

pibid faz SOCIOLOGIA

A SOCIOLOGIA NA SALA DE AULA, NA ESCOLA E NO ENSINO MÉDIO

coleção relato de experiência

pibid faz

SOCIOLOGIA

A SOCIOLOGIA NA SALA DE AULA, NA ESCOLA E NO ENSINO MÉDIO

coleção relato de experiencia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitor Jaime Arturo Ramírez
Vice-Reitora Sandra Regina Goulart Almeida

Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitor Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi
Pró-Reitor Adjunto Walmir Matos Caminhas

Faculdade de Educação

Diretora Juliane Corrrêa
Vice-Diretor João Valdir Alves de Souza

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID-FaE-UFMG

Coordenador Institucional Charles Moreira Cunha
Coordenadores de Gestão de Processos Educacionais Gladys Agmar Sá Rocha
Júlio Emílio Diniz Pereira

Elaine Meire Vilela
(Organizadora)

pibid faz SOCIOLOGIA

A SOCIOLOGIA NA SALA DE AULA, NA ESCOLA E NO ENSINO MÉDIO

Belo Horizonte
FaE/UFMG
2018

coleção relato de experiência

AUTORES (EQUIPE PIBID) Elaine Vilela - Coordenadora
Carla Silva - Professora Supervisora
Alice Moreira - Bolsista
Damien Franca - Bolsista
Maria Paula Tomasi - Bolsista
Mariana do Valle - Bolsista
Bruna Gavino - Bolsista
Esdras Cordeiro - Bolsista

ORGANIZADORES Elaine Meire Vilela

PRODUTOR EDITORIAL Iago Alexander
Projeto Gráfico, diagramação e capa

Copyright © 2018, Os autores, organizadores e PIBID-FaE-UFMG
Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID-FaE-UFMG
Tel.: (55 31) 3409 6358 . pibid@fae.ufmg.br . www.fae.ufmg.br/pibid

P584 PIBID faz sociologia [recurso eletrônico]: a sociologia na sala de aula, na escola e no ensino médio / Elaine Meire Vilela (organizadora). - Belo Horizonte : UFMG/FaE, 2018.
84 p., enc, il. color. (PIBID Faz . Coleção relato de experiência).

ISBN: 978-85-8007-117-7
Inclui Bibliografias.
Vários autores.

Outros autores (Equipe PIBID): Carla Silva, Alice Moreira, Damien Franca, Maria Paula Tomasi, Mariana do Valle, Bruna Gavino e Esdras Cordeiro.
1. Sociologia -- Estudo e ensino (Ensino médio). 2. Ensino Médio. 3. Rendimento escolar -- Avaliação. 4. Reforma do ensino.
I. Título. II. Vilela, Elaine Meire, 1971-. III. Silva, Carla Rubia Teixeira da, 1962-. IV. Moreira, Alice de Almeida, 1996-. V. Huchet, Damien Philippe Antoine Franca, 1996-. VI. Tomasi, Maria Paula de Oliveira, 1997-. VII. Pereira, Mariana do Valle, 1997-. VIII. Gavino, Bruna de Castro, 1995-. IX. Santos, Esdras Cordeiro dos, 1992-.

CDD- 301.07

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

O **PIBID FAZ** é fruto de um projeto que vem sendo executado de modo exitoso e proporciona, sobretudo, o registro da trajetória de cada subprojeto nas escolas parceiras. Trata-se de uma publicação desenvolvida pelos bolsistas do PIBID/FaE/UFMG de forma colaborativa com objetivo de relatar e sistematizar experiências metodológicas de ensino-aprendizado realizadas nas salas de aula e nas comunidades onde se insere a escola. Desta maneira, o PIBID FAZ diz respeito às intervenções nas escolas; ao desenvolvimento de sínteses pedagógicas e planos de aula e à realização de atividades de campo. É, sem duvida, um material de cunho pedagógico e de registro importante na/da formação docente dos “Pibidianos”.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À diretoria, coordenação, supervisão, professores e funcionários da Escola Estadual Milton Campos e do Instituto de Educação de Minas Gerais.

A(o)s aluno(a)s da Escola Estadual Milton Campos e do Instituto de Educação de Minas Gerais.

À equipe do Pibid da Faculdade de Educação da UFMG.

SUMÁRIO

Prefácio 11

Apresentação 15

A - A Sociologia como ferramenta do aprendizado 19

A.1- Aulas Sobre Relações De Gênero 21
A.2- Núcleo De Estudos De Gênero 43
A.3- Cineclube 51

B- Sociologia e os dilemas na avaliação escolar: práticas inovadoras e reforma na educação 59

C- Pesquisa e análise de dados com foco na Sociologia 71

PREFÁCIO

A criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) constituiu-se em importante instrumento de promoção e melhoria na formação de professores para o Ensino Básico no país. Ela representou o pagamento de antiga dívida do setor público às Licenciaturas, em relação aos Bacharelados, já que esses há muito dispunham de programas específicos de bolsas de iniciação à pesquisa. Em sua abrangência, o PIBID supera os programas de bolsas de iniciação científica pois, além de contribuir para a formação específica de professores, ele propicia de forma extremamente importante a promoção da tríade ensino-pesquisa-extensão. Os diversos programas nas universidade demonstram de maneira categórica sua importância já que neles podemos verificar de forma clara tal integração das três dimensões que fazem parte das finalidades das universidades. Aqui, os leitores interessados na formação de professores e, principalmente, aqueles que já labutam ou desejam labutar nessa nobre tarefa de educar encontrarão fontes de inspiração.

Aqui encontram-se detalhadas ricas experiências relacionadas a temas de aulas de Sociologia para o Ensino Médio, à criação de um Núcleo de Estudos em uma Escola, à formação de um Cine-Clube, a reflexões sobre processos avaliativos no ensino de Sociologia, além de requisitos e práticas sobre pesquisa sociológica no Ensino Médio.

Na primeira parte do livro (A Sociologia como Ferramenta de Aprendizagem) encontramos três sub-divisões, a saber: 1. Aulas desenvolvidas pela equipe do PIBID Sociologia. 2. Descrição da experiência de criação de um Núcleo de Estudos de Relações de Gênero. 3. Relato da criação de um Cine-Clube.

As aulas aqui propostas dizem respeito à temática das relações de gênero. Tal temática se revela de suma importância por várias razões. Primeiramente, por enfatizar que o binarismo Homem/Mulher, visto da perspectiva meramente de suas características físico-sexuais, tende, da forma como ela é socialmente apropriada, a reforçar características machistas e sexistas próprias de uma sociedade patriarcal como a nossa, em desfavor de mulheres (e, por extensão, de minorias também vítimas de opressão e restrições relacionadas às suas auto-definições). Nesse sentido, a designação de gênero imposta pelas sociedades mais tradicionais escamoteia um longo processo histórico de dominação de grupos sociais sobre outros, constrangindo a liberdade de ser de acordo com definições idiossincráticas dos indivíduos.

Demonstrar, portanto, que relações de gênero não são nada mais que construções sociais ao invés de definições naturalmente dadas, tal como a lei da gravidade, é de suma importância no Ensino Médio. O objetivo maior do ensino de Sociologia, o de levar a um processo de desnaturalização das relações sociais tais como percebidas pelo senso comum, se revela exemplar quando se trata da temática das relações de gênero, como ademais, também, das relações de raça e de classe. E isto se demonstra de forma exuberante nas propostas de aulas aqui apresentadas.

Outrossim, torna-se imperiosa a discussão de tal temática em sala de aula, no momento em que forças conservadoras buscam contrapor às reflexões científico-sociais sobre relações de gênero em distorções ideológicas da questão, reveladoras de um anseio tipicamente conservador no plano das idéias sociais. As tentativas retrógradas de tentar impingir aos processos de desnaturalização destas relações um caráter ideológico, chamando-as de "ideologia de gênero" revelam-se, isto sim, elas próprias ideológicas e sem base de sustentação científica. Tais investidas das forças conservadoras revelam-se paradoxalmente como algo que elas próprias estão, de forma contraditória, condenando: uma visão absurdamente ideológica que, a prevalecer, serve apenas para a manutenção de um sistema iníquo em que mulheres e minorias continuarão subjugadas a forças que independem de suas próprias vontades.

A essas qualidades das propostas de aulas aqui apresentadas, somam-se outras. Elas incluem relevantes abordagens da questão da violência contra mulheres e que, da mesma forma, por extensão, se aplicam a minorias e às relações de classe e de cor/raça. Além disso, tratam da problemática dos movimentos feministas, mostrando, dentre outras coisas, que "feminismo" não deve ser entendido como se fosse o oposto de "machismo", como se uma forma de dominação se quisesse impor a uma outra forma dessa mesma dominação, substituindo apenas o grupo social dominador.

Outras vantagens das propostas incluem o uso de recursos audiovisuais fugindo dos modelos tradicionais de aulas meramente expositivas e, tão importante quanto, a utilização de uma metodologia de desnaturalização que parte inicialmente de propiciar situações em que as perspectivas de senso comum dos estudantes possam ser explicitadas, seguindo-se a isso atividades que buscam mostrar o que seja uma desnaturalização de tais perspectivas. Nesse sentido, quanto mais interação em sala de aula, melhor.

Outra notável contribuição que o PIBID Sociologia UFMG oferece àqueles que pretendem atuar como professores no Ensino Médio ou que já atuam e estejam abertos a novos formatos de atuação no magistério é a demonstração de que se torna fundamental numa didática adequada aos dias atuais a promoção de atividades extra-classe.

Nesse sentido, a equipe do PIBID Sociologia oferece aqui duas atividades: uma, um Núcleo de Estudos, e outra, um Cine-Clube.

