequal conditions and interests, demands a teaching practice that is inseparable from theory, in a systematic and scientific praxis and in the establishment of observant relationships and interactions with students, with evaluation and self-assessment as a source of reflection and expansion of knowledge (TARDIFF, 2000). Thus, the conducting internship in undergraduate courses is characterized as a fundamental activity in teacher training as it enables these processes that help in the definition and continuous redefinition of modes of action in teaching. This article reports on a curricular internship experience in a degree in Social Sciences in the UNIVASF. To this end, it presents the characterization of the internship location, description of the activities carried out and reflections made possible by teaching practice in a reference high school in Petrolina-PE, pointing out frustrated and other successful experiences, seeking to understand them in the light of pedagogical theories.

Keywords: Education. Teaching práxis. Curricular internship. Sociology.

Resumen: El proceso de enseñanza y aprendizaje, determinado por la realidad histórico-social y marcado por relaciones conflictivas, condiciones e intereses desiguales, exige una práctica

¹ Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. E-mail: zulcimara.araujo@discente.univasf.edu.br.

² Profa Dra do curso de licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. E-mail: rosicleide.melo@univasf.edu.br



docente inseparable de la teoría, en una praxis sistemática y científica y en el establecimiento de relaciones e interacciones observantes con los estudiantes, con la evaluación y la autoevaluación como fuente de reflexión y ampliación del conocimiento. Así, la realización de pasantías en cursos de pregrado se caracteriza como una actividad fundamental en la formación docente en tanto posibilita estos procesos que coadyuvan en la definición y redefinición continua de modos de acción en la enseñanza. Este artículo presenta el relato de una experiencia de pasantía curricular en la carrera de Ciencias Sociales de la UNIVASF, realizada a través de una combinación de etnografía de aula y registro autobiográfico. Para ello, presenta la caracterización del lugar de la pasantía, descripción de las actividades realizadas y reflexiones posibilitadas por la práctica docente en una escuela secundaria de referencia en Petrolina-PE, señalando experiencias frustradas y otras exitosas, buscando comprenderlas en la luz de las teorías pedagógicas.

Palabras clave: Educación. Praxis docente. Etapa curricular. Sociología.

Introdução

Ao compreender, segundo Pimenta (2012), o processo de ensino-aprendizagem como essência da atividade docente, que requer conhecimento técnico e prático a fim de conhecer o objeto (ensinar a conhecer), estabelecer finalidades e transformar a realidade social atuando nela, entende-se a praxis docente como uma tarefa sistemática e científica. Pimenta (2012) destaca, com base em uma perspectiva dialética que, uma vez que a realidade social é determinada histórica e socialmente, o processo educativo implica numa conjugação de aspirações e necessidades humanas que se situam num contexto histórico-social, condicionado a fenômenos externos e materiais da sociedade, imbricada por estruturas próprias do modo de produção, da organização social e da luta de classes.

Logo, a educação se expressa e se conforma a partir de relações conflituosas, condições e interesses desiguais. Para ensinar a aprender é necessário, portanto, tomar tais relações como objeto de investigação, aderindo a uma pedagogia dialética. Assim, a educação conforma-se como uma atividade cuja prática é indissociável da teoria. A prática depende de uma base teórica, e as reflexões a partir da prática fomentam o desenvolvimento teórico acerca da educação. Assim, “a Pedagogia, enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social, coloca os “ingredientes teóricos” necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (prática social) (Pimenta, 2012, p. 107).

Ambrosetti (1999), ao tratar sobre o trabalho com a diversidade em sala de aula, sustenta que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende do estabelecimento de relações profícuas entre os sujeitos didáticos baseadas no compromisso profissional do docente com a aprendizagem dos(as) estudantes. Para a autora, esse processo deve ser facilitado por uma postura docente que favoreça a interação com os(as) alunos(as) na coletivização do processo de construção do conhecimento com a turma e no estímulo à avaliação e a autoavaliação - esta que se

estabelece como fonte de reflexão e ampliação do conhecimento, e é possibilitada pela atitude observadora na mediação da aprendizagem.

Dessa forma, o estágio curricular de regência nos cursos de licenciatura se caracteriza como atividade fundamental à formação de professores, ao possibilitar aos graduandos a oportunidade de, em instituições de ensino formal, transpor os conhecimentos teóricos obtidos no contexto da sua área de atuação, por meio da observação, do planejamento de unidade e de aulas com vistas aos objetos de conhecimento, metodologias, recursos e referências utilizadas. Além do mais, possibilita a reflexão sobre a própria práxis a partir das experiências, sócio e historicamente localizadas, vivenciadas em sala de aula e no ambiente escolar e da autoavaliação, em processos que auxiliam na definição e redefinição continuada de modos de ação no exercício da docência.

