



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Andréia Catine Cosme

**O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
(PIBID) de Ciências Sociais na UFSC (2022-2024):** refletindo sobre uma
experiência de formação de professores/as de Sociologia em nosso curso

Florianópolis

2025

Andréia Catine Cosme

**O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
(PIBID) de Ciências Sociais na UFSC (2022-2024): refletindo sobre uma
experiência de formação de professores/as de Sociologia em nosso curso**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura submetido ao curso de Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Eduardo Vilar Bonaldi, Dr.

Florianópolis

2025

Ficha catalográfica para trabalhos acadêmicos

Cosme, Andréia Catine

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Ciências Sociais na UFSC (2022-2024): refletindo sobre uma experiência de formação de professores/as de Sociologia em nosso curso / Andréia Catine Cosme; orientador, Eduardo Vilar Bonaldi, 2025. 58 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 3. conexão teoria prática. 4. formação inicial e continuada. I. Bonaldi, Eduardo Vilar. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Andréia Catine Cosme

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Ciências Sociais na UFSC (2022-2024): refletindo sobre uma experiência de formação de professores/as de Sociologia em nosso curso

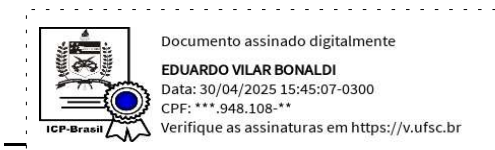
Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, 30 de abril de 2025.



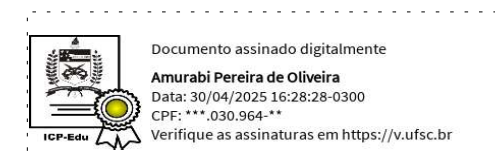
Coordenação do Curso

Banca examinadora



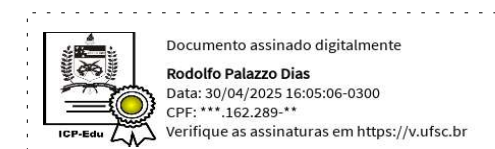
Prof. Eduardo Vilar Bonaldi, Dr.

Orientador



Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Rodolfo Palazzo Dias, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2025.

Para Cristiano.

RESUMO

O objetivo do Trabalho de Conclusão de Licenciatura é refletir sobre a experiência da aplicação do PIBID no curso de Ciências Sociais, edição de 2022-2024, a partir de duas questões: as conexões entre a teoria e a prática no curso de licenciatura em Ciências Sociais, e o PIBID como um programa de formação inicial e continuada de professores de Sociologia, tanto para os acadêmicos do curso quanto para os profissionais docentes que atuaram na supervisão do projeto. Primeiramente, é feita uma discussão sobre a importância do PIBID na formação docente no Brasil. Em seguida, há uma análise sobre a aplicação do PIBID no curso de Ciências Sociais da UFSC no período de 2022-2024. Por fim, é realizada uma reflexão sobre o nosso programa a partir das duas questões apresentadas: o estímulo à conexão entre a teoria e a prática e a aplicação de uma política de formação inicial e continuada. O método utilizado é o qualitativo, o procedimento é o monográfico e as técnicas de pesquisa são duas: bibliográfica e documental. Foi observado que a conexão entre teoria e prática é realizada de maneira muito produtiva para todos os acadêmicos que participam do programa, e é uma oportunidade para os professores supervisores de analisar e aperfeiçoar as suas práticas.

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; conexão teoria-prática; formação inicial e continuada.

ABSTRACT

The objective of this Undergraduate Final Project is to reflect on the experience of applying PIBID to the Social Sciences course, 2022-2024 edition, based on two questions: the connections between theory and practice in the undergraduate course in Social Sciences, and PIBID as a program for initial and continuing education of Sociology teachers, both for the students of the course and for the teaching professionals who worked in the supervision of the project. First, a discussion is made about the importance of PIBID in teacher training in Brazil. Then, there is an analysis of the application of PIBID in the Social Sciences course at UFSC in the period 2022-2024. Finally, a reflection is made about our program based on the two questions presented: the encouragement of the connection between theory and practice and the application of an initial and continuing education policy. The method used is qualitative, the procedure is monographic, and the research techniques are two: bibliographic and documentary. It was observed that the connection between theory and practice is carried out in a very productive way for all academics participating in the program, and it is an opportunity for supervising teachers to analyze and improve their practices.

Keywords: Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships; theory-practice connection; initial and continuing education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL ...	10
2.1	O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL	10
2.2	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) – APRESENTAÇÃO	12
2.3	A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA ...	15
3	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (2022-2024)	22
3.1	APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO 2022-2024 NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.....	22
3.2	PLANEJAMENTO DAS AULAS: PLANOS E ATIVIDADES	25
3.2.1	Tema 1: Natureza e Cultura	25
3.2.2	Tema 2: Evolucionismo, Etnocentrismo e Relativismo	27
3.2.3	Tema 3: O Fato Social em Émile Durkheim	28
3.2.4	Tema 4: A Ação Social em Max Weber	29
3.2.5	Tema 5: O Materialismo Histórico em Karl Marx	31
3.2.6	Tema 6: O capitalismo industrial segundo Karl Marx	31
3.2.7	Tema 7: Poder e Dominação em Max Weber	33
3.2.8	Tema 8: Formas de Estado e Sistemas de Governo no passado e no presente – Monarquia e República, Democracia e Ditadura	34
4	A EDIÇÃO DE 2022-2024 DO PIBID NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PRÁTICA	36
4.1	RELATO DO ENSAIO DA REALIDADE TRABALHISTA PRECARIZANTE COM ESTUDANTES DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO	37
4.2	O LÍRICO CRÍTICO ATRAVESSANDO O ENSINO DE SOCIOLOGIA	40
4.3	TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ANTROPOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	42
4.4	ENSINANDO SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	45
5	CONCLUSÃO	50
	REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Licenciatura tem por intenção analisar a importância dos programas de formação de professores de Sociologia a partir da experiência prática de sala de aula, experiência obtida com a participação dos acadêmicos do curso de Ciências Sociais da UFSC no PIBID realizado entre novembro de 2022 e abril de 2024. A pesquisa para o TCL foi desenvolvida no sentido de fazer uma contextualização da aplicação do PIBID no curso de Ciências Sociais nesse período.

O objetivo dessa pesquisa é refletir sobre a experiência da aplicação do PIBID no curso de Ciências Sociais a partir de duas questões: as conexões entre a teoria e a prática no curso de licenciatura em Ciências Sociais, e o PIBID como um programa de formação inicial e continuada de professores de Sociologia, tanto para os acadêmicos do curso quanto para os profissionais docentes que atuaram na supervisão do projeto.

Em linhas gerais, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, conhecido como PIBID, faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, vinculada ao Ministério da Educação e tem como objetivo fomentar a capacitação de docentes em formação nos diferentes cursos de graduação da Licenciatura de diversos cursos. Sua finalidade é a melhoria da educação básica pública do Brasil (Brasil, 2023).

A ideia para esse TCL veio a partir de uma experiência pessoal realizada no decorrer do curso de Ciências Sociais. Como ex-aluna do bacharelado em Ciências Sociais, retornei ao curso em 2022 para obter a formação específica em licenciatura, e logo no meu primeiro semestre de retorno ao curso abriu o edital para a bolsa PIBID. Como minha intenção foi, desde o começo desta nova jornada, me habilitar como professora de educação básica, logo me inscrevi e fui selecionada para participar do programa.

Em contato com os demais bolsistas percebi que esta oportunidade oferecia um diferencial significativo para o curso, pois possibilitava já nas primeiras fases da licenciatura a oportunidade de planejar aulas e vivenciar a prática docente, muito antes do estágio obrigatório do curso. Ou seja, era uma oportunidade real de se fazer uma conexão entre a teoria e a prática na minha formação inicial como professora de ensino básico.

Com a minha participação encerrada no programa passei a considerar a possibilidade de realizar meu TCL a partir da descrição e reflexão sobre a experiência formativa no PIBID, especialmente por conta desta relevância na formação docente. Esta é a intenção principal desta pesquisa que se apresenta como meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura.

O TCL está estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo é apresentada uma breve discussão sobre a importância do ensino de sociologia, além de trazer um relato sobre a importância do PIBID na formação docente no Brasil a partir de um trabalho de revisão e discussão da literatura sobre o PIBID, com foco nos potenciais e nas possibilidades do programa para esta função.

O segundo capítulo traz uma análise mais específica sobre a aplicação do PIBID no curso de Ciências Sociais da UFSC no período de 2022-2024, tratando da apresentação de todo o referencial teórico utilizado na preparação das duplas que participaram, uma análise sobre todas as aulas realizadas, com foco na parte de ensino dos autores clássicos do curso, que é um assunto que faz parte do currículo básico de Sociologia no Ensino Médio.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta uma reflexão sobre o nosso programa a partir das duas questões discutidas: o estímulo à conexão entre a teoria e a prática e a aplicação de uma política de formação inicial e continuada. Esta análise está baseada nos relatos de experiência produzidos pelas duplas que participaram desta edição e por um artigo científico publicado pelo coordenador do projeto.

Para cumprir o objetivo do TCL o método utilizado é o qualitativo, o procedimento é o monográfico e as técnicas de pesquisa são duas: bibliográfica e documental.

Para a pesquisa bibliográfica foi utilizada a plataforma *Scielo Brasil* para a busca de artigos acadêmicos sobre o PIBID. Para a pesquisa documental os materiais analisados são aqueles que foram construídos coletivamente durante o programa, como planos de aula, folhas de atividades, apresentações de slides, relatos de experiência, dentre outros que estão disponíveis no site do LEFIS (<https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/>).

2 A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Neste capítulo é feita uma breve apresentação sobre o ensino de Sociologia no Brasil, uma descrição geral do PIBID e uma análise sobre a importância do Programa na formação docente brasileira, a partir de uma revisão de artigos acadêmicos publicados na plataforma *Scielo Brasil* sobre a sua aplicação nas universidades do país.

2.1 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

Um texto importante para a discussão sobre o ensino de Sociologia é *A Imaginação Sociológica*, de C. Wright Mills, em especial o capítulo 1 (A promessa). O capítulo serve de base para uma reflexão interessante sobre qual seria a função mais importante da Sociologia: estimular a Imaginação Sociológica. O autor define este conceito como a capacidade (ou, em suas palavras, “uma qualidade de espírito”) que nos ajuda a usar a informação a que temos acesso para desenvolvermos a razão, com a intenção de conseguirmos perceber o que está ocorrendo no mundo (Wright Mills, 1982).

Vale destacar uma questão: quando Wright Mills fala de Imaginação Sociológica ele não se refere exclusivamente à Sociologia. O autor se refere também à Antropologia e à Ciência Política, além de abordar “as diferentes maneiras de apreender a natureza relacional e histórica do destino humano, fabricadas por diferentes modalidades de discurso e representação sobre o mundo social, tais como o Jornalismo e a Literatura, por exemplo.” (Bonaldi, 2024, p. 5).

Este conceito se torna essencial quando lembramos que o PIBID é um programa que tem a proposta de ajudar na formação de professores para o ensino básico, portanto a revisão do conceito de Imaginação Sociológica se torna fundamental nesse momento.

Um outro autor estudado no curso foi Bernard Lahire. Este é um autor mais específico para a Licenciatura, mas traz contribuições igualmente importantes para a nossa formação. Em especial quando analisamos o questionamento feito pelo autor: para que serve o ensino da Sociologia? (Lahire, 2014). A discussão levantada pelo autor vai ao encontro de uma questão bastante atual: em todo o mundo, os Estados têm se preocupado cada vez mais com a formação dos seus cidadãos – e a

Sociologia, para o autor, deve estar no centro desta formação, por ser uma ciência de base crítica desde o seu início no século XIX.

O que percebemos na leitura do seu texto é que a importância da Sociologia está relacionada ao próprio desenvolvimento e fortalecimento da democracia, na formação de cidadãos que sejam críticos sobre a sua própria sociedade (Lahire, 2014).

Além da formação de cidadãos, Lahire também destaca que uma das funções do ensino de Sociologia nas escolas é a sua contribuição para o desenvolvimento de uma capacidade de objetivação da realidade social. Como estamos tratando de uma disciplina científica, o desenvolvimento desta capacidade pode ser feita “por meio da observação e investigação dos fenômenos sociais usando das diferentes técnicas de pesquisa: etnografia, entrevistas, história de vida, estatísticas.” (Lahire, 2013 *apud* Santos, 2019, p. 1).

Por conta dessa importância, Lahire sugere que as Ciências Sociais deveriam ser ensinadas desde as séries iniciais do ensino fundamental. O argumento do autor é que

da mesma forma que as crianças adquirem o hábito de fazer levantamentos de temperatura para objetivar e tomar consciência dos fenômenos meteorológicos, elas poderiam ser formadas para observação e objetivação dos fenômenos sociais utilizando as diferentes formas de pesquisa: etnografia, entrevistas, estatística, história de vida. (Lahire, 2013 *apud* Santos, 2014, p.65).

Neste ambiente de discussão sobre o papel da Sociologia na escola também há um autor brasileiro: Octavio Ianni. Há um artigo bem interessante do autor que analisa como acontece (ou como deveria acontecer) o ensino dessa ciência nas escolas, e aponta algumas sugestões aos professores da área. Esse artigo tem por título *O ensino de Sociologia nos 1º e 2º graus*, e foi feito a partir de uma palestra ministrada em 1985. O texto foi publicado em 2011.