Um Núcleo de Estudos sobre Relações de Gênero se justifica pela relevância de tais temas na sociedade brasileira atual. A equipe PIBID-Sociologia UFMG percebeu isto ao longo das aulas por ela desenvolvidas: O Núcleo de Estudos de Relações de Gênero é um projeto pensado pelo PIBID Sociologia que tem intuito de reunir alunas e alunos em discussões teóricas, abertas e horizontais sobre as diversas faces desse tema tão amplo que é "Gênero". A ideia dessa realização surgiu a partir das aulas sobre o tema, ministradas no ano de 2016 pelos bolsistas do programa, quando perceberam o grande interesse de muitos do(a)s estudantes pelas questões.

Um desdobramento prático e extra-curricular decorrente da criação deste Núcleo de Estudos é a proposta de uma Campanha denunciando o racismo, envolvendo toda a Escola na qual se insere.

Quanto ao Cine-Clube (tratando das mesmas temáticas), predominam as ideias básicas de qualquer Cine-Clube, havendo, após a exibição de um filme, debates a seu respeito. Aqui, é necessário enfatizar a preocupação com o sentido da horizontalidade de seu formato,

permitindo a ampla participação de todas e de todos nas discussões. Outro aspecto importante a se ressaltar é a possibilidade de que situações como essas propiciem discussões transversais, alcançando outras áreas de conhecimento para além da Sociologia.

Atividades extra-classe como estas contribuem, sem dúvida, para uma ressignificação dos espaços da Escola para os alunos e alunas, permitindo-lhes perceber que tais espaços não devam ser ocupados apenas pelas atividades resultantes das orientações oficiais de Diretoria, professores, etc. Permitem a elas e eles perceberem a dimensão pública de tais espaços, sobre os quais tenham tanto domínio quanto o poder instituído.

A segunda dimensão presente no livro (a primeira sendo "A Sociologia como ferramenta de Aprendizado") é a que trata de processos avaliativos no ensino de Sociologia.

Aqui aparecem ousadas tentativas de se superar as dificuldades em se tentar práticas inovadoras nos processos avaliativos. São sobejamente conhecidas tais dificuldades para quem milita em sala de aula: no caso da Sociologia, número limitado de horas-aulas, limite de tempo de cada aula, além de obstáculos institucionais impostos pelas prescrições oficiais de distribuição de pontos nas avaliações.
Diante de tais limitações, tornam-se imperiosas atitudes políticas buscando reformas mais amplas de todo o sistema, incluindo aí, as práticas avaliativas. Tais lutas, todos sabemos, enfrentam dificuldades de toda ordem. Isto não impede, no entanto, que, dentro dessas limitações, se busquem práticas minimamente inovadoras. É o que demonstram aqui os membros do PIBID-Sociologia UFMG. Eles mostram como isso é possível com um mínimo de criatividade. Deixo ao leitor a curiosidade de buscar perceber como tais práticas podem existir.

A terceira parte do livro trata da questão da relação do ensino de Sociologia com a pesquisa científica.

Demonstrando que há um vácuo enorme de pesquisas na área do Ensino Médio, a pesquisa em questão trata da relação entre a percepção positiva da Sociologia no Ensino Médio e a intenção dos discentes em uma melhor preparação para o Enem/vestibular. Ela se desenvolve seguindo diretrizes metodológicas que, embora marcadas pelo rigor científico, ainda que com limitações que não o comprometem, se mostram de aplicação possível em Escolas de Ensino Médio.

Os resultados obtidos confirmaram "a hipótese de que há uma relação entre a preocupação dos alunos para preparação para o ENEM e a percepção mais positiva sobre a disciplina, como pode ser observado. Isso demonstra também a importância de se refletir e repensar sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio num sentido de atualizar essa discussão, já que a presença cada vez maior da disciplina em provas de vestibular e no ENEM, além de ter mudado o imaginário dos professores e os conteúdos dos livros didáticos, interfere na visão dos próprios alunos."

Ressalte-se que, a respeito de todas as dimensões aqui tratadas, delineia-se sempre uma vasta bibliografia que poderá ser de grande utilidade para os profissionais do Ensino Médio.
Boa leitura!

Geraldo Élvio Magalhães.

APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e desenvolvido pela Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tem como principal objetivo contribuir para formação de discentes à docência em diversos cursos de licenciatura da UFMG, fundamentado em um intercâmbio entre a UFMG e as escolas públicas de Belo Horizonte. Com isso, o programa permite o aperfeiçoamento profissional de licenciandos, professores supervisores das escolas públicas do município e coordenadores das áreas dos cursos na universidade. Além disso, o PIBID contribui para a valorização da docência em nosso país, bem como de nossas escolas públicas. Vale destacar que, consequentemente, o PIBID-FAE permite, aos discentes de diversas licenciaturas, uma experiência enriquecedora no âmbito escolar que, muitas vezes, esses licenciandos não teriam a oportunidade de conhecer no decorrer de seus cursos acadêmicos de graduação.

Dentre os cursos/áreas inseridos no PIBID-FAE, encontra-se o de licenciatura em Ciências Sociais. Com a entrada da licenciatura em Ciências Sociais no PIBID, em 2010, elaborou-se um projeto de desenvolvimento do PIBID-Sociologia nas escolas. Tal projeto, fundamentado nos sub-eixos estruturantes das Ciências Humanas e suas Tecnologias, tem como proposta pedagógica da área de Sociologia a perspectiva do letramento científico para análise do mundo social em constante transformação com um viés das ciências

sociais. O intuito central desse projeto é apresentar a "desnaturalização" do mundo social, baseado nas duas principais dimensões de análise da Sociologia: o indivíduo e a sociedade. Os objetivos específicos deste projeto são:

Produzir, em conjunto entre discentes, supervisores e coordenador do PIBID-Sociologia, um programa de curso com conceitos e teorias considerados fundamentais para o ensino da disciplina Sociologia na educação de nível médio;

Sugerir estratégias, a partir da experiência dos discentes e do contexto em que a escola (ou escolas) está inserida, para o ensino de Sociologia, principalmente no sentido dos licenciandos (bolsistas do PIBID) conseguirem sair da simples transposição do conhecimento adquirido na universidade para sua experiência em sala de aula do Ensino Médio.

Fornecer uma formação continuada dos professores supervisores de Sociologia nas escolas participantes do projeto, bem como permitir uma maior contribuição deles na formação dos discentes de licenciatura, bolsistas do PIBID.

Analisar e discutir os materiais didáticos disponíveis para o(a)s aluno(a)s e, caso necessário, produzir materiais de ensino da Sociologia em sala de aula;

Apresentar e desenvolver projetos de pesquisa, propostas de oficinas e núcleo de estudos, focados em diversos temas trabalhados ao longo do Ensino Médio pelo(a)s discentes.

Contribuir para a formação dos bolsistas do PIBID- Sociologia, visando torná-los professores reflexivos que se proponham a compreender, analisar e enfrentar desafios de sua própria prática pedagógica.

Para o alcance desses objetivos, foram propostas as seguintes atividades para a equipe do PIBID-Sociologia:

1- Produção de aulas em equipe a serem ministradas pelo(a)s professore(a)s com apoio dos bolsistas;

2- Análise e discussão dos materiais didáticos para as aulas;

3- Apresentação, análise e discussão de instrumentos motivacionais (tais como filmes, documentários, músicas) para uso dentro ou fora de sala de aula;

4- Produção e implementação de projetos de pesquisas a serem desenvolvidos pelos alunos das escolas sob orientação do(a)s bolsistas e supervisores das escolas, de preferência em articulação com os outros bolsistas, supervisores e coordenadores de outras áreas do PIBID que atuam nas escolas.

5- Criação e desenvolvimento de oficinas de aprofundamento de conteúdos e teorias abordados em sala de aula;

6- Proposta e desenvolvimento de oficinas, no intuito de articular licenciandos, supervisores e coordenadores de outras áreas de atuação do PIBID nas escolas em que o PIBID- Sociologia se encontra.

8- Participar de seminários, congressos e eventos;

10- Apresentar resultados de pesquisas feitas pelos discentes no contexto das escolas.

Dessa forma, os textos aqui apresentados nesse livro são frutos de algumas dessas atividades desenvolvidas no

âmbito de atuação do PIBID- Sociologia nas seguintes instituições de ensino: Instituto de Educação de Minas Gerais (em 2016) e Escola Estadual Governador Milton Campos (em 2016 e 2017). O objetivo principal de produzir tais textos é apresentar as diversas experiências enriquecedoras que os bolsistas vivenciaram durante o desenvolvimento de seus trabalhos. A justificativa fundamenta-se na importância, para os pibidianos, em compartilharem suas experiências com o intuito de mostrarem seus acertos, seus enganos, suas dúvidas, suas expectativas, entre outros motivos, permitindo que tais experiências possam servir de referências para professores e futuros professores inseridos na prática e processo de ensino e aprendizagem da Sociologia no Ensino Médio.

O conteúdo do livro está dividido em três eixos temáticos que a equipe do PIBID-Sociologia acredita serem importantes para reflexão. Esses eixos retratam as experiências dos pibidianos nas escolas e, por isso, espera-se que elas possam contribuir com o trabalho de outros licenciandos e de professores no Ensino Médio. Tais eixos, os quais serão melhor trabalhados logo em seguida, são:

a) A Sociologia como ferramenta do aprendizado: o intuito é apresentar aqui atividades cotidianas em sala de aula, bem como atividades extraclasses que possam servir de referência para as pessoas em atuação nas escolas.

b) A Sociologia e o processo avaliativo: busca refletir sobre as diversas forma de avaliação, bem como trazer exemplos de diferentes formas de avaliação utilizadas pela a equipe no desenvolvimento de conteúdos programados.

c) A Sociologia e a pesquisa científica: a meta é apresentar resultados de uma pesquisa feita com os alunos das duas escolas atendidas pelo PIBID-Sociologia, em 2016 e 2017, além é claro, de demonstrar a importância da pesquisa como instrumento de ensino e aprendizado.

A -
A SOCIOLOGIA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZADO

A

Essa seção tem como objetivo principal sistematizar e apresentar três experiências que nós da equipe do PIBID Sociologia consideramos que foram altamente positivas para o melhor desenvolvimento da formação de nossos bolsistas/ licenciandos enquanto futuros docentes e que por isto podem servir de referência de boas atividades a serem utilizadas por outros professores e licenciandos no ensino de Sociologia.