Nesse sentido, o presente artigo irá destacar a importância da práxis pedagógica na disciplina de Sociologia através do relato da experiência de estágio curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Vale salientar que a experiência de estágio na UNIVASF acontece em algumas etapas e cada disciplina tem os seus percursos e objetivos, conforme estabelece o Artigo 6º “Da organização e duração do Estágio supervisionado”, escrita no Plano Pedagógico do curso – PPC da licenciatura em Ciências Sociais:

§ 1º Cada disciplina de Estágio está organizada de forma a privilegiar a experiência vivida pelos estudantes como o elemento mobilizador e orientador das reflexões e dinâmicas formativas conduzidas nos espaços de orientação e supervisão. Nestes momentos, pretende-se oferecer um repertório diversificado de conhecimentos, metodologias e estratégias de ações, de forma a enriquecer o Plano de Estágio a ser desenvolvido pelos estudantes (PPC, 2020).

Assim, a experiência com os estágios inicia com o estágio curricular I, momento em que o licenciando se debruça sobre o contexto escolar a fim de observar aspectos da docência ao fazer uma etnografia da sala de aula, posteriormente o estágio II se propõe a realização de uma intervenção do licenciando no local do estágio e, ao chegar aos estágios III e IV, dedica-se especificamente à regência. É essa última fase que será o foco do relato apresentado no artigo, última etapa do estágio de regência no curso e com uma carga horária de 60h/a.

Para tanto, o artigo é dividido em três partes, além dessa introdução. Na primeira, será apresentada a caracterização do local do estágio, trazendo elementos importantes de compreensão do contexto escolar. Na segunda seção, será realizada a descrição das atividades realizadas e reflexões possibilitadas pela prática docente em uma escola de referência em ensino médio na cidade de Petrolina, Pernambuco, finalizando o artigo com algumas considerações sobre esse processo de aprendizado que foi a experiência de estágio vivenciada ao fim do curso de licenciatura na UNIVASF.

Sobre o processo de escolha do local de estágio

O processo de escolha do local de estágio não se faz de maneira simples, existe todo um movimento que vai desde a disponibilidade da Instituição em receber os estagiários até elementos de motivação pessoal. Em relação à experiência aqui relatada, a escolha da instituição foi realizada ainda no primeiro Estágio Curricular, momento em que o semestre letivo da UNIVASF estava se iniciando em novembro, devido às mudanças ocorridas pós pandemia da Covid-19 e que alterou o calendário da graduação. Na época, várias escolas foram procuradas, mas devido às demandas por conta do encerramento do ano letivo em escolas públicas e particulares da região, houve muitas dificuldades para me vincular e resolver a documentação nas instituições que tentei contato, com exceção da Escola de Referência em Ensino Médio Clementino Coelho (EREMCC), cuja equipe de gestão me recebeu prontamente.

Vale salientar que o professor supervisor que acompanhou minhas atividades de estágio na escola não tem formação em Ciências Sociais, embora seja algo que a resolução de estágio da UNIVASF preconiza em seu “Art. 9º quando diz que “a supervisão/preceptorial do estágio é obrigatória e deverá ser exercida, por profissional com formação na área de conhecimento do curso” (UNIVASF, 2022, p.13). Porém, a realidade da disciplina de Sociologia está longe de retratar o que está posto na Resolução, já que o que se tem é uma gama de profissionais de outras áreas ministrando a disciplina (Bodart; Silva, 2016), o que não é objetivo desse artigo discutir essa temática.

Assim, todas as atividades de estágio foram desenvolvidas na instituição, desde a observação, passando ao projeto de intervenção e até à etapa da regência, assegurando o que está previsto no capítulo I da Resolução de estágio da UNIVASF.

Art. 16. O Estágio Curricular Supervisionado tem a finalidade de proporcionar ao/à licenciando/a conhecimentos sobre organização e funcionamento da escola, planejamento didático, relações sociais e humanas pertinentes à inserção na atividade profissional nas instituições educativas e não escolares articulados aos fundamentos ético-filosóficos, pedagógicos e metodológicos correspondentes a cada Licenciatura da UNIVASF (UNIVASF, 2022, P.17).

A Escola de Referência em Ensino Médio Clementino Coelho (EREMCC) é uma instituição pública de Ensino Integral, com cerca de 750 estudantes matriculados no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Está localizada no bairro Jardim Maravilha em Petrolina, Pernambuco. Em seu Projeto Político Pedagógico (2022), a Escola de Referência afirma sua busca por caminhos para mudanças de realidade política, social e educacional, visando integrar a comunidade escolar interna e externa com base em princípios de gestão democrática. Elenca como objetivo educacional geral educar para a vivência dos princípios morais éticos fazendo com que o sujeito histórico possa atuar com suas potencialidades e compromissos, permitindo um envolvimento com o mundo concreto, real, conflituoso e dinâmico.