Ianni destaca que o cientista social em geral lida com uma questão desafiadora, que é lidar com fatos sociais, ou seja, com questões do cotidiano. É uma questão desafiadora porque temos de lidar, diariamente e diretamente, com o senso comum – ao mesmo tempo em que precisamos desenvolver nos estudantes uma visão crítica deste senso comum (Ianni, 2011). O autor faz um alerta fundamental sobre esta questão: “é preciso fazer a crítica do senso comum, das noções estereotipadas e dos

esquematismos que acabam naturalizando os fatos.” (Ianni, 2011, p.332). Tarefa esta que é, como já apontado pelo autor, extremamente desafiadora para o professor de Sociologia.

Outro autor brasileiro que entra nesta análise sobre o ensino da Sociologia no Ensino Médio brasileiro é Florestan Fernandes. O autor entende que a disciplina de Sociologia no Ensino Médio serve para instrumentalizar o estudante para conseguir analisar a realidade social que o cerca (e na qual foi criado) e para ajudá-lo na construção da sua própria participação neste contexto social. Porém, tradicionalmente no Brasil esse ensino foi aplicado de maneira estática, cuja utilidade é justamente a conservação desta ordem social a qual a disciplina se ocupa em estudar (Fernandes, 1955).

Durante o curso de Licenciatura também foram realizadas leituras que trouxeram a reflexão de que critérios como origem social são muito importantes para seu aprendizado. Neste ponto específico as contribuições feitas pela obra de Pierre Bourdieu foram essenciais.

Nessa linha, percebemos que o capital linguístico se torna um elemento que sempre aparece, fato que deixa os estudantes das classes populares em desvantagem. A linguagem não é, somente, um instrumento de comunicação – ela aparece como um sistema de categorias que dependem da complexidade linguística transmitida pela família do estudante (Bourdieu; Passeron, 1992).

Existe uma relação direta entre a posse de um capital cultural – que geralmente é definido pela profissão dos pais ou responsáveis pelo estudante – e o seu grau de êxito no ambiente escolar (Bourdieu; Passeron, 1992).

O capital cultural, conforme tratado por Bourdieu, é justamente “o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar.” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 21). Essa é uma realidade que deveria ser discutida constantemente nos cursos de formação de professores.

2.2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) – APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, conhecido como PIBID, faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, é vinculada ao Ministério da Educação e tem como objetivo fomentar a capacitação de docentes em

formação nos diferentes cursos de graduação da Licenciatura de diversos cursos. Sua finalidade é a melhoria da educação básica pública do Brasil (Brasil, 2023).

A criação do PIBID aconteceu a partir de uma portaria publicada em dezembro de 2007, e definiu que o programa deveria fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições de educação superior. Aparecem como objetivos do PIBID nesta portaria:

- I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (Brasil, 2007).

Originalmente, o PIBID foi direcionado apenas às universidades federais quando foi lançado (em 2007). Mas devido a sua institucionalização na Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, ocorrida a partir do decreto n. 7.219 de 2010, a sua aplicação foi ampliada para instituições de todas as categorias administrativas públicas e privadas (Cock e Ramos, 2024).

Há dois grandes momentos considerando a existência do programa: no primeiro, ocorrido a partir dos editais publicados de 2007 até 2013 (vigência até março de 2018), houve um crescimento considerável de bolsas em todas as modalidades. O segundo momento foi dos editais publicados entre 2018 e 2020, implementados até abril de 2022. Neste período, o PIBID teve uma redução significativa das bolsas, de IES participantes e até de cursos de licenciatura que fizeram parte do programa (Cock e Ramos, 2024). Vale destacar que os autores apontam o PIBID como uma política de qualificação na formação docente inicial (para os alunos dos cursos de licenciaturas) e como uma política de formação continuada (para os professores orientadores e supervisores que fazem parte do programa).

Esta política de formação continuada dos professores se inicia com a definição das bolsas que serão contempladas em cada edital:

- de iniciação à docência – quantidade a ser definida em edital;

- de coordenação institucional – uma por IES para docente selecionado para ser o coordenador institucional do projeto;
- de coordenação de área de gestão de processos educacionais – até duas cotas por IES, para docente de curso de licenciatura selecionado para realizar a gestão de processos educacionais e acadêmicos, junto à coordenação Institucional do Projeto;
- de coordenação de área – uma cota por Núcleo de Iniciação à Docência, para docente de curso de licenciatura da IES que coordenará um NID;
- de supervisão – quantidade a ser definida em edital, conforme quantidade de bolsistas de iniciação à docência do NID, para professor da educação básica que supervisionará as atividades na escola Parceira (Brasil, 2024).

A orientação realizada com os estudantes dos cursos de licenciatura é feita por um docente do curso, e a supervisão é realizada por professores das próprias escolas que recebem o projeto. Ambos professores recebem bolsas PIBID financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os estudantes e os coordenadores institucionais também recebem bolsas para realizar este trabalho (Brasil, 2023).

Estas bolsas são pagas mensalmente, diretamente aos beneficiários, durante a vigência do Projeto Institucional. Os valores definidos pela portaria de 2024 são:

- iniciação à docência: 700,00
- coordenação institucional: 2100,00
- coordenação de área de gestão da processos educacionais: 2000,00
- coordenação de área: 2000,00
- supervisão: 1100,00 (CAPES, 2024).

Uma questão a ressaltar é que a primeira chamada pública do PIBID, em dezembro de 2007, dava prioridade às licenciaturas ligadas aos cursos de Química, Física, Biologia e Matemática, e tinha o objetivo de reduzir a escassez de professores destas licenciaturas que foram consideradas prioritárias na época (Bartochak e Sanfelice, 2023).

Para o programa, iniciação à docência significa uma inserção orientada e supervisionada dos estudantes de cursos de licenciatura em escolas públicas de educação básica. As atividades que serão realizadas nestas escolas devem apresentar níveis crescentes tanto de complexidade como de autonomia docente, de acordo com a fase do curso na qual se encontra cada licenciando, para assim contribuir com o conhecimento do seu futuro campo de atuação profissional (Brasil, 2024).

Interessante perceber que o PIBID também é essencial para o próprio resgate social da imagem da docência – que é uma das profissões mais desvalorizadas no Brasil. Sobre este assunto, Oliveira e Barbosa comentam que

[...] considerando que a docência é uma profissão socialmente desvalorizada, alguns relatam que enfrentaram resistências familiares e tinham receio em assumirem os riscos da docência. No entanto, a partir do ingresso no Programa, essa preocupação tende a diminuir na medida em que o licenciando passa a vivenciar o cotidiano escolar, buscando empregar novas metodologias, dinâmicas, conhecendo melhor seus problemas e, principalmente, seus sujeitos. (Oliveira e Barbosa, 2013, p. 153).

Para Araujo, Andriola e Coelho (2018), mesmo não existindo uma avaliação abrangente sobre os impactos do PIBID na formação docente, diversas avaliações pontuais feitas pelas universidades que aplicam o Programa demonstram que este exercício dos estudantes bolsistas serviu tanto para ajudar na sua motivação para o ingresso na profissão docente quanto para a melhoria na formação continuada dos profissionais que participam como supervisores nas escolas. Este assunto será melhor apresentado na seção a seguir.

2.3 A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA

A formação de professores deve ser planejada no sentido de possibilitar o seu protagonismo no processo de desenvolvimento profissional docente (Pinheiro, Carvalho e Dias, 2021).

Uma discussão inicial neste processo se encontra na relação existente entre teoria e prática, considerando que há diferenças entre estes dois termos. Para Gimenes (2021), a teoria é responsável por transformar a nossa consciência dos fatos, ou nossa visão sobre as coisas – e a prática significa uma ação efetiva sobre o mundo, tendo como produto a sua transformação. Mas o interessante é que a autora destaca

que esta diferenciação é, ao mesmo tempo, necessária e falsa. Necessária pois nos permite entender que teoria e prática são fenômenos distintos, e sua definição nos ajuda a entender a realidade social. Mas também é falsa pois são momentos que não se encontram plenamente separados.

Para a autora, portanto, o movimento de formação docente é um processo de autonomia e dependência entre teoria e prática. A teoria está relacionada aos saberes específicos da área de formação, e a prática está na ação em busca de uma revolução na realidade educacional (Gimenes, 2021).

Deimling e Reali (2020) reforçam esta ideia ao afirmarem que não se trata de dar maior ênfase à teoria ou à prática: estes não são elementos indissociáveis. O importante é

Reconhecer que os saberes acadêmico-científicos e os saberes da experiência se apresentam como diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem docente e que são, portanto, igualmente importantes e necessários à formação do educador. (Deimling e Reali, 2020, p. 14).

É este o contexto no qual se destaca a importância de programas como o PIBID: é a oportunidade que alunos das licenciaturas possuem de vivenciar o ambiente escolar (realidade social) desde os primeiros anos do curso, a partir da promoção de práticas pedagógicas contextualizadas (Oliveri e Jardimino, 2024).

Este programa é a aplicação de uma exigência legal, instituída a partir do principal documento sobre a educação no país: a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) (Araujo, Andriola e Coelho, 2018).

Deimling e Reali (2020) avaliam que o PIBID se configurou como uma solução emergencial do governo federal para tentar suprir a falta de professores nas instituições de educação básica – mas, apesar disso, não se pode desconsiderar a importância de suas metas e suas possibilidades no auxílio e viabilização da formação docente dos estudantes de licenciatura no país.

Os autores destacam que um dos objetivos definidos pelo PIBID está relacionado à participação dos professores que já trabalham na educação básica na formação dos licenciandos, que serão os futuros professores destas escolas. Esta participação contribui de maneira dupla para a educação básica: ao mesmo tempo auxilia na formação dos estudantes e dos professores supervisores – pois estes últimos têm a oportunidade de analisar e aperfeiçoar suas concepções e suas

práticas. Ou seja, tanto professores quanto alunos aprendem (Deimling e Reali, 2020). Ainda segundo os autores:

[...] esses professores têm a oportunidade de analisar, ampliar e modificar as práticas que desenvolvem na educação básica a partir do que observam, vivenciam e discutem nos momentos de planejamento das atividades teórico-práticas na universidade e na escola. Tal contribuição favorece, da mesma forma, a aproximação desses professores com a universidade e desta com a escola e seus profissionais, numa perspectiva de formação recíproca, colaborativa e contínua [...] (Deimling e Reali, 2020, p. 15)

O PIBID participa da formação de professores como um projeto desafiador, instigante, que propicia a criação de novas práticas de ensino. O programa aparece como uma resposta do Estado brasileiro à crítica feita aos cursos de licenciatura em geral oferecidos no país, que foram criticados por possuírem currículos demasiadamente abstratos e muito distantes dos problemas reais das escolas. Dessa maneira,

O Pibid se materializa com essa positividade, de incentivar e criar as condições para que o professor universitário, o licenciando e o professor da escola básica vivenciem e experienciem o “chão da escola” como espaço de aprendizagens, de pesquisa e produção de saberes e práticas. (Oliveira e Algebaile, 2019, p. 626).

Importante ressaltar que os futuros professores não são passivos em seu processo formativo, eles constroem e reconstróem suas práticas pedagógicas a partir das suas experiências práticas. Os professores são, portanto, produtores de saberes que vão, no futuro, constituir sua identidade profissional (Oliveri e Jardimino, 2024).

Deimling e Reali (2020) reforçam esta questão, definindo que o Programa objetiva colocar também os professores da educação básica como coprotagonistas na formação inicial dos licenciandos.

Cavalcanti, Capecchi e Gomes (2022) destacam que a formação humana não acontece de maneira isolada – o ser é ao mesmo tempo formado e forma o mundo ao seu redor, pois o sujeito é histórico e cultural. Portanto é fundamental neste processo educativo a promoção de uma reflexão crítica e um vínculo com a ética, sendo que a reflexão crítica, na análise dos autores, deve se destinar à conquista da humanidade e da liberdade.

Oliveri e Jardimino (2024) também apontam a importância na relação entre teoria e prática na atividade docente: a teoria é fundamental na formação docente porque

oferece ao futuro profissional diferentes lentes para a compreensão do seu contexto – e para a resignificação de suas práticas.

Este é justamente o ponto forte de programas de incentivo à docência como o PIBID. Para os autores, do professor serão exigidas habilidades além daquelas que são proporcionadas por sua formação inicial. A realidade apresentada por seu público estudantil é muito diversa, e para que o trabalho pedagógico seja dinâmico, relevante e democrático o professor precisará contar com uma formação além da inicial (Oliveri e Jardimino, 2024).

Há um outro ponto a destacar: o contato dos estudantes de licenciatura com os saberes e práticas que já existem nas escolas pode favorecer uma articulação entre as políticas educacionais e as necessidades apresentadas pela realidade escolar e seus profissionais (Deimling e Reali, 2020).

Uma observação interessante elencada por Farias, Silva e Cardoso (2021) é: não se nasce professor, aprende-se a ser docente. Por mais que o estudante de licenciatura discuta a sala de aula durante a sua graduação, é no contexto da aula que as dificuldades relacionadas à ação de ensinar aparecem. É neste contexto que acontece o seu “batismo de fogo”, como explicam os autores.