A primeira experiência diz respeito à introdução de todo o processo de planejamento, elaboração e desenvolvimento de aulas lecionadas em classes do primeiro ano do Ensino Médio sobre o tema de gênero, que é de alto interesse para a Sociologia, tendo como fundamento o debate sobre preconceito e discriminação. Vale destacar que, ao longo do ano, diversos outros temas foram trabalhados em sala de aula, mas esse foi o escolhido pelos pibidianos como o modelo de aulas, dado que o planejamento das aulas demandou maior estudo e trabalho em equipe para o seu desenvolvimento, devido ao fato de ser esse um assunto bastante delicado para se tratar com jovens adolescentes, por abordar conceitos, atitudes e comportamentos bastante internalizados e "naturalizados" no âmbito do senso comum. Além disso, outro motivo para que a escolha das aulas lecionadas sobre gênero tenha se tornado modelo a ser exposto nesse texto, encontra-se no fato de essas aulas terem suscitado uma demanda por mais conhecimento sobre o assunto, acarretando em um fruto que é a segunda experiência aqui apresentada.

Essa segunda experiência refere-se à implantação do núcleo de estudo de gênero na Escola Estadual Governador Milton Campos, fruto de uma parceria entre os discentes dessa escola (os demandantes) e nossa equipe do PIBID - Sociologia (demandados). Como já exposto, essa demanda surgiu após as aulas de gênero terem sido desenvolvidas pela professora supervisora da escola e pelos bolsistas do PIBID- Sociologia.

A terceira e última experiência consta de um histórico e da apresentação da atividade do Cineclube desenvolvido nas escolas atendidas pelo PIBID Sociologia. Ressalta-se aqui que o cineclube Sociologia (bem como o núcleo de estudo de gênero) é uma atividade extra classes que é vista como excelente instrumento para um maior aprofundamento dos conhecimentos discutidos e produzidos em sala de aula.

A.1 - Aulas sobre relações de gênero

Damien Franca
Mariana do Valle Pereira
Alice Moreira

Introdução

A Organização das Nações Unidas (ONU) manifestou a necessidade de ações multissetoriais que objetivam a eliminação da violência contra mulheres e meninas, através da campanha "UNA-SE para pôr fim à violência contra as mulheres"[1], de 2008. Como parte da campanha, a iniciativa "O Valente não é Violento" elaborou um currículo de gênero com seis planos de aula com o intuito de debater e combater o preconceito e a discriminação baseada na categoria gênero ao promover a conscientização e conhecimento acerca da temática[2]. Além de tais iniciativas, o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) apoia também o Projeto Escola Sem Homofobia que visa a "garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro"[3].

Assim, ao observarmos as mencionadas iniciativas que perpassam tanto instâncias internacionais como nacionais, torna-se evidente o reconhecimento das escolas como "contextos privilegiados para uma formação integral de meninos e meninas e para o exercício da cidadania, considerando seu papel central na promoção de mudanças sociais" (ONU, 2016, s.p.). Tendo isso em mente, nós do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Sociologia acreditamos que a instituição educacional, como um todo, e a disciplina de Sociologia, em particular, têm o papel de fazer com que o(a)s aluno(a)s reflitam sobre como ele(a)s impactam o mundo e qual lugar social que ele(a)s ocupam nesse mundo, para que possam desconstruir preconceitos e mentalidades enraizadas que perpetuam relações assimétricas de gênero e sexualidade. Com isso, é evidente a importância de se tratar de temas como relações de gênero, sexualidade e homofobia nas escolas e, principalmente, nas aulas de Sociologia.

Vale destacar que abordar o tema "relações de gênero" em sala de aula certamente é um assunto complicado, pois lida diretamente com a visão que o(a)s aluno(a)s têm em suas "próprias" formas de se comportarem e de se identificarem socialmente. As relações de gênero estão imbricadas nas relações sociais de forma geral e não apenas fazem parte do cotidiano de todos como também perpetuam estruturas extremamente injustas dentro e fora da escola, razão pela qual é um tema a ser tratado pela Sociologia em sala de aula. É importante lembrar que os estudos de gênero existem há décadas e vem ganhando cada vez mais força e espaço nas universidades. Tais estudos "dizem respeito à análise científica da identidade e da representação de gênero, mas também da sexualidade feminina, masculina e LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, e transgêneros[4])" e, apesar de não haver uma teoria unificadora acerca do

[1]Informações obtidas pelo site http://www.ovalentenaoeviolento.org.br/artigo/55/Campanha-UNA-SE), acessado em 10/09/2017.
[2]Informações retiradas do site (http://www.onumulheres.org.br/programasemdestaque/genero-na-escola/), acessado em 10/09/2017.
[3]Veja o link http://www.inclusive.org.br/arquivos/18368
[4]Vale destacar que a sigla mais utilizada é LGBTTT em que inclui travestis e transsexuais.

tema, é importante ressaltar seu caráter científico frente às crenças de que se trata de uma ideologia (INSTITUTO HUMANITAS - UNISINOS, 2015, s.p.).

Considerando esse contexto, o PIBID Sociologia levou tal tema à sala de aula na Escola Estadual Governador Milton Campos (Estadual Central), em Belo Horizonte. A partir disso, os bolsistas, juntamente com a supervisora do PIBID e professora das classes, planejaram e discutiram o tema em três aulas, as quais foram por eles ministradas, com o auxílio da professora-supervisora. Apresentamos a seguir o desenvolvimento dessa atividade com o intuito de mostrar essa experiência rica e motivadora dentro da sala de aula, buscando identificar de que forma essas aulas impactaram a percepção dos discentes sobre o tema, bem como pretendemos expressar a importância da presença e da discussão da temática nas instituições de ensino.

Desenvolvimento

O planejamento das aulas ocorreu em reuniões entre os bolsistas do PIBID sob a orientação da professora-supervisora da escola e da coordenadora do PIBID Sociologia. Os conteúdos a serem ministrados foram divididos em três aulas, sendo elas: 1) gênero e os papéis de gênero; 2) violência de gênero; e 3) feminismo. Os bolsistas ficaram encarregados de dar cada uma dessas aulas, mas em turmas e dias diferentes. Para cada aula havia um plano de aula e uma sequência didática que nos guiaria em nossas práticas dentro da sala de aula (ver apêndice ao final desse texto).

De uma forma geral, durante as aulas, procuramos apresentar o tema de maneira mais descontraída, divertida e leve possível, utilizando vídeos explicativos e atividades nas quais os alunos deviam interpretar charges, as quais se encontram em anexo, que mostravam as relações de gênero. Em certos momentos, fomos levados a expor as ideias de uma maneira mais expositiva e não tão participativa. Contudo, durante quase todo o desenvolvimento das aulas, buscamos fazer os alunos se sentirem também protagonistas do ensino, dando espaço para que eles falassem de suas experiências em relação ao tema e expusessem suas informações prévias sobre o assunto, ainda que as mesmas pudessem ser desconstruídas em seguida. Dessa forma, buscamos fazer com que o aluno compreendesse as relações de gênero partindo de suas experiências cotidianas. Isso permite que o discente realmente entenda que a questão de gênero não se trata de algo abstrato, mas de relações bem estruturadas na sociedade, as quais devem ser compreendidas de forma mais detalhadas para que possam ser questionadas ou até mesmo desconstruídas.

A primeira aula focou principalmente nos conceitos principais que envolvem as relações de gênero, o que é gênero, orientação sexual e sexualidade. Iniciamos com o conceito de gênero que é um conceito cultural e histórico por se tratar de uma construção social, pois diz respeito à forma como a sociedade ensina meninos e meninas a se comportarem e agirem de acordo com seu sexo[5]. Essa construção social aparece nos papéis que homens e mulheres são levados a assumir no seu processo de socialização, chamados de papéis de gênero (SCOTT, 1995). Em seguida, apontamos os conceitos de orientação sexual, que diz respeito às orientações sexual e afetiva em relação a outra pessoa, e de sexualidade, como algo diverso do sexo biológico, ou seja, as características físicas que diferenciam homens e mulheres[6] (CECCARELLI, 1999). Foi difícil para os alunos entenderem que esses conceitos não necessariamente

[5]Vide http://www.terra.com.br/noticias/educacao/infograficos/vc-sabia-generos-sexuais/

estão associados, pois muitos imaginam que o seu sexo já define todas suas características. Para facilitar, então, o entendimento sobre a existência de gêneros diversos, procuramos apresentar a idéia de que essas categorias não precisam ser definidas de maneira rígida e generalizada, mas sim com uma grande fluidez, visto que essas são extremamente individuais e complexas. Assim, não necessariamente o sexo está em consonância com o gênero, ou com a orientação sexual. Essas são categorias independentes. Nesse sentido, a socialização de conceitos muito "duros" (inflexível) é uma generalização estrutural, que tende a ser opressiva na medida em que há pessoas que não se encaixam em padrões rígidos, vista a complexidade da construção e vivência de cada indivíduo, tanto em questões de gênero, como em tantas outras experiências de vida. Para enriquecer esse debate e tornar o assunto mais acessível, passamos em sala o vídeo chamado "É Drag ou é Trans?"[7], que discute e esclarece a diversidade das identidades de gênero de uma forma didática e bem humorada.

Essa primeira aula também serviu para apresentar os papéis de gênero, que seria a maneira como a sociedade espera que uma pessoa aja de acordo com seu sexo biológico, impondo dessa forma papéis que devem ser cumpridos para homens e mulheres. A partir de um vídeo de uma propaganda do Equador chamada "Reacciona Ecuador"[8], que demonstra claramente os papéis de gênero injustos e impostos às meninas e aos meninos, apresentamos como os papéis de gênero reprimem as mulheres e incentivam os homens a serem violentos. Finalizamos a aula abordando o tema da mulher no mercado de trabalho, apresentando os dados do IBGE (2010) para mostrar como a mulher, além de ganhar menos, trabalha mais em casa, sendo o que se chama de dupla jornada de trabalho. Ou seja, além do serviço convencional, a maioria das mulheres tem que se preocupar também com o trabalho doméstico.