As bases da pedagogia são a educação interdimensional destacada na Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral (2010) que defende que “o educador deve ser constantemente convocado e incentivado a produzir conhecimentos através da

constante conceituação de sua prática, aprendendo e ensinando a pensar a vida e a viver o pensamento” (Pernambuco, 2010) e os quatro pilares da educação: 1) aprender a conhecer, 2) aprender a conviver, 3) aprender a ser e 4) aprender a fazer, propostos por Delors (1998). Como missão, a EREMCC propõe oferecer um ensino médio público de qualidade, com compromisso com a formação de jovens autônomos(as), solidários(as) e competentes, capazes de se adequar à formação acadêmica, ao empreendedorismo e à trabalhabilidade, com vistas à felicidade e à plenitude, “na construção de um mundo socialmente mais justo” (EREMCC, 2022).

Quanto à estrutura física e instalações, a escola funciona em prédio próprio que conta com dezoito salas de aula; quatro laboratórios: de física, biologia, química e informática; biblioteca; sala de direção; sala de secretaria; sala de coordenação pedagógica; sala para máquina copiadora e almoxarifado. Conta ainda com uma sala ampla de professores; uma sala de estudos e para arquivos de professores; duas salas multiuso; dois banheiros para professores e funcionários; dois banheiros para estudantes; um vestiário; dois depósitos; quadra poliesportiva coberta; auditório; cozinha; refeitório; um pátio com quiosques e um pátio descoberto.

No geral, o espaço da escola é amplo, arejado e bem iluminado. As salas de aula contam com janelas, ventiladores, ar condicionado e SmartTVs funcionais recém adquiridas, o que facilita a reprodução de apresentações de slides, vídeos, imagens e músicas. São disponibilizados kits multimídia para cada sala com o controle da TV, cabo de conexão e extensão de tomadas, que devem ser retirados e devolvidos pelos professores a cada aula. A estrutura física, instalações e equipamentos da escola facilitam e possibilitam a diversificação de atividades com os estudantes, o que na experiência aqui relatada essa estrutura contribuiu bastante para diversificar as atividades em sala de aula. Além disso, as salas destinadas aos professores são espaços adequados, respectivamente, para convívio e alimentação, e estudo, armazenamento e organização de materiais.

Após essa breve descrição do espaço em que ocorreram as atividades do estágio, será feito um breve relato das experiências, utilizando a partir de agora o registro autobiográfico como recurso e trazendo ao texto a dimensão da primeira pessoa ao descrever a experiência de estagiária, na direção do que Larrosa (2004, p.38) nos convida, pois “o sujeito do ensaio é uma primeira pessoa que se ensaia [...] experimentador e experimental”.

Relato das atividades desenvolvidas

No primeiro encontro com o professor supervisor busquei compreender a situação do ensino de Sociologia até aquele momento do ano letivo. Perguntei quanto ao andamento das atividades no primeiro bimestre e ele me confessou ter conseguido trabalhar apenas os seguintes conteúdos: “Origem, concepções, características e

influências na contemporaneidade do etnocentrismo, evolucionismo, antropocentrismo, racismo, modernidade” e “Relativismo cultural como crítica ao etnocentrismo”, não havendo abordado os demais objetos de conhecimento apontados pelo organizador curricular da disciplina: “princípios epistemológicos origem, métodos e importância das Ciências Sociais e objetos de estudo da Sociologia”. Então, estes foram os conteúdos que propus a abordar na II unidade, por se tratar de conhecimentos básicos e fundamentais para a compreensão de outros a serem trabalhados mais adiante durante o ano letivo. O professor supervisor concordou prontamente. Esse diagnóstico inicial foi importante, já que trouxe um direcionamento para os conteúdos a serem ministrados nas turmas.

Considerando a quantidade menor de carga horária no Estágio IV (apenas 60 horas), acordamos que eu realizaria a experiência de regência em 3 turmas, uma de 2º ano (Novo Ensino Médio) e duas de 3º (ainda sob o modelo anterior de Ensino Médio) ao longo do II bimestre, com o intuito de realizar um trabalho de base que pudesse oferecer aos estudantes um certo arcabouço teórico capaz de gerar autonomia na apreensão de demais temas investigados pelas Ciências Sociais. Além disso, me dispus a auxiliar o professor supervisor, que não possui formação na área e que é algo muito comum pensando a disciplina de Sociologia (Bodart; Silva, 2016), na produção de materiais de apoio para as aulas, como apresentações de *slides*, textos expositivos e atividades.