Para eles, a participação no PIBID proporciona aos egressos do programa um “defrontar-se mais construtivo em relação aos dilemas da profissão”, ajudando a fornecer elementos para se reconhecerem capazes de enfrentar todos estes desafios (Farias, Silva e Cardoso, 2021, p.15).

Uma questão apontada por Oliveira e Algebaile (2019) merece destaque: o suporte financeiro que o Programa traz aos alunos de baixa renda. Segundo os autores, os alunos de licenciatura são majoritariamente pertencentes a este grupo econômico, e a bolsa proporcionada pelo Programa permite que estes acadêmicos se dediquem a sua formação, com tempo para estudar, repensar e recriar sua visão de educação – além de auxiliar na superação de deficiências resultantes das condições sociais que compõem sua vida como descendentes das classes trabalhadoras.

O PIBID também pode ajudar na superação de um modelo de formação de professores que existe na atualidade – o de mero executor de um processo ao qual esteve alheio. O programa auxilia no vínculo que sempre deve existir entre a prática do professor e as condições sócio-históricas em que se situa a escola (Deimling e Reali, 2020). Para cumprir este objetivo, uma das recomendações é que o trabalho seja realizado de forma verdadeiramente coletiva:

Esse trabalho seria desenvolvido, como se propõe, entre os professores experientes – da universidade e da escola – e alunos bolsistas de iniciação à docência de um mesmo subprojeto não numa relação hierárquica (em que, por exemplo, os conhecimentos acadêmicos se sobrepõem aos conhecimentos escolares e práticos), mas numa relação colaborativa, o que favoreceria, novamente, a aproximação entre os centros de formação e as escolas, objetivo do Programa. (Deimling e Reali, 2020, p. 5).

Estudos realizados com ex-participantes do Programa apontam que nem sempre a atividade é mesmo coletiva – há casos relatados em que os estudantes se sentem constrangidos em comentar sobre o trabalho dos seus supervisores, como apontam Frison e Abrahão em sua pesquisa:

As bolsistas destacaram que, nas muitas entradas em sala de aula, ao observarem propostas de trabalho encaminhadas por algumas professoras de maneira completamente diferente do que havia sido pensado e planejado pelo grupo, suscitava-lhes o desejo de dizer algo, de dizer que não estava bem como estavam fazendo, ou, melhor, de dizer o que tinha que ser dito, mas na frente das crianças isso teve que ser silenciado, teve que ser reprimido. Calavam-se para evitar constrangimentos e desentendimentos. (Frison e Abrahão, 2019, p. 13)

Esta situação reflete o que Deimling e Reali (2020) consideram como o grande paradoxo na profissão docente. A literatura relacionada ao assunto demonstra a necessidade de os professores, na sua atividade profissional cotidiana, colaborarem e trabalharem em conjunto – mas a realidade se apresenta de maneira diferente, com docentes que trabalham de maneira individualista.

Cavalcanti, Capecchi e Gomes (2022) também realizaram uma investigação com ex-integrantes do Programa para identificar, dentre outros aspectos, como egressos de um curso de licenciatura se sentiram ao participar das atividades propostas pelo PIBID. Um dos participantes apontou aspectos positivos e negativos relacionados às atividades: de maneira positiva, foi destacado o fato de que as reuniões e os momentos de estruturação das ações aconteciam de maneira coletiva e participativa. Mas, de forma negativa, foi apontado que as experiências na escola provocaram um processo de quebra de expectativas, pois a educação escolar que foi encontrada divergia das suas expectativas de transformação, com educadores que nem sempre agiam em prol de mudanças sociais.

Mesmo assim, há de se destacar a importância do Programa na formação do acadêmico – inclusive a partir de critérios objetivos, como o desempenho de egressos

que foram bolsistas PIBID. Na Universidade Federal do Ceará foi feita uma pesquisa a partir de 2193 egressos de licenciatura da universidade (no período de 2009.2 a 2015.1), comparando o grupo de ex-bolsistas do PIBID (209 acadêmicos) com os não bolsistas (1924 acadêmicos). Verificou-se, nesta investigação, que as maiores médias de rendimento acadêmico são dos egressos que foram bolsistas do Programa, independentemente do turno de funcionamento do seu curso, ou da nota ENADE que o curso recebeu (Araujo, Andriola e Coelho, 2018).

Ainda que seja um tema de forte relevância para a educação, curiosamente há poucas teses e dissertações sobre o PIBID ou sua participação para a formação docente. Bartochak e Sanfelice (2023) realizaram uma pesquisa em 2021 sobre o tema, utilizando como fonte de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrando 19 teses e 57 dissertações. Destes trabalhos, apenas 13 focavam a trajetória formativa dos ex-bolsistas, que era o interesse dos pesquisadores. Desta investigação resultaram considerações bem interessantes – e até mesmo contraditórias:

- Nem sempre o ex-bolsista é encaminhado para a docência na educação básica – em alguns casos, o acadêmico acabou buscando a docência no ensino superior;
- A realidade escolar se mostra diferente do que foi vivenciado no programa – o desejo por um trabalho coletivo não se realizou na prática na educação básica;
- Como ponto positivo, houve o uso de materiais desenvolvidos no programa para as práticas pedagógicas nas escolas (Bartochak e Sanfelice, 2023)

Tendo em vista que este é um Programa central para a formação dos futuros profissionais da docência, Deimling e Reali (2020) fazem algumas sugestões: em primeiro lugar, é fundamental que os professores supervisores participem de ações formativas para compreender e atuar de maneira efetiva como coformadores de futuros professores – ações que tratam da “formação de formadores” são muito importantes neste contexto.

Em segundo lugar, é necessário que as redes de ensino e o poder público não tratem o PIBID como uma política de governo – e sim como uma política de Estado,

ou seja, não como algo que apenas algum governo específico irá dar atenção, mas uma atividade permanente que vise a formação docente e também garanta condições de trabalho e carreira para os futuros profissionais (Deimling e Reali, 2020).

Ainda nesta linha de sugestões, Oliveira e Algebaile (2019) alertam que no ambiente escolar aparecem e se desenvolvem

As contradições fundamentais do trabalho docente e da formação básica de nossas crianças e jovens. Precisam [o Estado e a sociedade], a partir desse olhar, fornecer novas condições e meios que favoreçam a conquista da escola por parte daqueles que devem ocupar efetivamente o seu centro vital: alunos e professores. (Oliveira e Algebaile, 2019, p. 627)

A partir destas considerações é que aparece a relevância desta pesquisa: fazer uma reflexão sobre a importância do PIBID para a formação de professores, especificamente a partir de estudantes do curso de Ciências Sociais, tendo como foco a experiência conduzida no período 2022-2024. No próximo capítulo serão apresentados os materiais relacionados ao referencial teórico utilizado na preparação das duplas que participaram deste programa, além de uma análise sobre todas as aulas planejadas e realizadas.

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (2022-2024)

Neste capítulo é apresentado como o PIBID foi aplicado no curso de Ciências Sociais na edição de 2022-2024: sua justificativa, planos de aula e atividades previstas para as escolas durante este período.

3.1 APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO 2022-2024 NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Entre novembro de 2022 e abril de 2024 houve a implementação de mais uma edição do PIBID no curso de Ciências Sociais da UFSC. O prof. Eduardo Vilar Bonaldi foi o responsável por coordenar o projeto nesta edição. Ele possui doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2016) e é Professor Adjunto no Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde 2016 (CNPQ, 2025b).

Além da participação do coordenador, houve contribuição das seguintes professoras supervisoras ao projeto:

- a) Profa. Camila Philippi (EEB Júlio da Costa Neves): mestra em Sociologia Política pela UFSC, possui graduação em Ciências Sociais (UFSC), graduação em Administração Pública (UDESC) e graduação em Ciências Sociais – licenciatura (UFSC). Durante a vigência do projeto ela foi professora vinculada à secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e tutora do bacharelado à distância em Administração Pública da UFSC (CNPQ, 2025a). No final do Programa esta professora foi substituída por Suzana Castanheiro Uliano;
- b) Profa. Suzana Castanheiro Uliano (EEB Anibal Nunes Pires): mestra em Antropologia Social (UFSC), possui graduação em Ciências Sociais – licenciatura (UFSC). Atualmente é professora vinculada à secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (CNPQ, 2025d);
- c) Profa. Marivone Piana (Colégio de Aplicação/UFSC): doutora em Sociologia Política (UFSC), mestra em Sociologia Política (UFSC) e possui graduação em Ciências Sociais também pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tanto na habilitação bacharelado quanto na licenciatura. Atualmente

é professora efetiva de Sociologia do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação da UFSC (CNPQ, 2025c).

Além dos professores apresentados, doze acadêmicos do curso de licenciatura participaram desta edição do projeto. Estes estudantes, em trabalho conjunto com o coordenador e as professoras supervisoras, produziram todos os materiais que serão apresentados neste capítulo. Os acadêmicos são: Bruna Cobelo Pinelli, Higor da Silva Martins, Iasmim Ferreira dos Santos, Jardel Murilo Day, Larissa Miranda Domingos, Renan Fernandes Freitas Zemor, Welliton Vinicius Correa, Matheus Ferraz Alvarenga, Flávia Baggio Sachet, Amanda Beatriz de Assis Silvestre, Maria Isabel Felipi Ruckl, e eu, Andréia Catine Cosme (LEFIS, 2024).

Nesses dezoito meses do Programa houve diversas atividades realizadas. Nos dois primeiros meses aconteceram estudos de caráter teórico, com leitura de textos e discussões em grupo. Os temas estudados foram:

- a) o conceito de transposição didática, a partir dos textos de Michel Verret e Yves Chevallard;
- b) os sentidos do ensino de Sociologia, a partir da definição de “imaginação sociológica”, proposta por Wright Mills;
- c) as perspectivas críticas e dialógicas acerca das relações de ensino e aprendizagem, pensadas a partir da metodologia de ensino proposta por Paulo Freire (LEFIS, 2024).

Com relação à formação teórica do grupo de acadêmicos, o coordenador do Programa faz uma importante reflexão sobre a escolha dos assuntos que seriam fundamentais para a discussão na preparação dos trabalhos:

Na condição de professor orientador do PIBID (2022-2024), foi a partir dessa noção de imaginação sociológica que busquei selecionar as temáticas elementares das ciências sociais que poderiam ser adequadas para tentar estimular essa sensibilidade (duplamente intelectual e moral) necessária à percepção das conexões possíveis entre fenômenos e realidades individuais e coletivos, entre os estudantes a que o projeto se destinaria. (Bonaldi, 2024a).

Terminado este período começou a fase mais aguardada por todos nós, acadêmicos que estávamos no Programa: a de planejamento das aulas. Com esta intenção, para cada mês letivo do ano de 2023 (de março a novembro deste ano), todas as duplas formularam uma “Aula Atividade”, que seria aplicada durante duas

horas-aula em turmas do ensino médio da EEB Júlio da Costa Neves (Florianópolis, SC), o primeiro colégio que acolheu o projeto (LEFIS, 2024).

A explicação para o termo Aula Atividade é feita pelo próprio coordenador do Programa:

Tal escolha de termos refletiu nosso entendimento, de inspiração freiriana, sobre as relações de ensinoaprendizagem como processo dialógico no qual o/a docente apresenta o conhecimento (teórico e empírico) das ciências sociais a partir de atividades de diálogo e interação com seus estudantes. Essas atividades buscam estimular os alunos a refletirem sobre seus próprios pontos de vista acerca da realidade social (LEFIS, 2024).

Assim, cada “Aula Atividade” se caracterizou por possui uma alternância entre momentos de explicação teórica e momentos de interação estimulada pelos bolsistas. A divisão das “Aulas Atividades” foi pensada da seguinte maneira (Bonaldi, 2024g):

- Aula Atividade 1 (março de 2023). Tema: natureza e cultura;
- Aula Atividade 2 (abril de 2023). Tema: evolucionismo, etnocentrismo e relativismo;
- Aula Atividade 3 (maio de 2023). Tema: o Fato Social em Émile Durkheim;
- Aula Atividade 4 (junho de 2023). Tema: a Ação Social em Max Weber;
- Aula Atividade 5 (agosto de 2023). Tema: o Materialismo Histórico em Karl Marx;
- Aula Atividade 6 (setembro de 2023). Tema: o capitalismo industrial segundo Karl Marx;
- Aula Atividade 7 (outubro de 2023). Tema: Poder e Dominação em Max Weber;
- Aula Atividade 8 (novembro de 2023). Tema: formas de Estado e sistemas de Governo no passado e no presente – Monarquia e República, Democracia e Ditadura.

Esta divisão dos temas seguiu o planejamento inicial do Programa de trazer assuntos que fossem apresentados nas primeiras fases das três grandes áreas do curso de Ciências Sociais, que são a Antropologia, a Sociologia e a Ciência Política. Cada um desses oito temas teve, como ferramenta de planejamento, um plano de

atividade-aula para ser aplicado em sala por cada dupla de bolsistas em duas horas-aula (Bonaldi, 2024a).

Todo o desenvolvimento das atividades em sala de aula aconteceu com um objetivo fundamental: o empoderamento cívico dos estudantes do ensino médio. Nas palavras do prof. Bonaldi,

A partir desse ângulo, ensinar sociologia para adolescentes, no ensino médio, tem como objetivo transmitir um tipo de conhecimento e desenvolver um tipo de sensibilidade que torne os estudantes progressivamente capazes de perceber os múltiplos cruzamentos entre nossas experiências e destinos individuais, de um lado, e os fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos, por outro lado (LEFIS, 2024).