A segunda aula foi sobre violência de gênero, que pode ser situada como um incentivo cultural vindo da sociedade para que os homens exerçam sua dominação sobre as mulheres (OLIVEIRA, 2010). Ela afeta principalmente as mulheres, mas também aflige os homens que não se enquadram no perfil de "homem viril". A violência de gênero não é algo fácil de se abordar, principalmente porque muitas das meninas presentes na sala podem provavelmente já ter sofrido algum tipo de violência de gênero, uma vez que nos encontramos numa sociedade permeada pelo machismo.

Buscamos abordar através de imagens e dados concretos (anexados no final desse texto no plano da segunda aula) o que é a violência de gênero, demonstrando que ela pode partir de uma simples piada ou cantada e chegar ao estupro ou até mesmo morte da vítima. Também foram apresentadas informações acerca do que a população brasileira pensa sobre estupro e violência de gênero (CRISTALDO, 2016), mostrando que muitas vezes a culpa dessas violências recai sobre as mulheres que são majoritariamente as vítimas.

Fizemos também uma apresentação com um recorte de classe e raça, explicando o porquê das mulheres de classe mais baixa e as mulheres negras terem maior índice de estupro em comparação ao das mulheres brancas de classe alta (Vide plano da Segunda aula). Essa segunda aula foi mais expositiva devido à grande quantidade de dados. Apesar disso utilizamos também um vídeo[9], intitulado "Dear Dad", que mostra como as simples piadas machistas fortalecem a cultura do estupro. Também, fizemos no fim da aula o(a)s aluno(a)s interpretarem charges (as quais constam em anexo no

[6]Verificar também o site:
http://www.terra.com.br/noticias/educacao/infograficos/vc-sabia-generos-sexuais/
[7]Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-rjhiwffVwI
[8]Ver https://www.youtube.com/watch?v=NTxUWQ2IE6s
[9]Veja https://www.youtube.com/watch?v=gOk_qxkBphY

fim do texto) dadas pela professora, que tornavam clara a violência de gênero. De um modo geral, a maioria do(a)s discentes soube interpretá-las, o que mostrou que eles interiorizaram o mais importante, percebendo que a violência de gênero é real e bastante presente em nosso cotidiano.

A terceira aula foi sobre feminismo, que é um movimento social e político que tem como objetivo conquistar o acesso de direitos iguais entre homens e mulheres (MARQUE, 2016). Buscamos nessa aula mostrar como o movimento feminista é uma arma e uma defesa para as mulheres conquistarem seus direitos na sociedade. Através de vídeos[10] e charges, que se encontram no anexo, buscamos desmistificar o mito de que feminismo é o contrário do machismo e mostrar que se trata de um movimento de igualdade de direitos. Também abordamos as conquistas do movimento feminista e como hoje, apesar da situação das mulheres ainda ser precária comparada à dos homens, elas conquistaram muitos direitos, como, por exemplo, o direito ao voto em 1932, ao divórcio, apenas em 1977 e à lei Maria da Penha, em 2006.

Vale destacar que debater e refletir sobre relações de gênero, bem como analisar dados empíricos sobre essas relações são experiências que provavelmente muito(a)s do(a)s aluno(a)s nunca tiveram. No começo foi difícil explicar os conceitos pois muito(a)s levaram na brincadeira, mas ao longo das aulas a maioria dele(a)s percebeu a importância desse tema e dos desdobramentos que implicam as relações de gênero na sociedade. Ao final das aulas, nas atividades de interpretação das charges, era perceptível que ele(a)s haviam entendido o tema e que isso é um passo importante na luta contra as injustiças referentes às relações de gênero. O que fica de mais importante é a presença dessa discussão em sala de aula, que pode não significar uma grande mudança estrutural, mas significa que esses jovens poderão mudar pequenas atitudes em casa e na escola que juntas fazem a diferença e possam diminuir a violência de gênero presente em nossa sociedade.

Apesar de se pautar durante as aulas que a Sociologia é uma disciplina que opera de acordo com os padrões científicos, a discussão desse tema encontra certas dificuldades em sala de aula principalmente pelas rixas ideológicas entre estudantes e pelas opiniões contrárias às evidências apresentadas pelas pesquisas científicas feitas na área de Ciências Sociais. Para alguns discentes, o estudo de relações de gênero é algo absurdo e nós devemos nos ater à forma como essas relações estão estabelecidas na sociedade. Já outro(a)s aluno(a)s entendem perfeitamente a razão pela qual as relações de gênero devem ser discutidas. Essas diferenças de opiniões dependem muito do contexto de socialização do(a) aluno(a), às vezes conservador ou às vezes mais liberal; alguns nem sequer escutam o tema e o criticam pois acham que a discussão em si já não deveria ter espaço em sala de aula.

Dessa forma, é importante lembrar que a sala de aula não é homogênea no que diz respeito às opiniões de discentes quando se trata de assuntos com cunho mais político, mas também que, na maioria das vezes, ele(a)s se mostram capazes de ouvir e de entender os dados de pesquisas, talvez até se identificar, como aconteceu também nesta experiência do Pibid no Estadual Central.

[10]Vide https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-que-e-feminismo-2198.html e https://www.youtube.com/watch?v=jP-FOhkVxAI

Gênero e a Escola

A escola pode ser um ambiente de reprodução das estruturas sociais ao seu modo mais intenso, mas ela pode ser também um ambiente de questionamento da realidade e, inclusive, de mudança das estruturas sociais impostas aos indivíduos em uma sociedade (VILELA E COLLARES, 2009). Dessa forma, falar de como essa instituição pode ser opressiva e injusta é uma ação necessária para tornar esse ambiente mais emancipador e menos opressor.

Considerando esse contexto, devemos pensar que as relações injustas e opressoras de gênero, relações assimétrias entre homens e mulheres, podem ocorrer em casa, na rua e até mesmo na instituição de ensino. Se a escola deixa de tratar do assunto, ela corrobora com a perpetuação das relações de gênero injustas que colocam as mulheres em posição inferior e também ferem as pessoas que não se encaixam nos padrões de masculinidade e/ou feminilidade. Todo esse cenário precariza a educação na medida em que torna a escola um ambiente hostil para muito(a)s aluno(a)s. Assim, se aumenta a evasão escolar e se diminuem as chances de um ensino eficiente, como atesta a assistente de coordenação de Diversidade Educacional da Secretaria Estadual de Educação do Rio, Sílvia Cruz: “ainda não temos indicadores, mas sabemos que a discriminação na escola é muito séria e é causa de uma grande evasão” (O GLOBO, 2011).

Tratar de relações de gênero, racismo ou qualquer tema com um cunho mais político em sala de aula encontra muita resistência no geral, razão pela qual projetos de lei como o Projeto de Lei do Senado nº 193[11], de 2016, de autoria do Senador Magno Malta, aparecem e ganham força. Tal projeto visa incluir nas diretrizes e bases da educação nacional o programa “Escola Sem Partido”, que veda a “aplicação da teoria ou ideologia de gênero” (SENADO, 2016), desconsiderando o caráter científico em que os estudos de gênero se constituem. Contudo, ignora as demandas por parte dos próprios estudantes no que diz respeito à presença de tal temática em sala de aula e para além dela. Tal demanda foi experienciada por nós do PIBID Sociologia.

Dessa forma, compreendemos que é um dever de educadores, que trabalham com ciências sociais, tratarem desse tema em sala de aula. Considerando que as relações de gênero podem ser bastante violentas e muitas vezes podem acarretar em morte, o PIBID fez questão de trabalhar esse tema com o(a)s aluno(a)s do Estadual Central.

[11]O projeto teve sua última atualização no dia 03/06/2016, sendo “distribuído ao Senador Cristovam Buarque, para emitir Relatório. Autos do processado na Secretaria da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, nos termos do art. 6º, caput, da Instrução Normativa da SGM nº 4, de 2015”. A informação foi obtida pelo site (https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666) Acessado em: 12/09/2017

Apêndice

Sequência Didática - Relações de Gênero (120 minutos)

PRIMEIRA AULA - Introdução aos conceitos de Gênero

20 MINUTOS:
Introduzir os conceitos gênero, sexualidade e orientação sexual, utilizando as imagens abaixo e demais discussões.

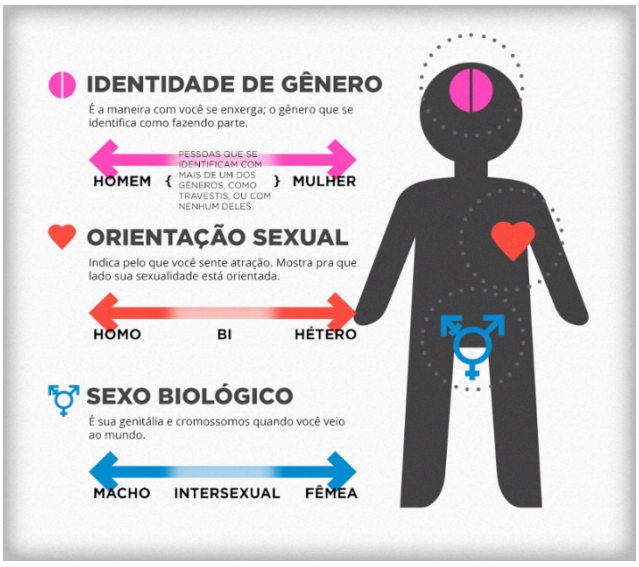


Figura 1: Identidade de gênero, orientação sexual e sexo.
(LIVRARIA FLORENCE, 2015)

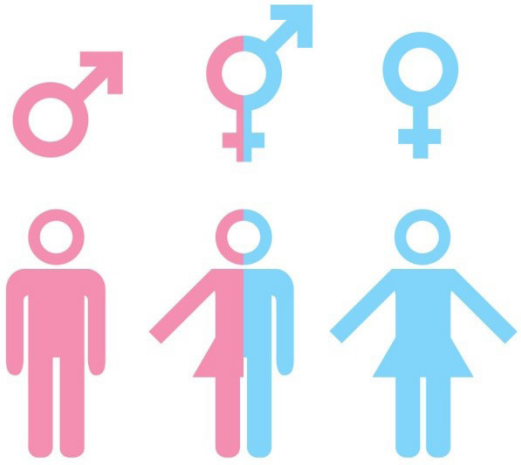


Figura 2: Identidade de gênero.
(LIVRARIA FLORENCE, 2015)

Introduzir discussões a partir dos pontos a seguir:
- Sexo biológico e gênero não necessariamente estão associados

- Pessoas transgêneras não sentem que possuem o gênero que é socialmente associado ao seu sexo de nascença

- Há pessoas (não-binárias) que não se sentem encaixadas em nenhum gênero específico, e transitam entre o masculino e o feminino

- Orientação sexual também não está associada diretamente com o gênero, muito menos com o sexo biológico de uma pessoa.