Para as aulas do 2º ano, que tem 2 tempos de 50 minutos semanais, tive mais liberdade em experimentar metodologias, busquei planejar aulas mais cadenciadas, com realização de atividades em sala e quase sempre dialogando com outras linguagens, como a música e o audiovisual. Para as aulas dos 3ºs anos, com apenas 1 tempo de 50 minutos, procurei produzir apresentações de slides e materiais de apoio mais concisos, propondo atividades para casa. No geral, as experiências foram positivas, tendo sido as turmas do 2ºB e 3ºD mais tranquilas para a realização das atividades e a do 3ºC havendo mais complicações - o que atribuo muito à menor quantidade de aulas realizadas devido a trocas de horários e realização de eventos, dificultando o desenvolvimento de uma relação mais próxima e contínua com a turma.

O momento de maior apreensão e frustração foi após a (tentativa de) realização de uma dinâmica que planejei para o 2ºB, cujo objetivo seria refletir sobre as características e os processos de transformação que levaram à passagem da sociedade tradicional para a sociedade moderna e identificar, nesse contexto histórico, a formação das Ciências Sociais, apontando suas contribuições para a compreensão de tais fenômenos. Descrevo-a nesse trecho do plano de aula:

Quadro 1: Procedimentos metodológicos e recursos para realização da dinâmica.

| Procedimentos metodológicos |
|--|
| Será entregue a cada aluno um papel contendo o nome de uma característica da sociedade tradicional ou da sociedade moderna, ou de um dos processos que levou à transição da primeira para a segunda. A estagiária pedirá para que todos se posicionem em círculo e, com uma espécie de fita, criará duas “nuvens” (uma para cada tipo de sociedade) delimitando seu espaço e separando-as por cerca de 30 cm no chão, no centro da sala. Em seguida, convidará os estudantes a, um por vez, informar o nome no papel |

que possuem e o posicionarem no local adequado: se for uma característica, na nuvem do tipo de sociedade que corresponde a ela, e se for um processo, no espaço entre as duas nuvens. Os processos e eventos históricos devem ser posicionados em ordem cronológica de cima para baixo e, para tal, a estagiária solicitará auxílio de todos à medida que forem se seguindo, caso o estudante necessite. Quando todos os papéis estiverem posicionados, a estagiária conferirá as posições, pedindo auxílio da turma. Com todos os papéis nos lugares certos, a estagiária refletirá sobre as características da sociedade tradicional, apontando os processos que permitiram a transformação destas em seus pares "antagônicos" na sociedade moderna, refletindo sobre as problemáticas envolvidas nessas transformações e apontando para a formação das ciências sociais como forma de tentar compreender tais fenômenos.

Recursos

Papéis com os nomes das características da sociedade tradicional, da sociedade moderna, de processos sociais e eventos históricos; 2 fitas.

Fonte: as autoras.

Ocorreu que, ao chegar à sala, expliquei a dinâmica e perguntei se poderíamos sentar em círculo no chão. Alguns estudantes disseram coisas como: “no chão não, professora, vamos ficar nas cadeiras mesmo”, “mas nós já estamos em círculo” (as carteiras são distribuídas em U, quase como um semicírculo aberto para a área do quadro). Logo a partir daí, tudo foi por água abaixo. Notei um grande desinteresse dos alunos para fazer essa atividade “diferente”. Sendo assim, não insisti e coloquei a escrivinha destinada ao uso dos professores no centro da sala, para apoiar as nuvens de palavras. Chamei os alunos um por vez para virem colocar o seu papel, mas logo se criou um pequeno caos pois alunos levantaram ao mesmo tempo e alguns deram seus papéis para os outros colegas os posicionarem.

Talvez por me sentir chateada com o desinteresse dos alunos, perdi o foco e acabei não conseguindo controlar a ordem das coisas. Também percebi que, não havendo um interesse prévio (sendo este o primeiro contato deles com o assunto na disciplina) a atividade perdeu o sentido, pois após a entrega do papel não havia nada mais a ser feito, a não ser ouvir a minha explicação. Mas a entrega dos papéis deveria ter sido mais gradual, com cada aluno fazendo sua parte com cautela e contando com ajuda dos demais se assim desejasse, o que não ocorreu. Tendo somente os meus movimentos e minha voz para chamar sua atenção, não consegui fazer com que os estudantes, dessa geração tão acostumada com telas e acúmulo de informações, ficassem focados em mim. Houve muita conversa paralela e devo ter conseguido fazer uma exposição eficiente para bem menos que a metade da turma.

Até o final da aula ainda foi possível provocar algumas reflexões, sobre como as mudanças na sociedade vêm se acelerando com o tempo, e com essas transformações nosso modo de vida também tem se tornado acelerado. Perguntei “em algum momento vocês ficam em casa ou em algum outro lugar sem fazer nada, só quietos, parados?” e obtive respostas como “é mesmo, a gente nunca fica sem fazer nada” e “sempre estou, pelo menos, no celular”. Foi aí que mais participaram e no mesmo momento eu me dei conta das limitações na formulação da dinâmica. Pouco atrativa visualmente, pouco estimulante para os padrões da geração, sem conexão clara com um conhecimento

prévio dos estudantes ou com seu cotidiano, o que reforça a necessidade de organizar estratégias e materiais didáticos pensando a disciplina de Sociologia (Bodart, 2015).