No próximo item serão apresentados os materiais que serviram de base para o cumprimento deste objetivo: os planos de aula e as atividades pensadas para a utilização em sala com os estudantes de ensino médio.

3.2 PLANEJAMENTO DAS AULAS: PLANOS E ATIVIDADES

Nessa parte são apresentados os instrumentos que foram pensados para a utilização em sala com os estudantes. Aqui foi feita uma divisão em oito partes, sendo que cada parte trará o tema e o que foi planejado para a aplicação em cada uma das “Aulas Atividades” definidas no Programa. Todo o material apresentado e comentado nestes itens está disponível no site do LEFIS (<https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/>).

Vale destacar que o material publicado no site do LEFIS foi produzido por duas das duplas que fizeram parte do Projeto, sob a supervisão do coordenador deste. As outras quatro duplas participantes do Programa realizaram como atividade final a produção de um relato de experiência, que serão analisados no próximo capítulo.

3.2.1 Tema 1: Natureza e Cultura

Todo planejamento feito pelas duplas de acadêmicos no PIBID teve uma questão-tema como ponto de partida. O primeiro assunto a ser pensado e planejado estava mais ligado ao campo específico da Antropologia, e tinha como questão a

seguinte interrogação: “Natureza e Cultura – o que as ciências humanas buscam explicar?”

O objetivo desta aula, que foi a primeira experiência de sala de aula das duplas no Programa, era ampliar as percepções dos estudantes de ensino médio sobre o conceito de cultura, que funciona tanto como um instrumento que condiciona práticas individuais quanto determina padrões de vida de uma sociedade (Day e Correa, 2024b).

Em sala, o ponto de partida da aula foi um questionamento feito à turma, perguntando para eles o que seria natureza. Com as respostas dos alunos, seria construído no quadro um mapa mental para, a partir dele, começar a explicação sobre as diferenças entre as ciências da natureza e as ciências humanas (Day e Correa, 2024b).

Em um segundo momento, a ideia era aprofundar um pouco a discussão a partir de outra comparação: o que diferencia os seres humanos dos outros animais? Foi planejado, neste momento, apresentar a baixa programação genética do comportamento dos seres humanos em oposição à alta programação genética dos outros animais (Day e Correa, 2024b).

O planejamento para o último momento mais teórico da aula seria uma apresentação dos slides elaborados pelos bolsistas, que traziam uma diferenciação entre os conceitos de “natureza” e “cultura”, também uma diferenciação entre os seres humanos e outros animais, além de um comentário sobre o filme “O Enigma de Kaspar Hauser”, baseado na história real de uma pessoa que nasceu e cresceu sem contato com uma cultura humana (Day e Correa, 2024b).

A atividade pensada para ser aplicada com os alunos nesta aula seria uma Oficina Criativa: os bolsistas proporião aos estudantes de ensino médio a redação de uma história a partir de uma situação hipotética que foi definida pelos bolsistas. A situação era a seguinte:

ao sairmos da escola, encontramos um adolescente, bastante desorientado, na rua. Aos poucos, percebemos que esse menino ou menina nunca conviveu com outros seres humanos, ou seja, ele nunca foi ‘socializado’ em uma cultura humana (Day; Correa, 2024a).

A partir deste início os alunos do ensino médio deveriam completar a narrativa, descrevendo como eles imaginariam que seria a aparência física desta pessoa, se ela

teria uma forma de comunicação verbal, se esta pessoa conseguiria entender os objetos ao redor (como carros, ônibus ou prédios), dentre outras questões que a equipe conseguir imaginar (Day e Correa, 2024a).

A atividade teria um tempo definido para sua realização, de 10 a 15 minutos, e uma produção mínima de 3 parágrafos. Ao final, haveria então um compartilhamento das histórias criadas pelos estudantes (Day e Correa, 2024a).

3.2.2 Tema 2: Evolucionismo, Etnocentrismo e Relativismo

Para a segunda aula, a questão-tema definida foi “Identidades Culturais, diversidade e interculturalismo: existe uma cultura melhor do que a outra?”. A partir desta interrogação foi feito o planejamento da aula pelas duplas, sendo que a aula teria como objetivo principal a discussão sobre o conceito de evolucionismo (na perspectiva das ciências naturais) e as definições de evolucionismo cultural e social, a partir da perspectiva das ciências humanas (Day e Correa, 2024c).

A ideia para a primeira parte da aula, portanto, deveria ter como foco a explicação do conceito de evolucionismo a partir das ciências da natureza, com ênfase na Biologia. Na sequência, a explicação estaria relacionada ao conceito de evolucionismo cultural, e a ideia era discutir o porquê deste conceito ser considerado correto para a biologia e não ser apropriado para as ciências humanas (Day e Correa, 2024c).

Na sequência, a ideia era a de apresentar o conceito de etnografia, apresentando estudos de alguns antropólogos, como Franz Boas e a apresentação de culturas diferentes: os Ianomâmis, os Nuer e sociedades ameríndias (Day e Correa, 2024c).

O último conceito pensado para a discussão em sala seria o de relativismo cultural, e uma reflexão sobre as consequências desastrosas que o evolucionismo cultural originou, como colonização, racismo e o próprio nazismo (Day e Correa, 2024c).

A atividade planejada para esta aula estaria centrada sobre as três culturas apresentadas. A turma de estudantes de ensino médio deveria ser dividida em trios, e seria entregue para cada trio um material contendo trechos explicativos sobre cada uma das culturas apresentadas. A equipe deveria escolher qual daquelas das culturas ela achou mais interessante de conhecer e justificar, na folha da atividade, as razões

para a sua escolha. Antes da apresentação de cada etnografia escolhida a dinâmica seria: cada trio deveria tentar adivinhar qual etnografia os demais trios escolheram. Quem acertasse ganharia um prêmio em chocolate (Bonaldi, 2024b).

3.2.3 Tema 3: O Fato Social em Émile Durkheim

Para a terceira aula o assunto geral mudou: saímos da Antropologia para entrarmos na área mais específica da Sociologia. A ideia inicial para o planejamento desta aula foi concebida a partir da seguinte questão: “Indivíduo e Instituições Sociais – será que a sociedade modela os indivíduos?”

O objetivo principal desta aula deveria ser o de retomar o pensamento de um dos fundadores da Sociologia moderna, Émile Durkheim, especialmente a partir dos conceitos de “fato social” e da importância da ideia do sagrado para a coesão social (Silvestre e Ruckl, 2024a).

Como esta seria a primeira aula relacionada aos temas específicos da Sociologia no Programa, o primeiro momento de explicação foi planejado a partir de uma breve contextualização histórica sobre os três autores clássicos da disciplina – e uma explicação sobre as razões pelas quais eles são considerados clássicos. Em seguida, deveria ser apresentada a definição dos “fatos sociais” como formas de pensar, agir e sentir exteriores ao indivíduo, ao mesmo tempo em que exercem controle sobre ele (Silvestre e Ruckl, 2024a).

Importante o destaque sobre a relevância dos “fatos sociais” sobre a coesão e sobre a organização da sociedade, e a apresentação do conceito de sagrado como algo superior, ou seja, como um conjunto de ritos, normas ou entidades que inspira respeito e reverência (Silvestre e Ruckl, 2024a).

Sobre os “fatos sociais”, é necessário apresentar e explicar as suas três características: coercitividade, generalidade e exterioridade. Também deveria ser feita uma reflexão sobre a importância deles na manutenção da ordem social e na reprodução das estruturas da sociedade. O sagrado, na análise de Durkheim, possui esta mesma importância, contribuindo para a coesão e para a identidade coletiva (Silvestre e Ruckl, 2024a).

Para esta aula foram pensadas duas atividades: uma depois da introdução ao assunto e outra ao final da aula. A atividade definida para o início seria uma dinâmica de “Júri Popular”. A ideia seria a de colocar questões moralmente polêmicas para a

turma, que deveria responder oralmente se as ações, em tais situações polêmicas, estariam certas ou erradas – e justificar sua resposta. As questões polêmicas eram:

- Uma senhora pobre furta duas latas de sardinha no mercado
- Um homem chuta um cachorro abandonado
- Um motorista de uma KOMBI, perdido, tranca a rua para ver o GPS

A intenção seria demonstrar para os estudantes que alguns valores e normas são compartilhados pela maioria deles (ou por todos eles), configurando-se, portanto, como “fatos sociais”, dotados de coercitividade, exterioridade e generalidade. Na segunda atividade proposta, a ser aplicada ao final da aula, os alunos deveriam identificar exemplos de “fatos sociais” em seu cotidiano. As atividades devem ser socializadas ao final da aula (Silvestre e Ruckl, 2024a).

3.2.4 Tema 4: A Ação Social em Max Weber

Esta aula foi definida a partir das noções e conceitos de outro autor considerado clássico da disciplina, Max Weber. Assim como as aulas anteriores, nesta houve a apresentação de uma questão-tema: “Indivíduo e Instituições Sociais – será que os indivíduos moldam a sociedade?”

O objetivo geral desta aula seria o de explicar aos alunos a definição de “ação social” de Weber, bem como apresentar os quatro tipos ideais de “ação social” do autor para, a partir destes conceitos, fazer uma reflexão sobre a influência dos indivíduos sobre a sociedade (Silvestre e Ruckl, 2024b).

Para iniciar a aula, foi definido ser importante uma retomada da questão principal da aula anterior, especialmente sobre a perspectiva de Durkheim que parte da sociedade para o entendimento do indivíduo. A partir deste momento deveria ser feita uma apresentação sobre o conceito central da Sociologia Compreensiva de Weber: a “ação social” (Silvestre e Ruckl, 2024b).

Importante destacar que, ao contrário de Durkheim, para Weber é o indivíduo quem dota de sentido as ações sociais. Depois da definição de “ação social” deveriam ser apresentados exemplos do cotidiano sobre ações que são e que não são definidas como sociais (Silvestre e Ruckl, 2024b).

Na sequência, deveriam ser explicados os quatro tipos de “ação social” de Weber:

- Ação racional com relação a fins
- Ação racional com relação a valores
- Ação afetiva (ou emocional)
- Ação tradicional

Todos os tipos de ação deveriam ser explicados de maneira teórica e de maneira prática, ou seja, deveriam ser apresentados os conceitos discutidos por Weber e, em seguida, relacionados exemplos do cotidiano dos alunos.

Nesta aula a atividade seria realizada ao final do encontro, após a explicação. Em duplas, os alunos deveriam preencher uma tabela que contém, na primeira coluna, todos os tipos de ação apresentados por Weber. Eles deveriam, então, responder às perguntas que estão na tabela, e que estão relacionadas aos tipos de ação explicados. A tabela deveria ser entregue aos bolsistas ao final da atividade (Bonaldi, 2024c). Segue abaixo a tabela que foi entregue aos alunos em sala:

Tipo Ideal de Ação Social	Exemplo dado	Explicação	Escolhe racionalmente as formas (ou meios) de agir?	Escolhe racionalmente as finalidades da ação?	Exemplos com celebridades do esporte, cultura ou política	Exemplos nas seguintes situações ou instituições sociais *empresa *prisão *namoro ou casamento *grupo de amigas/os
Ação tradicional						
Ação afetiva						
Ação racional referente a valores						
Ação racional referente a fins						

Fonte: Bonaldi (2024c)

As dúvidas que surgirem no preenchimento da tabela sobre os conceitos apresentados precisariam ser explicadas pelos bolsistas no final da aula.

3.2.5 Tema 5: O Materialismo Histórico em Karl Marx

Para iniciar a apresentação do tema “materialismo histórico”, a questão sobre o assunto era: “como podemos explicar as grandes transformações na história das sociedades humanas?”. Este é um assunto tradicional na Sociologia, e é a partir do “materialismo histórico” que é feita a análise da sociedade proposta por Karl Marx – outro autor clássico na disciplina.

O objetivo definido para esta aula seria o de apresentar aos alunos os conceitos de “materialismo histórico”, as noções de “forças produtivas”, “relações de produção” e “exploração”, ou seja, demonstrar aos estudantes como é feita a análise da realidade social com base na lente de Marx, observando as diferentes formas de organização histórica e social do trabalho humano para transformar a natureza (Day e Correa, 2024d).

O primeiro momento da aula deveria ser utilizado para a explicação de alguns assuntos fundamentais neste contexto, como a definição de trabalho e sua importância para a transformação da natureza pelo ser humano (Day e Correa, 2024d).

Na sequência, a preocupação seria a de apresentar os acontecimentos históricos que influenciam as transformações sociais, destacando especialmente como as relações de produção condicionam as esferas religiosas, políticas e culturais (Day e Correa, 2024d).

Como última parte teórica da aula, ficou combinada uma explicação sobre como funcionam as relações de produção no sistema feudal e no capitalismo (Day e Correa, 2024d).

A dinâmica definida para esta aula seria aplicada ao final do encontro: uma pergunta geral para os alunos sobre a importância do “materialismo histórico” para o entendimento da realidade atual – sendo que as respostas deveriam ser anotadas no quadro para discussão com a turma (Day e Correa, 2024d).