- Relações entre pessoas do mesmo sexo são comuns, normais, legítimas e devem ser respeitadas.

Apresentar o vídeo "É Drag ou é Trans?", disponível em (https://www.youtube.com/watch?v=-rjhiwffVwI)

10 MINUTOS
Apresentar o vídeo "Reacciona Ecuador, el machismo es violencia (guantes)", disponível em (https://www.youtube.com/watch?v=NTxUWQ2IE6s)

Apresentar os seguintes dados para melhor compreensão do(a) discente:
- Falar sobre a maneira que gênero é socialmente construído e como os papéis de gênero são machistas e provocadores de desigualdades, trazer dados para fixar.

- Desigualdade salarial entre homens e mulheres (GALVÃO, 2016)

- "O Brasil apresenta um dos maiores níveis de disparidade salarial. No país, os homens ganham aproximadamente 30% a mais que as mulheres de mesma idade e nível de instrução"
(OBSERVATÓRIO DE GÊNERO, S/D)

- "Poderíamos pensar que a diferença salarial está sendo afetada por diversas características diferentes entre os homens e as mulheres. No entanto, a partir dos dados do Censo 2010 é possível separar e observar um grupo de homens e mulheres que possuem as seguintes características em comum: idade, formação educacional; ocupação; número de horas trabalhadas; região geográfica e raça. Mesmo com todas essas características em comum, os dados mostram que essas mulheres ainda ganham em média 35% a menos do que os homens. Ou seja, ganham menos pelo simples fato de serem de outro sexo" (GALVÃO, 2016, S.P.).

- Falar sobre a jornada dupla de trabalho das mulheres e papéis familiares.
(MARTINS, 2013)

- Em 2013, 88% das mulheres ocupadas de 16 anos ou mais de idade realizavam afazeres domésticos, enquanto entre os homens este percentual era de 46%. (BRASIL DEBATE, 2015)

20 MINUTOS FINAIS
- Divisão dos grupos e realização da atividade avaliativa:
- Cada grupo deve se reunir e refletir sobre as questões propostas (expostas abaixo)
- Ao final, um representante de cada grupo deve comentar sobre o que foi discutido em grupo.

QUESTÕES:
- O que cria os estereótipos de gênero?
- Qual a diferença entre orientação sexual e gênero?
- Os papéis de gênero podem ser considerados por si só um tipo de violência?
- A partir dos vídeos apresentados, vocês conseguem se lembrar de alguma situação vivenciada que se relacione a eles e ao estereótipo de gênero?
- Vocês percebem ou não que os estereótipos de gênero são diferentes em épocas e lugares diferentes? Se sim, conhecem algum exemplo?
- Por que vocês acham que a menina recebeu uma algema e o menino luvas de boxe?

SEGUNDA AULA – Violência contra a mulher
10 minutos – Contextualização: violência contra a mulher
- Introduzir o conceito de violência contra a mulher, mostrando a imagem abaixo:



Figura 3: Violência de gênero
(MARIANE, 2016)

- A violência contra a mulher se caracteriza por atos violentos associados às relações de desigualdade entre homens e mulheres. Ela pode assumir diversas formas além da agressão física ou sexual, podendo ser humilhação, chantagem emocional, humor machista, invisibilização, etc. A violência contra a mulher ocorre mais comumente dentro do âmbito familiar. Apresentar os dados e mostrar a imagem a seguir:

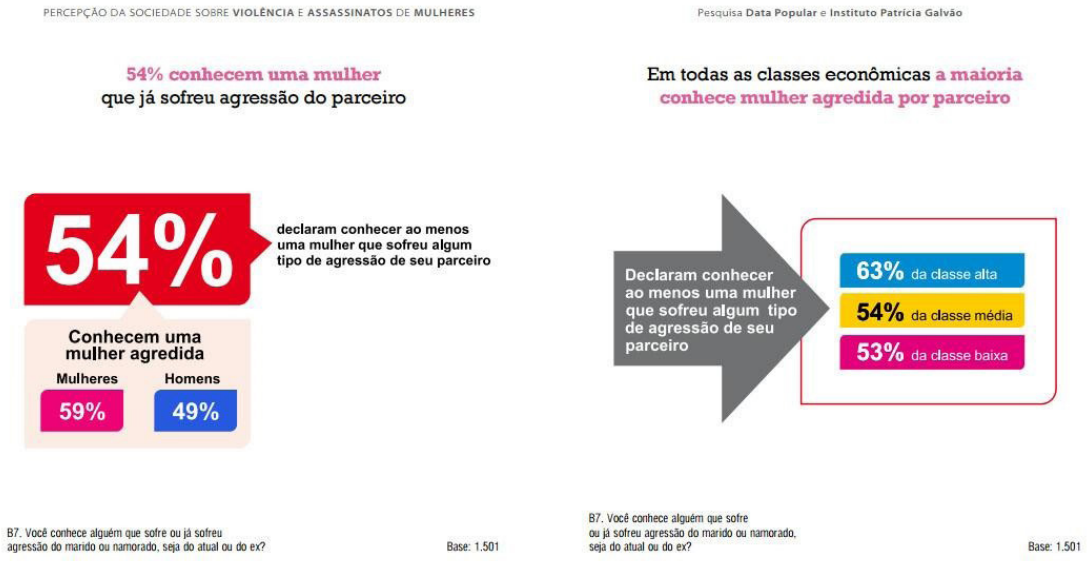


Figura 4: Percepção da sociedade sobre violência e assassinatos de mulheres. (DATA POPULAR/INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO, 2013).

Apresentar os dados sobre violência doméstica e familiar contra as mulheres. (AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO, S/D)

- Duas em cada três pessoas atendidas no SUS em razão de violência doméstica ou sexual são mulheres;

- O SUS atendeu mais de 70 mil mulheres vítimas de violência em 2011 – 71,8% dos casos ocorreram no ambiente doméstico;

- Para 70% da população, a mulher sofre mais violência dentro de casa do que em espaços públicos no Brasil;

- Entre os entrevistados de ambos os sexos e de todas as classes sociais, 54% conhecem uma mulher que já foi agredida por um parceiro e 56% conhecem um homem que já agrediu uma parceira.

- O Balanço 2014 do Ligue 180 – Central de Atendimento à Mulher (SPM-PR) aponta que em mais de 80% dos casos de violência reportados, a agressão foi cometida por homens com quem as vítimas têm ou tiveram algum vínculo afetivo: atuais ou ex-companheiros, cônjuges, namorados;

* Para exemplificar esses dados visualmente:

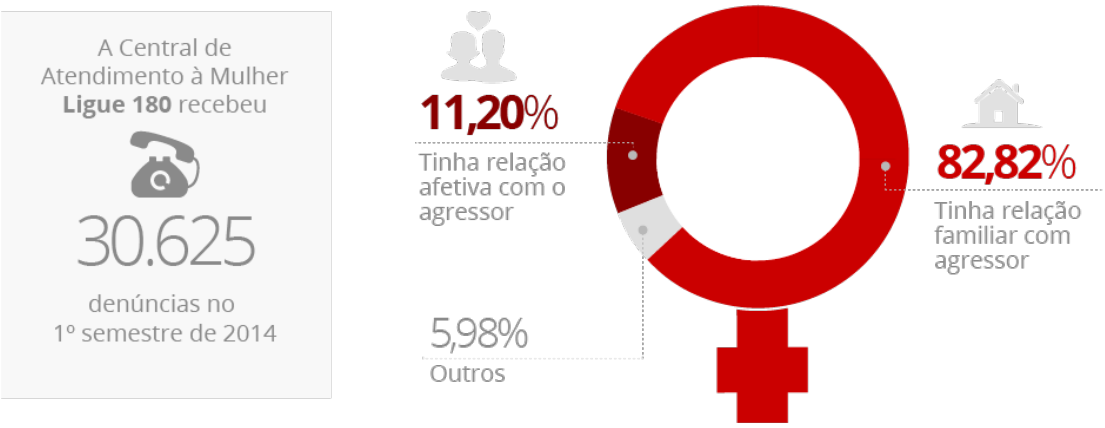


Figura 5: Relações com o agressor. (SOS AÇÃO MULHER E FAMÍLIA, 2014)

- Em 43% dos casos de violência registrados em 2014 pelo serviço Ligue 180 as agressões ocorriam diariamente; em cerca de 33%, a frequência era semanal;

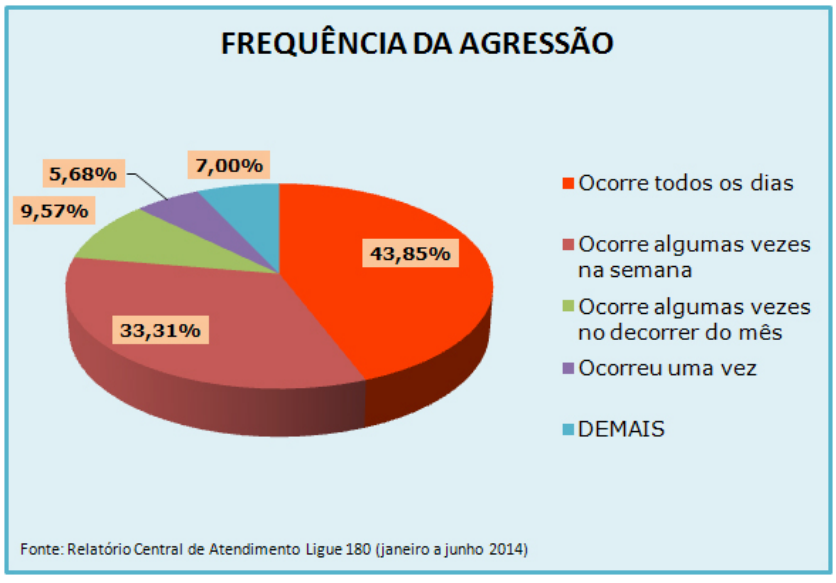


Figura 6: Frequência da agressão. (PRADO, 2014).