Essa experiência frustrante me fez repensar e refletir ainda mais para estruturar os próximos planos. Planejei as duas aulas seguintes para, de certa forma, testar minhas hipóteses sobre o fracasso da dinâmica, que eram 1) a falta de recursos visuais e 2) a proposição de uma atividade fora da “zona de conforto” dos estudantes - criada pela repetição de procedimentos metodológicos que exigem que fiquem em suas cadeiras, parados durante toda a aula. Essa reflexão do fazer docente é fundamental, conforme afirma Tardiff (2000), e foi o que me permitiu estruturar as próximas aulas, conforme relatarei a seguir.

Primeiro, fiz uma exposição provocando a participação através de perguntas, com apoio em uma apresentação de slides com esquemas visuais, imagens de obras de arte e fotografias, a qual os estudantes receberam bem, uma vez que boa parte da turma demonstrou atenção e interesse durante a aula. Na semana seguinte, preparei uma aula bem “tradicional”, escrevendo as informações no quadro para que eles copiassem e, para dinamizar um pouco ao final, propus uma atividade no modelo de cruzadinha. Surpreendeu-me o fato de que os alunos ficaram ainda mais quietos com esse tipo de aula, que pode parecer “chata” quando comparada a metodologias ativas, por exemplo. Isso me fez perceber que, na realidade, esses procedimentos são tão rotineiros na escola desde os anos iniciais, que foram naturalizados e já são automaticamente aceitos e cumpridos pelos estudantes, ao passo que parece não haver muita disposição para dinâmicas diferentes, que talvez sejam lidas como um desvio desnecessário à normalidade.

Uma outra dificuldade persistente ao longo do estágio se deu com a turma do 3º ano C. Devido a trocas de horários, eventos escolares e questões de saúde pessoais, a primeira aula foi adiada duas vezes e a quantidade de encontros com a turma foi bem reduzida. Assim, acabei me apresentando e regendo as aulas na turma mais apressadamente, a fim de conseguir expor todos os conteúdos. Essa decisão prejudicou, por outro lado, meu relacionamento com a turma, que já se mostrava bastante barulhenta na aula com o professor supervisor, a qual havia observado anteriormente.

A descontinuidade das aulas e o tempo reduzido com a turma impossibilitou uma observação constante dos alunos e a percepção de seus interesses e necessidades, fatores considerados importantes para práticas bem-sucedidas, segundo Ambrosetti (1999). A autora aponta ainda como importante a construção de um relacionamento com os estudantes que permita uma troca constante sobre o processo de aprendizagem de cada um, destacando o caráter social da construção do conhecimento (VIGOTSKY, 1988, p. 114, apud Ambrosetti, 1999, p. 91-92) e a importância do plano interativo, que se constitui na relação do sujeito com o “outro” (Góes 1991, p. 19 apud Ambrosetti, 1999, p. 92). Desse modo, não houve o estabelecimento de uma relação profícua com os estudantes e as aulas foram quase sempre exaustivas devido a conversas paralelas e

participação efetiva de poucos estudantes, o que fez com que os mesmos planos de aula tivessem autoavaliações diferentes para cada uma das turmas de 3º ano.

O 3º ano D, ao contrário, foi uma turma em que consegui me conectar mais aos alunos, seu ritmo e suas necessidades, e as aulas sempre fluíram bem, com estudantes demonstrando interesse e participando da aula, o que reforça a construção de um relacionamento desse tipo com o sucesso da prática educativa. Infelizmente não foi possível encerrar a unidade com a turma devido à mudança da aula de sociologia, pela gestão escolar, para um dia e horário em que não seria possível minha ida à escola. Assim, o professor supervisor reassumiu a regência na turma.

Mas nem só de dificuldades a experiência do Estágio IV foi construída. Houve momentos de grande satisfação, em que percebi o envolvimento e o brilho nos olhos dos alunos pelas temáticas e reflexões provocadas pelos objetos da disciplina. Um deles foi a aula sobre os clássicos da sociologia no 3º ano D, em que realizei uma exposição com apoio de apresentação de slides, fazendo relação dos objetos de estudo dos autores clássicos da Sociologia, Durkheim (fatos sociais), Weber (ações sociais) e Marx (classes sociais e relações de produção) com um clássico da culinária brasileira: a coxinha.