3.2.6 Tema 6: O capitalismo industrial segundo Karl Marx

A aula seguinte ainda deveria ter como foco a análise de Karl Marx sobre a sociedade, a partir de uma dinâmica coletiva. A intenção era apresentar na prática para os estudantes as características centrais do sistema capitalista, e para isso a

aula deveria ser iniciada com a atividade, para ao final serem destacados alguns conceitos fundamentais (Bonaldi, 2024d).

Para a realização desta dinâmica seria necessária uma preparação prévia: os bolsistas deveriam levar para a sala de aula:

- Duas pilhas de papel para ser rasgado;
- Algumas régua;
- Duas ou mais sacolas de plástico.

Ao entrar em sala, os acadêmicos deveriam explicar aos estudantes do ensino médio que a aula será diferente das demais, pois a turma fará uma dinâmica chamada “Dinâmica da Fábrica” (Bonaldi, 2024d).

A ideia era separar os alunos da turma entre alguns papéis ligados às posições nas relações de produção: burgueses, gerentes da fábrica e proletários – estes em maior número. De maneira geral, o planejamento era o de escolher dois burgueses, dois gerentes e os demais alunos como proletários. Os burgueses, que são os donos dos meios de produção, ficam com os papéis, que devem ser entregues aos gerentes. Os gerentes distribuem os papéis para os proletários trabalharem, e o trabalho desses seria picar as folhas de papel, produzindo pequenas tiras dessas folhas (Bonaldi, 2024d).

A distribuição dos alunos em sala dependia da quantidade de estudantes presentes, mas no geral poderia ser realizada da seguinte maneira: os proletários ficam em duas filas, cada uma destas filas representando uma fábrica. Os burgueses ficam sentados à frente da sua fábrica, e os gerentes ficam circulando entre os operários cobrando agilidade na realização do trabalho manual (Bonaldi, 2024d).

Para conectar este momento da dinâmica com a parte expositiva da aula, o coordenador do programa sugeriu a seguinte fala:

OK, pessoal, terminou a produção! Vejam vocês: no começo da produção, os burgueses investiram seu CAPITAL, isto é, os MEIOS DE PRODUÇÃO (as pilhas de papel, régua e sacolas plástica). Eles também contrataram a FORÇA DE TRABALHO dos gerentes e proletários. As mercadorias produzidas (isto é, as tirinhas de papel) já foram vendidas. Agora, os “coletores de imposto” retiram parte do valor do produzido como imposto e a burguesia decide qual valor será pago a cada trabalhador e gerente. O restante do valor é apropriado pela própria burguesia como lucro da produção (Bonaldi, 2024d).

A partir deste momento a aula expositiva poderia ter início, com a exploração dos seguintes conceitos da perspectiva marxista: “classe social”, “Estado e ideologia”, “mais valia” e “exploração e alienação” (Bonaldi, 2024d).

3.2.7 Tema 7: Poder e Dominação em Max Weber

Para esta aula houve a previsão de um retorno aos conceitos e noções de Max Weber, em uma parte especialmente ligada aos seus estudos sobre a política. Com isso marcamos o início das aulas relacionadas a outra área das Ciências Sociais: a Ciência Política. Para cumprir esta intenção, a questão-tema do mês era: “como e por que minorias dominam maiorias na história da humanidade?”

O objetivo desta aula era, então, apresentar aos estudantes a definição de “poder” e “dominação” de Max Weber, exemplificando os três tipos de dominação trabalhados pelo autor: “dominação tradicional” (obediência baseada no costume), “dominação carismática” (obediência baseada na confiança pessoal), e “dominação legal-racional” (obediência às leis e regras de uma instituição) (Day e Correa, 2024e).

A aula deveria ter início justamente pela questão-tema, e a partir das respostas dos alunos seria preciso introduzir o conceito de “poder” definido pelo autor, isto é, a capacidade de um indivíduo ou grupo impor a sua vontade sobre outros indivíduos. Na sequência, a explicação deveria apresentar o conceito de “dominação”, ou seja, a possibilidade de um indivíduo ou grupo aceitar esta imposição de vontade (Day e Correa, 2024e).

Na sequência, a apresentação dos acadêmicos deveria trazer os tipos de dominação explorados por Weber a partir de exemplos de pessoas comuns e celebridades usadas para definir cada tipo de dominação. Uma pequena dinâmica poderia ser feita neste momento, solicitando aos alunos que destacassem situações de poder e dominação que estivessem presentes em seu cotidiano. Esta dinâmica deveria ser realizada de maneira individual e espontânea (Day e Correa, 2024e).

Após a apresentação dos tipos de dominação e a resolução de dúvidas que surgissem durante a dinâmica, teria início a atividade preparada para encerrar a aula. Ela deveria ser feita em grupo, em uma folha entregue pelos bolsistas, consistindo em relacionar exemplos de dominação que fossem diferentes dos discutidos em sala. O planejamento da atividade previa que, ao final do exercício, os grupos deveriam ler os

exemplos escolhidos para a turma, que tentaria adivinhar a qual tipo de dominação cada exemplo pertenceria (Bonaldi, 2024e).

3.2.8 Tema 8: Formas de Estado e Sistemas de Governo no passado e no presente – Monarquia e República, Democracia e Ditadura

A última aula prevista para o Programa teve como questão-tema: “Formas de Estado e Sistemas de Governo, no passado e no presente – Monarquia e República; Democracia e Ditadura”. O objetivo central desta aula deveria ser o de familiarizar os estudantes com alguns dos principais temas da Ciência Política, relacionados a formas de Estado e sistemas de Governo. O principal autor que serviu de base para este planejamento foi Norberto Bobbio (Bonaldi, 2024f).

A primeira parte da aula ficou centrada nas definições de Monarquia e República, em uma oposição entre um governo baseado na vontade de uma pessoa em comparação com o outro que é fundado na vontade geral. Uma apresentação das variantes históricas tanto da Monarquia quanto da República foram previstas para este momento (Bonaldi, 2024f).

Na sequência, o planejamento focou a distinção entre Democracia e Ditadura. Primeiramente a partir de uma definição da Democracia, com um resgate histórico sobre sua origem até seu ressurgimento na modernidade ocidental, lembrando também seus tipos principais: direta (ou participativa) e indireta (ou representativa). A apresentação da Ditadura foi na mesma linha: definição, origem e tipos (Bonaldi, 2024f).

Para encerrar a parte expositiva da aula, a ideia foi apresentar uma linha política do tempo com as formas de governo que existem ou já existiram no Brasil – da independência à atualidade (Bonaldi, 2024f). Segue uma sugestão de apresentação feita pelo coordenador do Programa:

Periodização	Conceito usado em aula, correspondente a essa periodização
1822 – 1889 – Independência e Império Reinado de D. Pedro I (1822-1831), Regência (1831-1840), Reinado de D Pedro II (1840-1889)	(Monarquia)
1889-1930 – A “República Velha”: as repúblicas da “Espada” (1889-1894) e dos “Coronéis” (1894-1930)	(república/ditaduras oligárquicas)

1930-1945 – Era Vargas	(república/ditadura autocrática)
A Revolução de 30 e o “Estado Novo” (1937-1945)	
1945-1964 – A República Populista	(república/democracia representativa)
1964-1985 – Ditadura Militar	(república/ditadura oligárquica)
1985 em diante	(república/democracia representativa)

Fonte: Bonaldi (2024f)

A linha do tempo descrita acima poderia ser apresentada por slides, por cartolinas (que deveriam ser previamente preparadas pelos bolsistas) ou até desenhadas no quadro da sala de aula (Bonaldi, 2024f).

Esta é uma aula planejada com bastante conteúdo expositivo, e a dinâmica com os alunos poderia ser feita de maneira informal ao longo da explicação, uma vez que não havia muito tempo disponível para fazer uma atividade ao final da aula.

Após a apresentação das oito “Atividades Aulas” concebidas e conduzidas durante o Programa faremos, no próximo capítulo, uma reflexão a partir de duas questões: o estímulo à conexão entre teoria e prática de ensino proporcionada por estas atividades, e como tais atividades contribuíram para a formação docente inicial (dos licenciandos do PIBID) e continuada (dos professores supervisores do Programa). Os materiais de consulta para a realização desta reflexão serão os artigos acadêmicos de relatos de experiência redigidos pelos próprios bolsistas que participaram desta edição do PIBID no curso de Ciências Sociais.

4 A EDIÇÃO DE 2022-2024 DO PIBID NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PRÁTICA

Neste capítulo são apresentadas algumas contribuições dos bolsistas que participaram da edição de 2022-2024 do PIBID no nosso curso por meio de dois instrumentos: os relatos de experiência feitos pelas próprias duplas e um artigo produzido pelo coordenador do projeto.

O primeiro artigo a ser analisado tem por título “Da experimentação à reflexão: relato do ensaio da realidade trabalhista precarizante com estudantes do segundo ano do Ensino Médio”, e foi produzido pelas acadêmicas Flávia Baggio Sachet e Iasmim Ferreira dos Santos. Este relato teve por objetivo a descrição da atividade-aula seis, intitulada “Modos de produção: O que é capitalismo e socialismo?”, na turma do segundo ano da escola Júlio da Costa Neves, com o intuito de transpor o funcionamento do modo de organização político-econômica capitalista a partir das ideias conceituais de Karl Marx, com enfoque no recurso teatral (Sachet e Santos, 2024).

O segundo artigo foi feito pelos acadêmicos Bruna Cobelo Pinelli e Matheus Ferraz Alvarenga, e traz como título “O lírico crítico atravessando o ensino de Sociologia: um relato de experiência da iniciação à docência”. Seu objetivo foi analisar a integração do lírico crítico no ensino de Sociologia no Ensino Médio, buscando compreender como utilizar poesias, poemas, cordéis e o *slam* como formas de expressão que oferecem uma interpretação crítica da sociedade (Pinelli e Alvarenga, 2024).

A dupla Higor da Silva Martins e Renan Fernandes Freitas Zemor produziu o artigo intitulado “Teoria e prática do ensino de Antropologia no Ensino Médio: contribuições a partir de uma experiência no PIBID/Sociologia da UFSC”. O objetivo do texto foi o de trazer contribuições para o ensino de Antropologia no Ensino Médio, em especial na utilização de uma etnografia sobre a adolescência como meio de facilitar o ensino dos conceitos de relativismo cultural e etnocentrismo para estudantes adolescentes (Martins e Zemor, 2024).

O quarto relato a ser discutido neste capítulo pertence à dupla da qual fiz parte, em um trabalho em conjunto com Larissa Miranda Domingos. O nosso artigo leva o título “Ensinando sociologia na educação básica: relato de experiência docente”, e tem por objetivo divulgar a nossa experiência em turmas de estudantes do Ensino Médio

de duas escolas diferentes: Júlio da Costa Neves e Colégio de Aplicação, a partir da comparação entre duas atividades-aula: a 4 e a 7, ambas com foco em um mesmo autor, Max Weber (Cosme e Domingos, 2024).

Para complementar esta análise foi utilizado o artigo publicado pelo coordenador do Programa, que tem por título “A imaginação sociológica em perspectiva dialógica: a experiência do PIBID de Ciências Sociais, UFSC (2022-2024)”. O texto faz um relato do Programa como um todo, apresentando as escolhas teóricas e metodológicas feitas pelo grupo, e demonstra que o conceito de “transposição didática”, em conjunto com o de “imaginação sociológica”, serviram de guia para todas as atividades desenvolvidas. O coordenador também apresenta em seu texto como o projeto buscou estimular o desenvolvimento da sensibilidade intelectual e moral dos estudantes, a partir de uma perspectiva dialógica de ensino aprendizagem fortemente marcada pela influência da pedagogia de Paulo Freire (Bonaldi, 2024a).

4.1 RELATO DO ENSAIO DA REALIDADE TRABALHISTA PRECARIZANTE COM ESTUDANTES DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO

Nesse relato, as acadêmicas descrevem que a escolha da aula a ser descrita teve um motivo especial: foi a aplicação do recurso teatral como metodologia didática para construir, com os alunos da turma, um conteúdo que estava relacionado diretamente à realidade material deles (Sachet e Santos, 2024).

A atividade-aula que foi objetivo desta metodologia foi a seis, que tinha como questão-tema a pergunta: formas de organização político-econômica: ‘O que é capitalismo e socialismo? Para esta aula estava prevista a explicação sobre os principais conceitos desenvolvidos por Karl Marx na análise sobre o modo de organização capitalista. As bolsistas relatam que, por conta do tempo da aula, o foco foi exclusivamente o capitalismo, não sendo possível a discussão sobre o socialismo neste momento (Sachet e Santos, 2024).

Os conceitos definidos para esta aula estão diretamente relacionados à realidade social do estudante: burguesia, proletariado, classe média, Estado, exploração e alienação. O grande desafio deste encontro estava na formulação de uma explicação que estivesse próxima da linguagem dos alunos – tarefa que foi

realizada em conjunto com a turma a partir da didática escolhida (Sachet e Santos, 2024).

A ideia da dupla, para a aplicação desta dinâmica, foi a utilização do recurso teatral para aproximar os conceitos marxistas da realidade dos alunos, pois a dinâmica propôs que os estudantes assumissem três diferentes papéis: proletários, gerentes e burgueses (Sachet e Santos, 2024).