- Esses dados ainda podem representar apenas uma parte da realidade, uma vez que parcela considerável dos crimes em relações íntimas não chega a ser denunciado: estudo realizado pela OMS em 2002 constatou que cerca de 20% das mulheres agredidas fisicamente pelo marido no Brasil permaneceram em silêncio e não relataram a experiência nem mesmo para outras pessoas da família ou para amigos; (AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO, S/D)

- Por outro lado, a pesquisa Violência e Assassinatos de Mulheres (DATA POPULAR/ INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO, 2013) mostra que apenas 2% da população nunca ouviu falar da Lei Maria da Penha e que, para 86% dos entrevistados, as mulheres passaram a

denunciar mais os casos de violência doméstica após a Lei. E 86% concordam também que a agressão contra as mulheres deve ser denunciada à Polícia, demonstrando que o enfrentamento a esta forma de violência tem o respaldo da população.



Figura 7: População e a Lei Maria da Penha.
(Portal Compromisso e Atitude Pela Lei Maria da Penha, 2013).

10 MINUTOS – Estupro

- Definir o conceito de estupro: pela Lei nº 12.015, de 2009, estupro é: constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso. Ou seja, o estupro não necessariamente se constitui do ato sexual forçado, mas pode ser também um beijo ou um toque forçados. Vale lembrar que além de ser um abuso físico, estupro também é abuso moral e psicológico. São 47,6 mil estupros relatados em 2014. (REIS, 2015).

- Apesar de o estupro ser crime condenado pela lei, muitos estupradores saem impunes no Brasil: apenas 5% deles são condenados à prisão. (AGÊNCIA ESTADO, 2007) O que acontece entre a denúncia e a prisão dos estupradores? Devido ao despreparo da polícia, mulheres não se sentem confortáveis para fazer denúncias quando são vítimas de estupro (apenas 7% delas chega a registrar boletim de ocorrência). Isso porque quando procuram a polícia, muitas vezes são mal recebidas, os policiais não possuem o preparo necessário para receber casos de estupro. Ex: quando o policial de plantão pergunta que tipo de roupa a vítima estava usando.

- O despreparo da polícia tem muito a ver com a cultura do estupro, que culpabiliza as vítimas e naturaliza o comportamento violento dos homens. Argumentos sobre a conduta, comportamento, forma de se vestir da mulher que foi violentada tiram o foco do fato de que houve de fato uma agressão. (Apresentar o infográfico abaixo sobre o que a população brasileira pensa sobre estupro).



Figura 8: O que pensa a população brasileira
(SOARES; ACAYABA, 2016).

10 MINUTOS – Feminicídio:
- Definir: segundo a lei brasileira, feminicídio corresponde ao assassinato de uma mulher "por razões da condição do sexo feminino". O assassinato de mulheres recebe o nome de "feminicídio", uma vez que não são casos isolados e sim o resultado das diferenças de poder entre homens e mulheres em diferentes contextos socioeconômicos.
Obs: a violência contra a mulher e, por conseguinte, o feminicídio ocorrem nos diferentes contextos socioeconômicos em freqüências diferentes, entretanto a taxa de feminicídio entre mulheres negras é mais alta do que entre as mulheres brancas.

- Apresentar os seguintes dados:

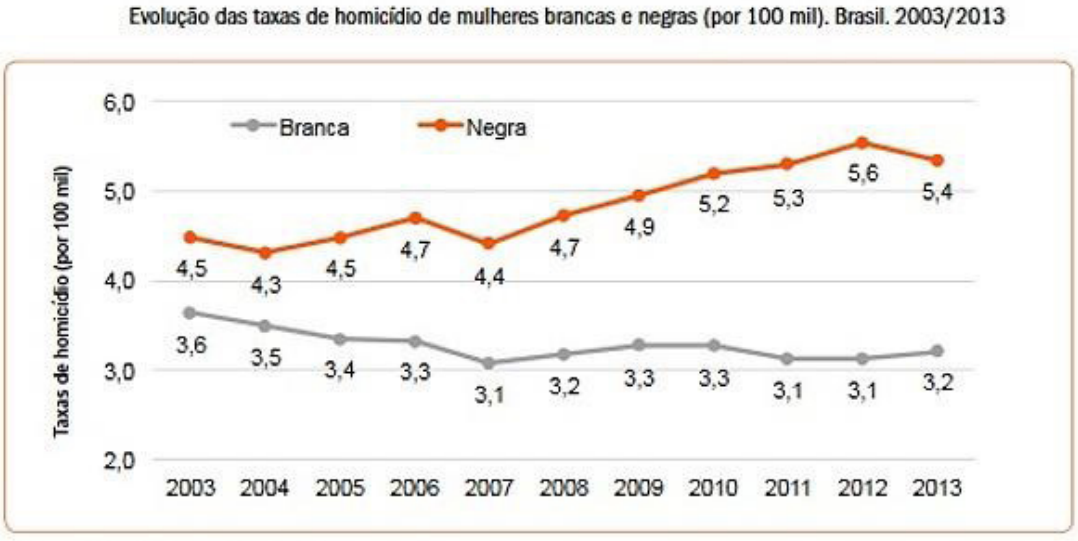


Figura 9: Evolução das taxas de homicídio de mulheres brancas e negras no Brasil. (WAILSELFISZ, 2015).

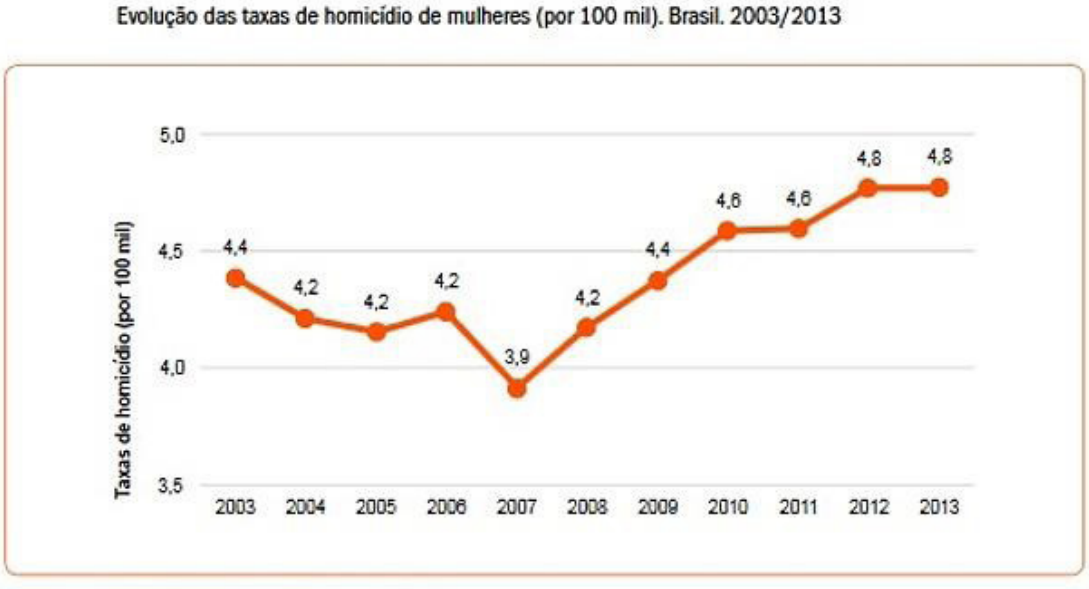


Figura 10: Evolução das taxas de homicídios de mulheres no Brasil. (WAILSELFISZ, 2015).

Taxas de homicídio de mulheres (por 100 mil). 83 países do mundo

País	Ano	Taxa	Pos
El Salvador	2012	8,9	1º
Colômbia	2011	6,3	2º
Guatemala	2012	6,2	3º
Federação Russa	2011	5,3	4º
Brasil	2013	4,8	5º
México	2012	4,4	6º
Rep. da Moldávia	2013	3,3	7º
Suriname	2012	3,2	8º
Letônia	2012	3,1	9º
Porto Rico	2010	2,9	10º

Figura 11: Taxas de homicídio de mulheres em 83 países do mundo.
(WAILSELFISZ, 2015).

20 minutos finais: atividade com as charges, as quais se encontram em anexo (Segunda aula).

TERCEIRA AULA- Feminismo

10 MINUTOS: INTRODUÇÃO

- O que os alunos entendem por feminismo?
- Explicar a ideia básica do feminismo, desmistificando a comparação entre feminismo e machismo.



Figura 12: Feminismo.
(JÚLIA, 2016).



Figura 13: Feminismo é a noção radical de que mulheres são pessoas.
(FREITA, S/D).

30 MINUTOS: Explicar a importância do feminismo:
- Lei Maria da Penha (2006) : diminuição dos casos de violência doméstica e feminicídio no Brasil, maior visibilidade e maior punição à violência contra a mulher.

Desmistificação gradual dos discursos machistas, o que leva a uma maior liberdade da mulher.

Direito de voto, divórcio, trabalhar fora e etc...



Figura 14: As brasileiras conquistam o direito ao voto (LUCCA, 2014).