A ideia me veio à mente quando, na saída de um dia de estágio, notei estudantes reunidos num famoso estabelecimento especializado em coxinhas, que fica muito próximo à escola. Percebi que o consumo de coxinha, já muito comum no cotidiano dos brasileiros, era ainda mais rotineiro e característico para os estudantes, pela proximidade com o tal estabelecimento, o que aumenta a acessibilidade e praticidade do consumo. Por isso, montei os **slides** apresentando o consumo de coxinha como fato social e visando trazer para aula de Sociologia um recurso que é a imaginação sociológica (Mills, 1975) conforme a imagem abaixo:

Imagem 1: Afirmando o consumo de coxinha como um fato social.



Fonte: as autoras.

Ao apresentar essa discussão, comecei explicando a teoria do autor e citei as três características do fato social: generalidade, exterioridade e coercitividade (Durkheim, 2007). Relacionei as características ao fato de comer coxinha e questionei os estudantes se 1) se em geral, os brasileiros consomem ou gostam de consumir coxinha? Perguntando

em seguida se havia alguém na sala que não gostasse do alimento e ninguém se manifestou; 2) se a receita do salgado e o hábito de comê-lo são independentes de nossa existência como indivíduos e 3) se o fato de consumir a coxinha é algo imposto a nós, por ser constantemente oferecido em comemorações e estar disponível e acessível a boa parte da população.

Alunos(as) responderam positivamente a esses questionamentos após pequenas pausas para permitir o raciocínio. Afirmei então que, segundo o pensamento de Durkheim, devido a possuir essas três características, o hábito de consumir coxinha pode ser considerado um fato social na sociedade brasileira. Alguns alunos deram exemplos pessoais e pude perceber que muitos, de fato, refletiram sobre as perguntas.

Dando seguimento à aula, apresentei um *slide* fazendo alusão ao ato de comer coxinha como ação social, conforme imagem abaixo.

Imagem 2: Refletindo sobre o sentido de “comer coxinha” como ação social.



Fonte: as autoras.

Foi perceptível o entusiasmo dos estudantes em relação à abordagem do conteúdo atrelada ao seu cotidiano quando visualizaram a fotografia do estabelecimento real, o que demonstra que o uso de imagens e fotografias pode ser um recurso interessante para as aulas de Sociologia “objetivando por meio da prática docente o despertar de um olhar mais atento às relações e aos fenômenos sociais que o cerca” (Bodart, 2015, p. 81). Aqui, expus que a ação de convidar os colegas a comer coxinha poderia, segundo Max Weber, ser considerada uma ação social, uma vez que se trata de uma conduta orientada a outros e dotada de sentido (Weber, 2001). Abordei os tipos ideais da ação social, atentando para o fato de que na realidade, as ações em geral não se apresentam como esses tipos puros, mas acabam apresentando características de mais de um deles. Ao perguntar o motivo de chamarem os amigos para ir ao estabelecimento que vende coxinhas, os alunos responderam coisas do tipo: “porque é gostoso”, “porque é barato”, “para fofocar”, entre outros. A partir disso, relacionei essas respostas aos tipos ideais definidos por Weber.

Na discussão seguinte realizada, trazendo as principais ideias desenvolvidas por Karl Marx (1982; 2013), abordei a coxinha como produto das relações de produção.

Expliquei, segundo Marx (2013) que, para vivermos em sociedade, é preciso que haja a produção de nossa sobrevivência, que se dá a partir do trabalho e que pode ocorrer de formas diferentes, em diferentes locais e tempos históricos. Expus que no capitalismo, essas relações são marcadas pela divisão em duas principais classes segundo a posse da propriedade privada, o que cria uma oposição entre os donos dos meios de produção (burguesia) e dos trabalhadores (proletariado). Trouxe a imagem a seguir para retratar essas discussões a partir de Marx, o que percebi entusiasmo por parte da turma.

Imagem 3: Coxinha como produto de relações de produção que definem classes sociais.



Fonte: as autoras.

Para exemplificar a luta de classes, destacando não se tratar de uma luta física mas sim de interesses divergentes, utilizei o exemplo do salário (Marx, 1982), questionando se o aumento do salário seria vantajoso para ambas as classes. Após as respostas dos alunos, algumas positivas e outras negativas, expliquei ilustrativamente que, uma vez que o capitalista tem como objetivo o lucro, melhorar o salário de seus empregados lhe seria prejudicial por aumentar seus custos.

Percebi como a aproximação desses saberes (muitas vezes tidos como “entediante”) com algo do cotidiano dos alunos (no caso, a coxinha), permitiu que eles compreendessem mais facilmente as teorias dos principais autores fundadores da Sociologia, interagissem a partir dos exemplos trazidos e relacionassem suas práticas e vivências com os conhecimentos teóricos abordados. Na saída, encontrei com alguns estudantes da turma no estabelecimento, que disseram algo como: “Tá vendo, professora? Viemos mesmo comer coxinha!”.