Neste momento é válido destacar que todas as duplas do programa, antes do início dos trabalhos na escola, aplicaram nas turmas um questionário para entender o perfil socioeconômico destes estudantes e seus familiares. De acordo com o “Relatório para análise do questionário”, desenvolvido pelos estudantes bolsistas do programa, foram, ao todo, 67 respondentes. Desses, 60% têm 15 ou 16 anos. Sobre autoidentificação racial, metade dos respondentes declarou-se “branco”, enquanto 40% declararam-se “preto” ou “pardo” e, apenas 3%, afirmaram “nunca ter pensado nisso”, alternativa também constante na pergunta (Sachet e Santos, 2024).

Como o tema da aula envolvia diretamente questões de classe, vale o destaque feito pelas bolsistas sobre a situação educacional e laboral dos pais ou adultos responsáveis pelos alunos:

Entre os “responsáveis 1”, ou seja, majoritariamente as mães dos estudantes, 29% estudaram até o Ensino Fundamental, 40% estudaram até o Ensino Médio e 19% cursam ou cursaram o Ensino Superior. Outro dado de grande relevância refere-se à ocupação dos responsáveis, ressaltando a menor posição social das famílias dos respondentes. Entre as responsáveis, 1,39% têm ocupações enquadradas na categoria “trabalhadoras não-manuais de rotina” e 22% delas são “trabalhadoras manuais” em setores pouco qualificados e altamente feminilizados (“empregadas domésticas”, “faxineiras”, “babás” ou “cozinheiras”). Entre os responsáveis 2, a maior categoria mencionada é a “não-resposta” (assim como ocorreu com a escolaridade deles). As outras duas categorias ocupacionais mais frequentes, entre os “Responsáveis 2”, também foram as de “trabalhador não-manual de rotina” e “trabalhador manual” (Sachet e Santos, 2024).

As bolsistas destacam que esta realidade socioeconômica pôde ser observada na dinâmica estabelecida para esta aula: a dinâmica da fábrica (descrita no capítulo anterior). As acadêmicas comentam que a partir desta dinâmica elas perceberam que a maioria dos alunos da turma já estão no mercado de trabalho, participando do programa “Jovem Aprendiz”. Em suas palavras: “[os estudantes] já estão experienciando cotidianamente a exploração de suas forças produtivas [...] em um ambiente cada vez mais precarizado.” (Sachet e Santos, 2024).

O desenvolvimento da dinâmica, segundo as acadêmicas, aconteceu de maneira tranquila, sendo que todos os alunos entenderam suas funções e entraram no personagem, ou seja, desempenharam o papel da classe social que lhes foi atribuído com bastante animação. Elas destacam a importância da demonstração como um recurso didático importante, pois os alunos compreendem melhor os conceitos teóricos ao experienciá-los de maneira teatral (Sachet e Santos, 2024).

Vale ressaltar que a base teórica que inspirou a construção deste relato de experiência foi a teorização de Augusto Boal, diretor de teatro e dramaturgo, sobre o teatro do oprimido. Para ele, “todo teatro é necessariamente político, porque política são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (Boal, 1991 *apud* Sachet e Santos, 2024). Esta análise é central para esta atividade, já que o ponto central da dinâmica é justamente uma reflexão sobre os papéis políticos que estavam presentes na dinâmica.

Nesta linha, o coordenador do projeto comenta que a utilização da perspectiva de Augusto Boal a partir do “teatro dos oprimidos” trouxe uma grande contribuição ao trabalho da dupla de acadêmicas:

[...] ao convidar os alunos a desempenhar papéis associados às diferentes classes sociais, essa dinâmica grupal pôde exercer um “efeito de demonstração”, através do qual a encenação lúdica torna mais concreta e inteligível a realidade das contradições de classe. (Bonaldi, 2024a, p. 10).

Ao final da atividade houve bastante discussão crítica entre os estudantes: eles observaram a disparidade entre o que foi “produzido” na fábrica e o que ficou como pagamento para os trabalhadores, e as acadêmicas destacam que esta observação foi muito importante para a explicação dos conceitos que vieram a seguir (Sachet e Santos, 2024).

As acadêmicas destacam alguns pontos marcantes nesta aula: em primeiro lugar, pela maior participação dos alunos na discussão dos conceitos. Em sua análise, isso aconteceu por conta da proximidade dos temas abordados com o cotidiano dos alunos, gerando uma maior identificação com a aula (Sachet e Santos, 2024).

Em segundo lugar, por ser uma dinâmica mais teatral houve um maior interesse dos estudantes, pois cada um deles interpretou um personagem e pode trabalhar em conjunto – cada um com uma função específica – sendo que estes papéis também fazem parte da sua realidade (Sachet e Santos, 2024).

Ao mesmo tempo, as bolsistas apontaram um fato curioso: um sentimento de frustração e insuficiência que elas mesmas sentiram a partir desta aula. Assim, elas descrevem que

[...] sendo o primeiro contato de ambas com a docência, sentiram dificuldades de conciliar uma postura de construção de um conhecimentos com os estudantes e a pequenez diante da precarização da educação, muitas vezes evidente pela falta de infraestrutura e de motivação dos estudantes com o próprio processo de educação. (Sachet e Santos, 2024).

Este sentimento reforça justamente a importância de programas como o PIBID para a formação dos futuros profissionais da docência: o contato direto com uma realidade difícil, mas que ainda pode ser transformada pela educação.

4.2 O LÍRICO CRÍTICO ATRAVESSANDO O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Este relato busca fazer uma reflexão sobre a relação das linguagens artísticas com o ensino da Sociologia para o Ensino Médio, tendo como foco duas atividades-aula, a seis e a oito. A escolha da dupla por estas aulas se deu pois, justamente nessas atividades, eles utilizaram três gêneros poéticos: a poesia, o cordel e o *slam* (Pinelli e Alvarenga, 2024).

A dupla destaca como embasamento teórico uma definição do lírico bastante específica:

[...] percebemos o eu lírico como não limitado a uma subjetividade isolada, mas sim em constante interação com uma relação dialética entre a voz interna do sujeito e o mundo que o criou. Essa perspectiva, portanto, aborda uma perspectiva social da lírica (Adorno, 2003, p. 69 *apud* Pinelli e Alvarenga, 2024).

Aqui, a ideia é a de entender que a poesia é um reflexo da sociedade na qual está inserido o sujeito, e as formas líricas refletem valores individuais e sociais, que se transformam em padrões da sociedade. Portanto, o lírico também é político (Pinelli e Alvarenga, 2024).

A primeira atividade-aula escolhida para a aplicação desta experiência é a seis, a mesma escolhida pela dupla tratada no item anterior. Para a formulação deste plano de ensino, os acadêmicos utilizaram o poema “Operário em construção”, de Vinícius de Moraes, para a demonstração dos conceitos de classe social, alienação e desalienação. Uma demonstração desta utilização foi narrada pelos acadêmicos desta maneira:

O operário do poema, foi tomado de uma “súbita emoção” quando adquiriu a consciência que tudo ao seu redor que existia no mundo concreto foi feito a partir de si mesmo e de outros operários. Logo, não se tornou mais alheio e/ou estranho aos resultados de seu trabalho, dos outros humanos e de si próprio. Portanto, ocorreu a desalienação com o operário, compreendendo que por mais que não visse todos os processos de produção material, porém em todos havia a “marcas de suas mãos” de um “operário que sabia exercer a profissão”. (Pinelli e Alvarenga, 2024).

O que mais chamou a atenção da dupla foram os comentários feitos pelos alunos após a explicação teórica e leitura do poema: alguns relacionaram a discussão ao filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, outros refletiram sobre os diversos trabalhos “invisíveis” que existem na sociedade, como as pessoas que montam os móveis que usamos no cotidiano, por exemplo. Após esta discussão os acadêmicos perguntaram em qual classe os alunos da sala estariam inseridos, e a resposta foi unânime: “pobre” (Pinelli e Alvarenga, 2024).

A outra atividade-aula utilizada para esta dinâmica lírica foi a oito, que tinha por objetivo trabalhar os conceitos de poder e dominação definidos por Max Weber, além de apresentar algumas formas e regimes de governo. Na sequência da explicação teórica, houve a apresentação do “Cordel Joseense 51: Brasil é Democracia (Ditadura? Nunca mais!)” de Paulo Barja. Na descrição dos acadêmicos:

O cordel possibilitou uma conversa sobre a história do país, associamos os versos do cordel que contavam a história de momentos marcantes dentro da política brasileira com a linha do tempo que estava sendo exposta nos slides. Como também foi enfatizado nessa conversa a importância da participação política dos estudantes enquanto indivíduos, eleitores e utilizadores dos serviços públicos. (Pinelli e Alvarenga, 2024).

Em seguida foi apresentado para a turma outro gênero lírico, o *slam*. Foi utilizado um vídeo de Fabiana Lima “Negafya”: “O governo ausente para nossa população afrodescendente”. Neste vídeo a autora abordou desafios e vivências de indivíduos racializados no Brasil, e a dupla aproveitou o momento para falar sobre a falácia da harmonia entre as raças apresentada por Gilberto Freyre e a crítica ao mito da democracia racial, realizada por Florestan Fernandes (Pinelli e Alvarenga, 2024).

A utilização desta dinâmica foi aprovada pelos acadêmicos, que apontaram a necessidade da utilização de recursos não tradicionais como os gêneros poéticos empregados com os alunos de Ensino Médio – não tradicionais e, talvez justamente por isso, mais atrativos (Pinelli e Alvarenga, 2024). Na sua análise:

Acreditamos que trazer gêneros literários populares - como cordel e slam - são um potencial de aproximação com e para os alunos. Esses recursos vão além de somente levar os conteúdos propostos, mas principalmente num sentido de pertencimento. Pois, muitas realidades lidas e faladas nos versos transmitem a realidade social dos alunos. Pensamos assim, ser uma forma de chamar a atenção dos alunos, e também de alcançar a transposição didática na medida em que o aluno tem a capacidade e a desenvoltura de exemplificar o conteúdo dado a partir da sua própria realidade.

Esta é mais uma contribuição do PIBID para a formação dos futuros docentes: o auxílio na escolha de novas linguagens que tornam o conteúdo sociológico, que é bastante teórico e acadêmico, mais compreensível pelos alunos do Ensino Médio na atualidade.

4.3 TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ANTROPOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Este relato trata sobre uma adaptação realizada pelos acadêmicos na aplicação de uma das aulas-atividade do Programa. Os temas que seriam trabalhados estavam relacionados à atividade-aula 2, cujo objetivo era o de apresentar o relativismo cultural em oposição ao pensamento etnocêntrico, e a adaptação mencionada foi a de acrescentar um tópico de discussão que estivesse mais relacionado ao cotidiano da adolescência – este acréscimo será explicado a seguir.

No primeiro momento da aula, os bolsistas expuseram os conceitos principais que estavam programados para o dia, que eram o de etnocentrismo e relativismo cultural. Na sequência foram apresentadas três etnografias realizadas por autores clássicos da Antropologia: E. E. Evans-Pritchard (1902-1973), Pierre Clastres (1934-1977) e Margaret Mead (1901-1978). Após esta demonstração foi solicitada uma atividade para a turma, que foi a de escolher uma das três etnografias e justificar a preferência em uma folha – atividade que foi realizada em equipe (Martins e Zemor, 2024).

Vale mencionar o que a dupla de acadêmicos relatou sobre a turma na qual eles estavam trabalhando:

A turma em que trabalhamos foi a mesma no decorrer de todo o projeto e, é importante ressaltar, a professora supervisora nos informou que era uma turma difícil de lidar, devido ao fato de serem recém ingressados no Ensino Médio (1º ano). De modo geral, era uma turma de baixo nível de interação, havendo, principalmente, conversas paralelas e uso do celular, o que atrapalhava o rendimento das aulas. Além disso, também ficou evidente o alto fluxo de entradas e saídas de alunos durante o ano, ou seja, alunos que

abandonaram a turma enquanto outros ingressaram. Isso acabou dificultando não só a identificação mútua entre aluno-professor, como também o nosso próprio conhecimento geral sobre a turma. Para serem superadas, todas essas dificuldades adicionais acabaram exigindo-nos um nível considerável de criatividade na preparação das aulas que iríamos ministrar. (Martins e Zemor, 2024).

Esta criatividade, apontada pelos acadêmicos, se traduziu em um planejamento de aula que pudesse criar um envolvimento maior da turma com o conteúdo ministrado, e a estratégia pensada para alcançar tal objetivo foi o acréscimo da etnografia realizada por Mead sobre a adolescência em Samoa. Esta etnografia não estava prevista no material disponibilizado pelo coordenador do projeto, e a ideia dos bolsistas foi de, a partir de um relato sobre a adolescência, criar esta ligação dos alunos da turma com o conteúdo apresentado em aula (Martins e Zemor, 2024).

É importante lembrar que o foco nesta parte da explicação era o de demonstrar o conceito de relativismo cultural, conceito este que pode ser muito abstrato para ser demonstrado em uma aula do Ensino Médio. Mas como todos os alunos da sala estão na fase da adolescência, o pensamento dos bolsistas foi o de que a aproximação dele com o conteúdo seria maior, pois as suas próprias vivências seriam o ponto de partida para o entendimento sobre o que foi apresentado na aula (Martins e Zemor, 2024).