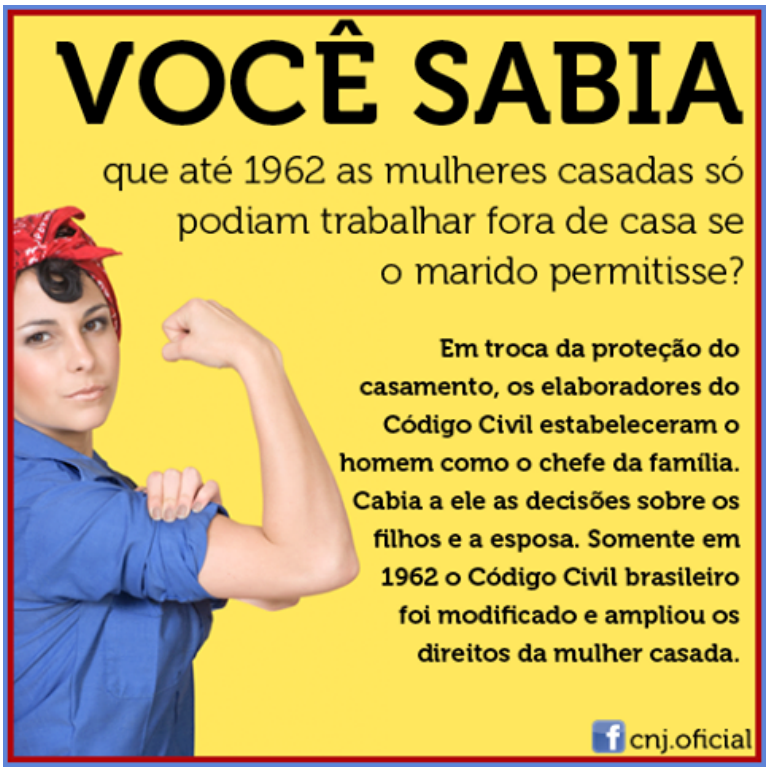


Figura 15: Código Civil e as mulheres (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016)

- Passar o vídeo " Porque você precisa do feminismo?" https://www.youtube.com/watch?v=vfQ3nilvLgY

- Explicar como determinados discursos machistas podem levar a situações graves de violência de gênero.

- Passar o vídeo " Querido Papai" https://www.youtube.com/watch?v=jP-FOhkVxAI

Algumas das charges utilizadas na sequência didática

Primeira aula



The catalogue from Sweden's Leklust chain. Photo: Leklust

Figura 16: Brinquedos e papéis de gênero. (GEE, 2013).



Figura 17: Desigualdade em responsabilidades. (ANDRADE, 2016).

Segunda aula



Figura 18: Roupas e assédio.
(DIP, 2014).

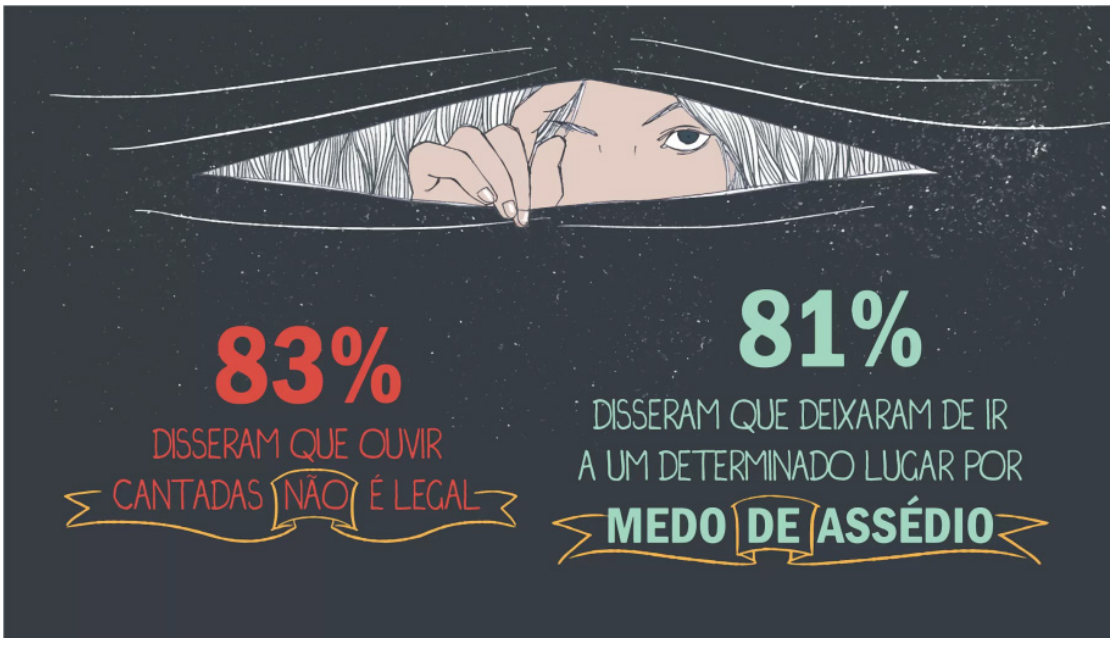


Figura 19: Assédio e cantadas.
(CARASCO, 2014).

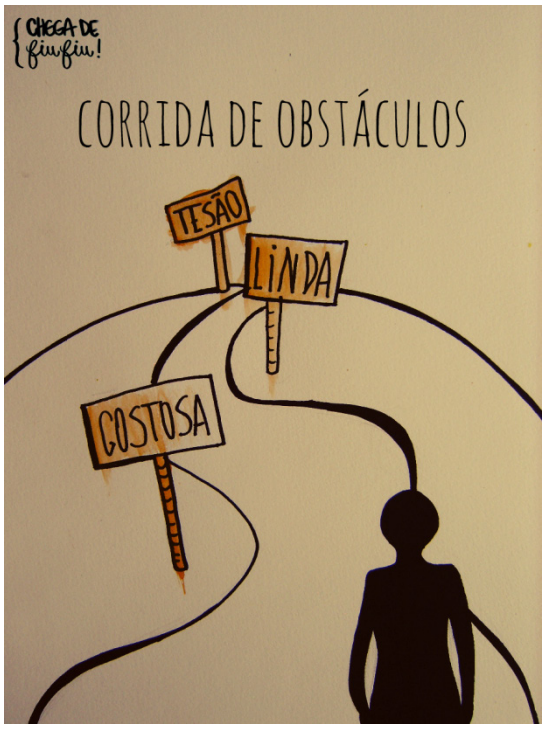


Figura 20: Corrida de obstáculos.
(CARNEIRO, 2014).

Referência Bibliográfica

AGÊNCIA Estado, 2017. "Apenas 5% dos acusados de estupro são condenados, diz ONU". Estadão. Disponível em: http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,apenas-5-dos-acusados-de-estupro-sao-condenados-diz-onu,20070306p24234. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

AGÊNCIA Patrícia Galvão, 2013. "Percepção da sociedade sobre violência e assassinatos de mulheres". Disponível em: http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/pesquisas/percepcao-da-sociedade-sobre-violencia-e-assassinatos-de-mulheres-data-popularinstituto-patricia-galvao-2013/. Acesso em: 29 de setembro de 2016.

AGÊNCIA Patrícia Galvão, s/d. "Violência doméstica e familiar". Disponível em: http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violencia-domestica-e-familiar-contra-as-mulheres/#dados-nacionais. Acesso em: 29 de setembro de 2016

ANDRADE, Elilyan, 2016. "Mulheres, filhos e vida doméstica: o dobro de trabalho, nenhuma gratidão". Conversa Cult. Disponível em: http://www.conversacult.com.br/2016/06/mulheres-filhos-e-vida-domestica-o.html. Acesso em: 02 de outubro de 2016.

BRASIL Debate, 2015. "A dupla jornada das mulheres no Brasil". Disponível em: http://brasildebate.com.br/a-dupla-jornada-das-mulheres-no-brasil/. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

CARASCO, Daniela, 2014. "Com câmera escondida, grupo mostra assédio masculino nas ruas e quer fazer documentário sobre o tema". Marie Claire. Disponível em: http://revistamarieclaire.globo.com/Comportamento/noticia/2014/11/com-camera-escondida-grupo-mostra-assedio-masculino-nas-ruas-e-quer-fazer-documentario-sobre-o-tema.html. Acesso em: 02 de outubro de 2016.

CARNEIRO, Daniele, 2014. "Chega de fiu fiu conscientiza sobre o assédio sexual no Brasil". Bibliotecas do Brasil. Disponível em: http://www.bibliotecasdobrasil.com/2014/12/chega-de-fiu-fiu-conscientiza-sobre-o.html?m=0. Acesso em: 02 de outubro de 2016.

CECCARELLIi, Paulo R, 1999. “Diferenças sexuais? Quantas existem?”. In: Ceccarelli, P. R. (Org) Diferenças sexuais. São Paulo, Escuta, pg. 151-160. Disponível em: http://ceccarelli.psc.br/pt/?page_id=235. Acesso em: 29 de agosto de 2017.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016. Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/cnj.oficial. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

CRISTALDO, Heloísa, 2016. “ONU, Mulheres Brasil diz que pesquisa sobre estupro reflete a sociedade”. Agência Brasil. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-09/onu-mulheres-brasil-diz-que-pesquisa-sobre-estupro-reflete-estagnacao-da. Acesso em: 08 de setembro de 2017.

DIP, Andrea, 2014. "Intimidade violada". Huffpost Brasil. Disponível em: http://www.huffpostbrasil.com/2014/12/25/intimidade-violada_a_21670359/. Acesso em: 02 de outubro de 2016.

FREITA, Rosiane Correia de. s/d. "Para ler antes de dizer que não é feminista". Disponível em: https://medium.com/@rosianecorreiadefreitas/para-ler-antes-de-dizer-que-n%C3%A3o-%C3%A9-feminista-b2b5bab0d97. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

GALVÃO, Juliana de Castro, 2016. “Desigualdade salarial entre homens e mulheres”. Politize. Disponível em: http://www.politize.com.br/desigualdade-salarial-entre-homens-e-mulheres/. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

GEE, Oliver, 2013. "Sweden inspires UK on gender neutral toys". The Local. Disponível em: https://www.thelocal.se/20130911/50184. Acesso em: 02 de outubro de 2016.