Outro momento de grande satisfação ocorreu durante a aula no 2º ano B sobre o conceito de processo civilizatório, elaborado por Norbert Elias (1994). Fiz a relação entre a teoria do autor, que observa o termo “civilização”, o controle dos instintos e impulsos e símbolos eleitos pela classe dominante para se distinguir socialmente, e objetos de desejo evocados pelo meio do *trap*, *hip hop/rap* e de celebridades da internet mais conhecidas por essa geração. Através de um questionário que realizei na primeira aula, pude saber que os alunos utilizam bastante as redes sociais e gostam de música. Alguns declaram-se

ecléticos e, entre os que citaram gêneros específicos, houve várias menções ao *trap* e ao *rap*.

A partir disso, utilizei referências desse meio, ao qual também tenho certa proximidade. Para ilustrar um objeto de desejo que perdeu sua característica de distinção por passar a ser utilizada em massa por indivíduos de classes mais baixas (ainda que através de artigos que imitam os originais), citei a marca Lacoste, que vem sendo citada, e por vezes apelidada de “Lalá”, várias vezes nas músicas de *trap*, gênero bastante presente nas periferias, como sinônimo de *status* e sucesso profissional. Reproduzi na TV o videoclipe da música viral “Cartão Black”, dos artistas MC Caveirinha e Kayblack. No vídeo, os personagens são servidos por funcionários e estão cercados por espaços, objetos e símbolos luxuosos.

Os alunos demonstraram grande interesse, sendo que muitos já conheciam a música e até cantaram junto. Refleti com eles que o videoclipe, assim como muitos outros do gênero, utiliza-se dessas simbologias para se aproximar da indumentária da classe dominante e se apropriar de tudo que é visto como superior em nossa sociedade, perseguindo um estilo de vida culturalmente cobiçado.

Para exemplificar como as classes dominantes continuam buscando a distinção, falei sobre a transformação na aparência da celebridade Kim Kardashian, antes conhecida pelo seu corpo grande e curvilíneo construído com o auxílio de intervenções cirúrgicas, que passaram a ser muito difundidas. Após anos da difusão bem sucedida desse padrão de “*big girl*”, recentemente, Kim retirou próteses de silicone e apareceu vários quilos mais magra. Algumas alunas, que pareceram ser antenadas nesse universo de celebridades e blogueiras, trouxeram outros exemplos.

Citei ainda a polêmica em torno do tênis com aparência de sujo, gasto e rasgado da marca Balenciaga, comercializado por milhares de reais. Expliquei que, ao contrário do que muitos comentaram na internet, as pessoas que têm condições de comprar esse item não o fazem porque são “burras”, mas pelo *status* e pela capacidade de estampar a distinção social que o uso de um calçado como esses tem. Os estudantes envolveram-se com o videoclipe, ficaram perceptivelmente reflexivos com os exemplos trazidos e muitos participaram ao longo de toda a aula. Ao final, um daqueles momentos que fazem tudo valer a pena: um aluno me disse que essa tinha sido a melhor aula e que “expandiu” sua mente.

Esses exemplos bem sucedidos reiteram a importância do desenvolvimento de uma relação mais próxima com os estudantes e da percepção de seus interesses e necessidades enquanto sujeitos singulares, dotados de diferentes vivências. Nesse sentido, as relações interpessoais, enfatizadas pela teoria humanista desenvolvida por Carl Rogers, são ponto chave para a construção da personalidade do indivíduo, bem como para o ensino centrado no aluno, suas perspectivas de composição e coordenação pessoal da realidade e sua habilidade de operar como ser integrado (De Lima, 2018).

Como destaca Matias *et al.* (2019), para potencializar o desenvolvimento humano Rogers propõe um trabalho centrado na pessoa, tendo o significado como elemento essencial para a consolidação da aprendizagem. Ao considerar a aprendizagem como um processo contínuo, que não pode ser simplesmente entregue pronto ao estudante, mas construído por ele na medida em que possui um significado, consolida-se o conhecimento de forma consciente, o que vai de encontro ao modelo que preconiza a memorização.

A aceitação das proposições feitas em salas de aula e o envolvimento da turma com as informações abordadas e os exemplos utilizados, perpassam ainda pela compreensão, destacada por Paulo Carrano (2008), da juventude enquanto grupo agente na realidade social, composto por sujeitos de direitos e de cultura, com identidades culturais próprias, ocupantes de territórios, que partilham de referências extraescolares que podem ser oportunas para criar espaços de mediação nas práticas de ensino-aprendizagem, como é o caso do costume de ir a um estabelecimento próximo à escola, do consumo de músicas do gênero *trap* e da utilização das redes sociais cotidianamente, informando-se com facilidade dos assuntos mais comentados *online*.