Mas antes de abordar o conceito de relativismo cultural os acadêmicos definiram que seria importante apresentar os temas relacionados ao evolucionismo biológico e cultural. Também explicaram as definições de etnocídio e genocídio, especialmente por conta da questão Yanomami acontecida em abril de 2023 (Martins e Zemor, 2024).

Somente a partir desta discussão é que foi apresentado o tema do relativismo cultural, com o destaque para a ideia de que esta é uma tentativa de entender cada cultura a partir dos seus próprios códigos e significados internos. Neste momento é que foi, então, apresentada a atividade que seria realizada em grupos – a atividade de escolher uma das etnografias que seriam demonstradas a partir deste momento, e justificar esta escolha em uma folha-atividade distribuída pelos acadêmicos (Martins e Zemor, 2024).

A primeira etnografia apresentada foi a de Clastres, e a explicação focou a ideia de que não são todas as sociedades humanas que desenvolveram ou que necessitam de um Estado como forma política de sociedade. A segunda etnografia foi a dos Nuer, descrita por Pritchard. O destaque aqui foi a relação desta comunidade com o tempo,

que é bem diferente de como os ocidentais lidam com esta questão: para os Nuer, o tempo está relacionado às atividades produtivas, não existindo uma referência cronológica para os afazeres cotidianos (Martins e Zemor, 2024).

Por fim, a terceira exposição foi a etnografia relatada por Mead, e seu estudo sobre a adolescência em Samoa. O estudo da antropóloga veio para criticar o pensamento do início do século XX de que as mudanças biológicas e fisiológicas da adolescência na sociedade estadunidense refletiam implicações psicológicas universais. A abordagem culturalista da autora traz a perspectiva de que os comportamentos humanos não são invariáveis – são, na verdade, influenciados pela civilização ocidental (Martins e Zemor, 2024).

Na análise da dupla de bolsistas o acréscimo desta etnografia trouxe um resultado bastante produtivo para a atividade planejada. Em suas palavras:

A análise das respostas dos alunos mostrou que as justificativas daqueles que escolheram a etnografia de Margaret Mead foram mais detalhadas e frequentemente mencionaram a liberdade dos adolescentes samoanos, um tema relevante para a adolescência. Durante a apresentação dessa etnografia, os alunos demonstraram reações como risadas e surpresa, com maior atenção ao conteúdo. (Martins e Zemor, 2024).

Com relação a este acréscimo realizado pela dupla, o coordenador do projeto teceu o seguinte comentário, destacando a contribuição feita pelos acadêmicos nesta aula:

Com efeito, a “transposição didática” da etnografia de Mead ajudou a dupla a desnaturalizar as frequentes críticas à adolescência como “fase problemática” na cultura ocidental, demonstrando como, entre o povo Samoa (no início do século XX, ao menos), a transição à vida adulta era vivida e experimentada fora da rede de pressões e proibições que caracterizam a experiência dos adolescentes, ocidentais e contemporâneos, nas esferas do estudo, do trabalho, da sexualidade ou da afetividade etc. (Bonaldi, 2024a, p. 13).

Esta é uma dica muito útil para o planejamento das aulas na área das Ciências Sociais: estamos trabalhando com uma ciência que trata de questões presentes no cotidiano de todas as sociedades, e utilizar exemplos concretos que estejam próximos da realidade cultural dos alunos do Ensino Médio serve para ajudar na apreensão dos conteúdos mais teóricos e abstratos da área.

4.4 ENSINANDO SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A nossa dupla passou por uma situação particular: por conta do nosso cronograma de aulas na UFSC, tivemos de trocar de escola durante a nossa participação no projeto. Começamos com a Júlio da Costa Neves no primeiro semestre de 2023 e trocamos para o Colégio de Aplicação no segundo semestre deste ano. Para isso, foram relacionados temas já planejados junto ao coordenador do PIBID aos conteúdos presentes no plano de ensino da nova turma.

A partir desta situação especial, a nossa decisão foi analisar as duas escolas nas quais estivemos durante a vigência do programa a partir da comparação de duas atividades-aula: a 4 e a 7, pois ambas estão relacionadas a um mesmo autor, Max Weber, sendo que a aula 4 foi apresentada no Júlio da Costa Neves e a aula 7 no Colégio de Aplicação (Cosme e Domingos, 2024).

A primeira aula ocorreu em junho de 2023, na Escola Júlio da Costa Neves. O tema norteador da aula era sobre Indivíduos e Instituições Sociais, com a questão: será que os indivíduos moldam a sociedade? Nesta aula foi realizada uma dinâmica com os alunos sobre as ações sociais de Weber, sendo utilizados diversos exemplos práticos para explicitar o conteúdo. Os exemplos eram situações bem simples e comuns, como se arrumar para sair de casa, preparar a mochila antes da aula para levar o material correspondente às aulas do dia, dentre outros (Cosme e Domingos, 2024).

Nesta aula apresentamos também outros conceitos do autor, especificamente os tipos de ação social, que em seu significado é tomada em consideração uma outra pessoa, utilizando exemplos cotidianos como a relação com as ações beneficentes. A sua definição pode estar relacionada a esta ideia mas não exclusivamente, pois este é seu significado a partir do senso comum. O próximo conceito apresentado foi o de relação social, este foi definido como uma ação social recíproca, entre dois ou mais indivíduos, utilizando exemplos da turma como trabalhos em grupo ou atividades em dupla, ou seja, situações que se apresentam frequentemente no cotidiano escolar (Freund, 1987 *apud* Cosme e Domingos, 2024).

Neste momento da aula foi realizada uma dinâmica com toda a turma, onde teriam de encaixar diversas situações nas definições de ação social, sendo que a resposta da turma deveria ser necessariamente SIM ou NÃO:

Se, ao sair da aula, eu percebo que está chovendo e abro minha sombrinha – é Ação Social?

Se, ao sair da aula, eu percebo que está chovendo bem pouquinho, mas decidi abrir minha sombrinha pois acabei de comprá-la e quero mostrar aos colegas – é Ação Social?

Um mosquito me pica e eu coço meu braço – é Ação Social?

Estou apresentando um trabalho e esqueço o que deveria dizer, então coço meu braço para meu colega seguir falando – é Ação Social? (Cosme e Domingos, 2024).

Percebemos que em vários momentos da aula houve participação, especialmente na dinâmica relatada acima e na apresentação de dúvidas sobre os conceitos que foram explicados. Uma dúvida que foi mais recorrente foi: toda ação social precisa ser intencional? (Cosme e Domingos, 2024).

Sobre esta dúvida que surgiu durante a aula, o coordenador do projeto aponta a seguinte interpretação:

Ao discutir coletivamente essa constatação da dupla, consideramos que essa dúvida recorrente evidencia o pressuposto, tipicamente ocidental e moderno, acerca da racionalidade dos indivíduos, dificultando as condições iniciais de assimilação de conceitos sociológicos que desafiam esse pressuposto. Assim, os estudantes tendem a assumir, inicialmente, que toda ação social seria intencional e consciente. (Bonaldi, 2024a, p. 12).

A segunda atividade-aula escolhida para fazer parte desta comparação foi realizada em outubro de 2023, sendo então a aula 7: poder e dominação em Max Weber. O tema específico era sobre poder, dominação e racismo, uma vez que no Plano de Ensino desta turma, que está no Colégio de Aplicação, o conteúdo previsto eram Temas Contemporâneos de Antropologia: racismo e desigualdade (Cosme e Domingos, 2024).

As aulas tiveram de ser adaptadas para esta turma, juntando os temas que deveriam ser aplicados pelo planejamento do projeto e os temas que estavam sendo apresentados no Colégio de Aplicação. Essa adaptação foi pensada a partir de um ponto em comum sobre o tema geral, poder e dominação em Max Weber, e o tema do mês de outubro que estava sendo apresentado para a turma, que era a questão racial (Cosme e Domingos, 2024).

O ponto de partida desta aula foi a apresentação da questão-tema geral do Programa: por que ao longo da história existem minorias dominando majorias? A partir deste questionamento feito à turma, foi apresentado o conceito de poder, com uma

definição do Dicionário de Política de Norberto Bobbio e após este momento, nas palavras do sociólogo Max Weber (Cosme e Domingos, 2024).

O próximo conceito exposto em sala foi uma breve exposição sobre o termo legitimidade, para então chegar no conceito de dominação de Weber, o qual pode ser dividido em três tipos: tradicional, carismática e legal-racional (Quintaneiro, Barbosa e Oliveira, 1995 *apud* Cosme e Domingos, 2024).

A transição para a segunda parte da aula, que tinha por foco o racismo, se deu a partir da perspectiva legal-racional da dominação, especialmente com a apresentação do seu instrumento de dominação: a polícia ou instituições militares. Destacamos a questão da impessoalidade da atuação policial, entendendo que nem sempre isso ocorre na sociedade; também foi destacado que as situações nas quais as forças do Estado atuam tendem a possuir um cunho racista. Nesta parte, os alunos contribuíram com exemplos e situações que já conheceram pessoalmente ou ouviram falar. Apareceram muitas situações de abordagens policiais, que aconteceram com eles ou com pessoas próximas – especialmente situações de revista pessoal sobre pessoas consideradas “suspeitas” (Cosme e Domingos, 2024).

Depois deste momento, apresentamos o tema Feminismos Negros, no sentido de contextualizar algumas lutas que surgem através da resistência de grupos racializados que foram historicamente excluídos pela dominação da minoria contra maioria. Também entraram neste momento explicações sobre a experiência com o racismo epistemológico e estrutural, por meio de autoras negras que constroem movimentos sociais e lutam diariamente contra a dominação e opressão dentro da sociedade (Cosme e Domingos, 2024).

Nesta aula, os alunos foram receptivos nos momentos em que a participação foi solicitada, sendo o nosso pedido atendido prontamente, mesmo quando os conceitos não eram tão conhecidos entre eles – caso das autoras do Feminismo Negro (Cosme e Domingos, 2024).

Foi observado, principalmente nas atividades em grupo e nos momentos de interação com as turmas a partir das nossas perguntas, que a capacidade de relacionar aspectos da realidade aos conceitos sociológicos expostos (especialmente sobre as ações sociais e estruturas de dominação) foram bem executadas pelos alunos em ambas as escolas. Um exemplo disso foram os momentos em que os alunos citaram aspectos do seu próprio cotidiano para ilustrar o que estávamos

tratando de maneira mais teórica, como no exemplo da abordagem policial (Cosme e Domingos, 2024).

A função do ensino da Sociologia é a de formar cidadãos críticos e que estejam preocupados com o fortalecimento da democracia, e sob este aspecto houve momentos muito importantes principalmente na aula-atividade 7, cujo tema era poder, dominação e racismo. Neste encontro houve bastante participação crítica da turma, especialmente na discussão sobre qual seria o papel da polícia em um Estado democrático – com ênfase na análise sobre o racismo estrutural existente tanto no Estado quanto, por consequência, nas forças policiais (Cosme e Domingos, 2024).

Não encontramos dificuldade em expor aos alunos das turmas dos dois colégios as situações em que o senso comum se diferencia do conceito científico: um exemplo aconteceu na aula-atividade 4, na qual apresentamos o conceito de ação social. Há diferença entre como a sociedade define este termo e como ele é explicado por Weber, e depois de trabalharmos alguns exemplos neste sentido os alunos compreenderam as especificidades tratadas pelo autor (Cosme e Domingos, 2024).

Mas em um aspecto observamos a maior diferença entre as turmas dos dois colégios, com relação ao que se define como capital cultural: sejam nas atividades escritas ou nas participações orais percebemos uma distância considerável entre o tipo de vocabulário (inclusive no tipo de relato de experiências pessoais) entre a turma do Júlio da Costa Neves, que é um colégio público estadual, e a turma do Colégio de Aplicação, que também é um colégio público mas está vinculado à UFSC, e possui um público mais relacionado à classe média. Neste último foi onde encontramos uma participação mais espontânea dos alunos, tanto na tentativa de definir os conceitos quanto na relação de exemplos e experiências que estariam vinculados aos conceitos trabalhados. E foi justamente esta diferença entre as duas turmas um dos principais fatores que tornou a atividade proporcionada pelo PIBID extremamente interessante e proveitosa para a nossa formação (Cosme e Domingos, 2024).

Ao explorar alguns temas que são frequentes nos cursos de graduação em Ciências Sociais com alunos do segundo ano do ensino médio, embora possa parecer estranho ao cotidiano deles, na prática foi o contrário: os alunos foram extremamente receptivos, contando suas histórias de vida e experiências. Pensamos que são estas as circunstâncias centrais que fazem parte da experiência com o projeto PIBID: escutar essas histórias, ter estes momentos de reflexão com os alunos, enfim, situações sobre as quais podemos refletir a partir de suas vivências pessoais

relacionadas aos fenômenos da sociedade e, principalmente, aprendermos com eles com esta relação (Cosme e Domingos, 2024).

5 CONCLUSÃO

O objetivo da pesquisa realizada nesse Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi refletir sobre a experiência da aplicação do PIBID no curso de Ciências Sociais no período 2022-2024 a partir de duas questões: as conexões entre a teoria e a prática no curso de licenciatura em Ciências Sociais, e o PIBID como um programa de formação inicial e continuada de professores de Sociologia, tanto para os acadêmicos do curso quanto para os profissionais docentes que atuaram na supervisão do projeto. Estas questões, que foram adotadas neste trabalho, são formuladas pela literatura acadêmica sobre os principais desafios tanto sobre os cursos de Licenciatura quanto sobre o PIBID.