Segundo Carrano (2008), as relações conflitivas que são parte do ambiente escolar e que muitas vezes se evidenciam, por exemplo, através de concepções e falas que rotulam os estudantes como desinteressados, apáticos ou alienados, os professores como despreparados, “sem didática” ou autoritários, com aulas chatas e sem sentido, provocam problemas que em parte se devem à “ignorância relativa da instituição escolar e de seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos” (Carrano, 2008, p. 183). Nesse sentido, ao optar pela via oposta, de reconhecimento do universo de significados próprios da juventude, é possível criar uma aproximação capaz de gerar diálogo e entendimento mútuo para uma experiência positiva de ensino aprendizagem.

Considerações Finais

O processo de ensino-aprendizagem, ao ser marcado por relações conflituosas e determinadas histórica e socialmente, implica numa conjugação de diversos interesses que se revelam em situações, principalmente no contexto brasileiro, de muita diversidade. Assim, a docência, cujo objeto é ensinar a aprender, conforma-se como uma prática indissociável da teoria, caracterizando-se por uma práxis que demanda capacidade de mediação, observação, avaliação e autoavaliação constantes, que por sua vez estão sempre influenciadas por variáveis encontradas na realidade, como o ambiente, o tempo e os recursos disponíveis, bem como intercorrências escolares e extraescolares possíveis.

Ao longo do Estágio Curricular IV pude vivenciar a realidade da sala de aula, enfrentei dificuldades que surgiram ao longo do caminho, planejei e replanejei atividades e abordagens, e consegui, na medida do possível, cumprir os objetivos traçados

inicialmente. Pude, diante das tarefas, responsabilidades e obstáculos, me ajustar e reajustar à dinâmica da escola, às expectativas dos estudantes e às exigências de sistematização e devolução de resultados, indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem nesta profissão, segundo as políticas educacionais adotadas.

As experiências vivenciadas me permitiram aprender muito significativamente para aperfeiçoar minha práxis como docente ao entender, na prática, a importância do planejamento e da autoavaliação, do relacionamento com os estudantes individualmente e também com a turma como um todo, da contextualização dos conteúdos com elementos da cultura juvenil e da compreensão dos anseios e necessidades dos estudantes - protagonistas de todo esse processo e agentes da realidade social.

Pude refletir que o papel de mediação no processo de ensino-aprendizagem torna-se significativo para mim ainda enquanto docente, por compreender que ao ser capaz de contribuir com uma formação que possibilite a aquisição de competências e habilidades a partir do conhecimento dos princípios epistemológicos e dos objetos de estudo das Ciências Sociais, pode vir a ser determinante para embasar ações individuais e coletivas, capazes de engendrar transformações que impliquem no desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, composta de sujeitos mais conscientes, autônomos e - por quê não? - mais felizes. A docência, nesse sentido, é também libertadora.

Referências

- BODART, Cristiano. Fotografia como recurso didático no ensino de Sociologia. **Em tese**. v. 12, n. 2, ago./dez., 2015.
- BODART, Cristiano; SILVA, Roniel S. O perfil do professor brasileiro de sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente. *Inter-legere – Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, Natal RN, nº 18 jan./jun de 2016 p. 168-189.
- CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo - Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DE LIMA, Letícia Dayane. TEORIA HUMANISTA: CARL ROGERS E A EDUCAÇÃO. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - ALAGOAS**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 161, 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800>. Acesso em: 21 set. 2023.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., vol 1, 1994.
- Escola de Referência em Ensino Médio Clementino Coelho (EREMCC). **Projeto Político Pedagógico**. Petrolina, 2022.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da Economia Política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. **Salário, preço e lucro**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MATIAS, Eriglécia de Lima; LACERDA, Regiopídio Gonçalves de; OLIVEIRA, Cristiane Ayala de; RODRIGUES, Adriana de Carvalho Figueiredo. A Contribuição da Teoria Humanista para a Formação Integral do Aluno. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 7, n. 2, p. 242-251, 2019.
- MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PERNAMBUCO. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral**. Recife: Secretaria de Educação, 2010
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 No 13.
- UNIVASF. **RESOLUÇÃO N° 009/2022 – CONUNI** - Regulamenta as atividades de Estágio no âmbito da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). UNIVASF, 2022. Disponível em: https://portais.univasf.edu.br/proex/resolucao-009-2022_nova-regulamentacao-de-estagios-da-univasf.pdf. Acesso em 28 set 2023.
- WEBER, Max. **Conceitos sociológicos fundamentais**. In: WEBER, Max. Metodologia das Ciências Sociais. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 399-429.

Recebido: 29.09.2023
Aprovado: 03.03.2024
Publicado: 27.05.2024