Vale lembrar que a distinção entre teoria e prática é, ao mesmo tempo, necessária e falsa. Segundo Gimenes (2021), esta distinção é necessária pois possibilita o entendimento que são fenômenos distintos, nos ajudando a compreender a realidade social. Mas ao mesmo tempo é falsa, pois estes momentos não se encontram plenamente separados.

Esse é o contexto no qual se destaca a importância de programas como o PIBID: é a oportunidade que alunos das licenciaturas possuem de vivenciar o ambiente escolar (realidade social) desde os primeiros anos do curso, a partir da promoção de práticas pedagógicas contextualizadas (Oliveri e Jardimino, 2024).

Sobre a formação continuada dos professores supervisores, Deimling e Reali (2020) apontam que estes últimos têm, a partir do projeto, a oportunidade de analisar e aperfeiçoar suas concepções e suas práticas.

Para cumprir o objetivo deste TCL, no primeiro capítulo do desenvolvimento foi feita uma apresentação geral do PIBID e uma breve análise sobre a importância do Programa na formação docente brasileira, com destaque para os tipos de bolsas contempladas em cada edital, além de uma discussão sobre a relevância do Programa para o resgate social da imagem da docência, que é uma das profissões mais desvalorizadas no país.

No segundo capítulo houve a apresentação da aplicação do PIBID no curso de Ciências Sociais da UFSC na edição de 2022-2024, com a análise sobre os planos de aula e atividades previstas para as escolas durante este período. Conforme evidenciamos, esta edição do programa contou com a contribuição, além do

coordenador do projeto, de três professoras supervisoras e doze acadêmicos da graduação, que estavam em fases diversas do curso.

Por fim, no terceiro capítulo de desenvolvimento do TCL foi feita a reflexão sobre todo o trabalho realizado nessa edição do PIBID a partir de duas questões: o estímulo à conexão entre teoria e prática de ensino proporcionada pelas atividades realizadas nas escolas, e como tais atividades contribuíram para a formação docente inicial (dos bolsistas do PIBID) e continuada (dos professores supervisores do Programa). Os instrumentos utilizados para a reflexão foram, principalmente, os relatos de experiência feitos pelas próprias duplas que participaram do projeto.

Foi interessante observar, a partir dos relatos, como o contato com a realidade cotidiana da escola se destacou na formação dos estudantes da graduação que participaram dessa edição. Desse modo, discutimos, por exemplo o caso da dupla que utilizou o gênero contemporâneo *slam* para contextualizar a questão racial no Brasil, surpreendendo-se com o retorno dado pelos alunos em sala, que conseguiram compreender várias questões do seu cotidiano na relação entre esse gênero literário e os conceitos apresentados em aula.

Outra dupla destacou um sentimento de frustração e insuficiência quando perceberam, na prática, a condição precária da educação básica no Brasil. Apontaram a falta de infraestrutura e a pouca motivação dos estudantes de ensino médio como fatores para essa frustração – e este contato com uma realidade difícil também é um fator importante na formação dos futuros docentes.

A respeito da conexão entre teoria e prática no Curso de Ciências Sociais foi observado, pelos relatos apresentados neste trabalho, que o objetivo do projeto foi plenamente atingido. E posso acrescentar que mesmo tendo experiência na docência (como professora de ensino superior) considero a participação no programa como essencial para a formação docente. Já cumpri as disciplinas de estágio obrigatório do curso e afirmo que a participação no PIBID é muito válida, especialmente por duas razões: por acontecer em um momento anterior ao estágio (portanto o acadêmico se sente mais preparado quando chega ao final do curso) e por ser diferente da rotina de ações que pertencem às disciplinas de estágio obrigatório.

Com relação à questão a formação continuada, foi possível observar nos artigos científicos pesquisados (e também em conversas com as professoras supervisoras do nosso projeto) que o PIBID é importante por duas razões: a primeira é a financeira, pois tanto coordenadores quanto supervisores recebem bolsas pagas

mensalmente para a realização deste trabalho. A segunda é a partir da oportunidade que os supervisores possuem, no trabalho coletivo organizado a partir do projeto, de analisar e aperfeiçoar suas concepções e práticas.

Como eu já tinha experiência prévia como professora, apesar de ser no ensino superior, acabei conseguindo obter uma vantagem dupla com a minha participação nessa edição do Programa: tive meu primeiro contato com a prática de ensinar na educação básica e, ao mesmo tempo, consegui reavaliar e aperfeiçoar a minha didática. Considero, portanto, que a participação dos licenciandos em programas como o PIBID é essencial para o início de uma futura vida profissional na docência.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Adriana Castro; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; COELHO, Afrânio de Araújo. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID): desempenho de bolsistas versus não bolsistas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BKGWSsY3C6YPMrvzWmC7W3q/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 fev. 2025
- BARTOCHAK, Antony Vinícius; SANFELICE, Gustavo Roese. Impactos da política pública do Pibid nas trajetórias formativas de ex-bolsistas: uma revisão de literatura. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 104, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/LrjTGXSZLd4SCTn7VFVJ5BH/abstract/?format=html&lang=pt> Acesso em: 10 fev. 2025
- BONALDI, Eduardo Vilar. A imaginação sociológica em perspectiva dialógica: a experiência do PIBID de Ciências Sociais, UFSC (2022-2024). **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 8, n. 2, p. 01–21, 2024a. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/526> Acesso em: 13 mar. 2025
- BONALDI, Eduardo Vilar. **Atividade-Aula 2**. Florianópolis, 2024b. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025
- BONALDI, Eduardo Vilar. **Atividade-Aula 4**. Florianópolis, 2024c. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025
- BONALDI, Eduardo Vilar. **Atividade-Aula 6**. Florianópolis, 2024d. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025
- BONALDI, Eduardo Vilar. **Atividade-Aula 7**. Florianópolis, 2024e. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025
- BONALDI, Eduardo Vilar. **Plano de Aula 8**. Florianópolis, 2024f. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025
- BONALDI, Eduardo Vilar. **Programa das Aulas Atividades: conteúdos e atividades interativas**. Florianópolis, 2024g. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992
- BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID edital nº 10/2024**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf Acesso em: 02 dez. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf Acesso em: 02 dez. 2024

CAPES. **Portaria nº 90, de 25 de Março de 2024**. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542> Acesso em: 26 fev. 2025

CAVALCANTI, Anna Maria de Moura; CAPECCHI, Maria Cândida Varone de Moraes; GOMES, Vivilí Maria Silva. Ética e estética em tempos de reafirmar o ser professor: vozes dos que iniciam a carreira. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 265, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/tgCBPJNywJsBKz3yWgKsVMv/abstract/?lang=pt> Acesso em: 11 fev. 2025

CNPQ. Currículo Lattes. **Camila Philippi**. Brasília, 2025a. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9298502032646707> Acesso em: 20 fev. 2025

CNPQ. Currículo Lattes. **Eduardo Vilar Bonaldi**. Brasília, 2025b. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1498038825782212> Acesso em: 20 fev. 2025

CNPQ. Currículo Lattes. **Marivone Piana**. Brasília, 2025c. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2287861366558465> Acesso em: 20 fev. 2025

CNPQ. Currículo Lattes. **Suzana Castanheiro Uliano**. Brasília, 2025d. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1059450795233597> Acesso em: 20 fev. 2025

COCK, Juliana Cristina Araujo do Nascimento; RAMOS, Maria Elizabete Neves. Pibid e Pnaic: arranjos institucionais de implementação com parceria entre universidades e escolas. **Educação e Pesquisa**, v. 50, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DtGbvsd9hq9NbqBd84LygMv/?lang=pt> Acesso em: 28 nov. 2024

COSME, Andréia Catine; DOMINGOS, Larissa Miranda. **Ensinando Sociologia na educação básica**: relato de experiência docente. Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025

DAY, Jardel Murilo; CORREA, Welliton Vinícius. **Atividade-Aula 1**. Florianópolis, 2024a. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025

DAY, Jardel Murilo; CORREA, Welliton Vinícius. **Plano de Aula 1**. Florianópolis, 2024b. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025

DAY, Jardel Murilo; CORREA, Welliton Vinícius. **Plano de Aula 2**. Florianópolis, 2024c. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025

DAY, Jardel Murilo; CORREA, Welliton Vinícius. **Plano de Aula 5**. Florianópolis, 2024d. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025

DAY, Jardel Murilo; CORREA, Welliton Vinícius. **Plano de Aula 7**. Florianópolis, 2024e. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. PIBID: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WBRbgMmYDvfZXyc7f6jbtZS/abstract/?lang=pt> Acesso em: 11 fev. 2025

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CARDOSO, Nilson de Souza. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MczTJGLBgQCG7h4qVb78MqC/> Acesso em: 29 nov. 2024

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1955, São Paulo, SP. **Anais [...]**. Disponível em: <https://www.sbsociologia.com.br/wp-content/uploads/2022/05/Anais-do-I-Congresso-Brasileiro-de-Sociologia.pdf> Acesso em: 05 maio 2025

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/n8WvstpJgMJynpBRM5yMF7c/> Acesso em: 12 fev. 2025

GIMENES, Camila Itikawa. O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação. **Pro-posições**, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/YdpWQNDPVC6zgzfYgwKYW7P/> Acesso em: 28 nov. 2024

IANNI, Octavio. O ensino de Sociologia nos 1º e 2º graus. **Caderno Cedes**, v. 31, n. 85, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yWjZXPgthbGKMBsMcwWCfzH/> Acesso em: 06 maio 2025

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, v. 45, n.91, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/17955> Acesso em: 06 maio 2025

LEFIS. **O PIBID/UFSC – Sociologia 2022-2024**. Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025

MARTINS, Higor da Silva; ZEMOR, Renan Fernandes Freitas. **Teoria e prática do ensino de Antropologia no ensino médio**: contribuições a partir de uma experiência no PIBID/Sociologia da UFSC. Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m> Acesso em: 05 maio 2025

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, n. 13, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169> Acesso em: 12 fev. 2025

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; ALGEBAIL, Eveline Bertino. As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 256, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZQ3vGSW8JPcfpkL3zcdvw6y/> Acesso em: 12 fev. 2025

OLIVERI, Andressa Maris Rezende; JARDILINO, José Rubens Lima. Os efeitos dos programas de formação de professores Obeduc e Pibid no desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 123, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WQbWT6NHsfq4FmsFkKkHr5C/> Acesso em: 28 nov. 2024

PINELLI, Bruna Cobelo; ALVARENGA, Matheus Ferraz. **O lírico crítico atravessando o ensino de sociologia**: um relato de experiência da iniciação à docência. Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025

PINHEIRO, Maria Gracilene de Carvalho; CARVALHO, Diego Fogaça; DIAS, Fátima Aparecida da Silva. O programa institucional de bolsas de iniciação à docência: um contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de reflexão? **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pctftd69H8R48prLKsJYnnc/abstract/?lang=pt> Acesso em: 29 nov. 2024

SACHET, Flávia Baggio; SANTOS, Iasmim Ferreira dos. **Da experimentação à reflexão**: relato do ensaio da realidade trabalhista precarizante com estudantes do segundo ano do ensino médio. Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025

SANTOS, Mário Bispo dos. O PIBID na área de Ciências Sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas: as perspectivas pública e cosmopolita.

Revista Brasileira de Sociologia, vol. 02, n. 03, 2014. Disponível em:

[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+PIBID+na+%C3%A1rea+de+Ci%C3%A2ncias+Sociais%3A+condi%C3%A7%C3%B5es+epistemol%C3%B3gicas+e+perspectivas+sociol%C3%B3gicas&btnG=)

[BR&as_sdt=0%2C5&q=O+PIBID+na+%C3%A1rea+de+Ci%C3%A2ncias+Sociais%3A+condi%C3%A7%C3%B5es+epistemol%C3%B3gicas+e+perspectivas+sociol%C3%B3gicas&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+PIBID+na+%C3%A1rea+de+Ci%C3%A2ncias+Sociais%3A+condi%C3%A7%C3%B5es+epistemol%C3%B3gicas+e+perspectivas+sociol%C3%B3gicas&btnG=) Acesso em: 05 maio 2025

SANTOS, Mário Bispo dos. **VI Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica**. Florianópolis, 2019. Disponível em:

[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=VI+Encontro+Nacional+sobre+o+Ensino+de+Sociologia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+06+a+08+de+julho+de+2019%2C+UFS)

[BR&as_sdt=0%2C5&q=VI+Encontro+Nacional+sobre+o+Ensino+de+Sociologia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+06+a+08+de+julho+de+2019%2C+UFS](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=VI+Encontro+Nacional+sobre+o+Ensino+de+Sociologia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+06+a+08+de+julho+de+2019%2C+UFS) C+-+Florian%C3%B3polis%2C+SC&btnG= Acesso em: 05 maio 2025

SILVESTRE, Amanda Beatriz de Assis; RUCKL, Maria Isabel Felipi. **Plano de Aula**

3. Florianópolis, 2024a. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025

SILVESTRE, Amanda Beatriz de Assis; RUCKL, Maria Isabel Felipi. **Plano de Aula**

4. Florianópolis, 2024b. Disponível em: <https://lefis.ufsc.br/pibid-sociologia-2022-2024/> Acesso em: 19 fev. 2025

WRIGHT MILLS, C. **A Imaginação Sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982