IBGE, 2010. “Pesquisa Mensal de Desemprego: Mulheres no Mercado de Trabalho: Perguntas e Respostas”. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp.pdf. Acesso em: 06 de setembro de 2017.

Instituto Humanitas-Unisinos, 2015. “Ciência e questão de gênero”. Disponível em http://www.ihu.unisinos.br/169-noticias/noticias-2015/542016-ciencia-e-questoes-de-genero. Acesso em 09 de setembro de 2017.

JÚLIA, 2016. "Feminismo x Femismo x Machismo". Adornos Femininos. Disponível em: http://adornosfemininos.com/feminismo-x-femismo-x-machismo/. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

LIVRARIA FLORENCE, 2015. "A diferença entre sexo, identidade de gênero e orientação sexual". Disponível em: http://www.livrariaflorence.com.br/blog/a-diferenca-entre-sexo-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual/. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

LUCCA, Tainá de, 2014. "De onde surgiu o dia internacional da mulher?". Blog Celestial. Disponível em: http://tainadelucca.com/de-onde-surgiu-o-dia-internacional-da-mulher/. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

MARIANE, 2016. "Imagens que ilustram muito bem 'violência de gênero'". Garota Etc. Disponível em: http://www.garotaetc.com/2016/01/imagens-que-ilustram-muito-bem.html. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

MARQUE, Rafaela, 2016. “O que é feminismo?” Carta Capital. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-que-e-feminismo-2198.html
Acesso em: 28 de setembro de 2017.

MARTINS, Clitia Helena Backx, 2013. "Dupla jornada de trabalho: desigualdade entre homens e mulheres". Carta de Conjuntura. Disponível em: http://carta.fee.tche.br/article/dupla-jornada-de-trabalho-desigualdade-entre-homens-e-mulheres/. Acesso em: 29 de setembro de 2016.

O GLOBO, 2011. “Governo do Rio ataca discriminação a homossexuais nas escolas para diminuir a evasão escolar”. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/governo-do-rio-ataca-discriminacao-homossexuais-nas-escolas-para-diminuir-evasao-escolar-3210763. Acesso em: 09 de setembro de 2017.

OLIVEIRA, Glaucia Fontes de, 2010. “Violência de gênero e a lei Maria da Penha”. Conteudo Juridico. Brasilia-DF. Disponivel em: http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.29209. Acesso em: 29 de agosto de 2017.

Organização das Nações Unidas (ONU), 2016. “Gênero na escola e na Universidade”. Disponível em http://www.onumulheres.org.br/programasemdestaque/genero-na-escola/. Acesso em 10 de agosto de 2017.

OBSERVATÓRIO DE GÊNERO, s/d. "Homens recebem salários 30% maiores que as mulheres no Brasil". Disponível em: http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/homens-recebem-salarios-30-maiores-que-as-mulheres-no-brasil/. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

PRADO, Débora, 2014. "Dados do Ligue 180 revelam que a violência contra mulheres acontece com frequência e na frente dos filhos". Compromisso e atitude. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/dados-do-ligue-180-revelam-que-a-violencia-contra-mulheres-acontece-com-frequencia-e-na-frente-dos-filhos/. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

PORTAL COMPROMISSO E ATITUDE PELA MARIA DA PENHA, 2013. "Para 70% da população, a mulher sofre mais violência dentro de casa do que em espaços públicos no Brasil". Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/para-70-da-populacao-a-mulher-sofre-mais-violencia-dentro-de-casa-do-que-em-espacos-publicos-no-brasil/. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

REIS, Thiago, 2015. "Nº oficial de estupros cai, mas Brasil ainda tem 1 caso a cada 11 minutos". G1. Disponível em: http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/10/n-oficial-de-estupros-cai-mas-brasil-ainda-tem-1-caso-cada-11-minutos.html. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

SCOTT, J, 1995. “Gênero uma categoria útil de análise histórica”. In: Educação e Realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99.

SENADO, 2016. “Comissão de educação vai debater projeto que cria o programa Escola sem Partido”. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/14/comissao-de-educacao-vai-debater-projeto-que-cria-o-programa-escola-sem-partido. Acessado em: 06/09/2017.

SOARES, Will; ACAYABA, Cíntia, 2016. "Um em cada 3 brasileiros culpa mulher em casos de estupro, diz Datafolha". G1. Disponível em: http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/09/um-em-cada-3-brasileiros-culpa-vitima-em-casos-de-estupro-diz-datafolha.html. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

SOS AÇÃO MULHER E FAMÍLIA, 2014."A violência contra a mulher no Brasil". Disponível em: http://sosmulherefamilia.blogspot.com.br/2014/12/a-violencia-contra-mulher-no-brasil.html. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

VILELA, Elaine M. e COLLARES, Ana Cristina M., 2009. “Origens e destinos: pode a escola quebrar essa ligação?” Teoria & Sociedade. v. 17, n. 2, p. 62-91.

WAILSELFISZ, J. J., 2015. Mapa da violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil. FLACSO Brasil: Brasília, 2015.

A.2 - Núcleo de estudos de gêneros

Alice Moreira

Introdução: A Proposta

O Núcleo de Estudos de Gênero é um projeto pensado pelo PIBID Sociologia que tem intuito de reunir alunas e alunos da Escola Estadual Governador Milton Campos - mais conhecido como Colégio Estadual Central - , em discussões teóricas, abertas e horizontais sobre as diversas faces desse tema tão amplo que é "Gênero". A ideia dessa realização surgiu a partir das aulas sobre o tema, ministradas no ano de 2016 pelos bolsistas do programa, quando percebemos o grande interesse de muitos do(a)s estudantes pelas questões ligadas ao feminismo, à identidade de gênero, à orientação sexual e à inserção dessas questões na prática social e em suas vivências.

Considerando a escola como uma importante ferramenta para a formação efetiva de indivíduos preparados para lidar com a vida em sociedade e com suas próprias questões individuais, desenvolvemos a ideia de criar esse núcleo, como um grupo de estudos em que o diálogo sobre esse tema possa ser feito de maneira a incluir alunos e alunas em suas afinidades e diferenças, a fim de formar indivíduos críticos sobre as realidades sociais, e mais conscientes sobre si mesmos e sobre a situação das outras pessoas, de maneira respeitosa e transformadora. Além disto, a proposta refere-se a uma complementação e a um aprofundamento do tema que foi e ou será discutido e trabalhado em sala de aula, sendo importante destacarmos que o núcleo é um espaço de produção de conhecimento por todos.

Nesse sentido, a proposta do projeto é de realização de reuniões quinzenais - inicialmente - no horário entre os turnos da manhã e da tarde, para que toda(o)s discentes, que se interessarem, possam participar, assim como a supervisora do PIBID e a professora de Sociologia no Colégio Estadual Central, bem como as/os bolsistas do programa e a coordenação de área de Ciências Sociais do PIBID. As reuniões deverão tratar sobre a grande amplitude de temas relacionados a gênero, aprofundando-os mais do que é possível durante as aulas, devido ao pouco tempo disponível para a exposição de questões tão vastas, de maneira que o núcleo possibilite uma flexibilização muito maior, tanto quanto ao tempo, quanto aos assuntos tratados.

Nesse sentido o trabalho desenvolvido pelo Núcleo se faz muito importante , na medida em que ultimamente os espaços da escola, institucionalmente , têm proporcionado cada vez menos vivências. Nas palavras de Bondía (2002, p.23):

> Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece

Visto isso, a experiência compartilhada de um grupo de estudos aberto, flexível e que permita vivências participativas , que toquem tanto na face acadêmica quanto na face pessoal da formação do indivíduo, consegue ser uma ponte institucional para uma educação mais completa e interessante ao aluno. Despertar esse interesse e transpor conteúdos para o campo das vivências do(a)s discentes nos possibilita contribuir para que a escola deixe de representar um ambiente ofensivo e padronizador e passe a ser mais convidativa.

Em relação aos temas que serão tratados, inicialmente planejamos falar sobre questões mais introdutórias e que normalmente geram mais dúvidas acerca das discussões. Nesse sentido, montamos planos e apresentações para as quatro primeiras reuniões, respectivamente sobre conceitos iniciais da discussão de gênero, violência de gênero, gênero e raça, e gênero e transsexualidade. É importante porém salientar que o objetivo principal é que, ao longo das primeiras reuniões, a(o)s própria(o)s alunas e alunos se sintam livres e estimulados para proporem temas de seus interesses, e demandas específicas, de forma que o projeto passe a ser conduzido por ele(a)s, sendo protagonistas em suas discussões e mais autônomos em relação ao núcleo.

Desenvolvimento

Durante a nossa primeira reunião - realizada no dia 23/05/2017, no espaço cedido pelo Grêmio Estudantil dentro da escola - propusemos aos presentes que formassem uma comissão para a organização das próximas reuniões, contando com a ajuda do PIBID, definindo sobre: local das reuniões, divulgação, sugestão de próximos temas , participações especiais e etc. A partir disso, já pudemos perceber a ótima receptividade do(a)s discentes em relação ao núcleo e o interesse de muitos em participarem ativamente dessa organização.

Ao longo dos encontros subsequentes, apesar de termos tido muita dificuldade em conciliar as datas das reuniões com a disponibilidade das(os) participantes e do espaço, tivemos facilidade na organização, na divulgação do evento e na preparação dos lanches, uma vez que desde o princípio a(o)s aluna(o)s que se dispuseram a fazer parte da organização se envolveram de maneira efetiva no projeto e demonstraram grande proatividade e comprometimento em ajudar a preparar tudo da melhor maneira possível. Quanto às discussões, foram proveitosas desde a primeira reunião, com muita participação das alunas e dos alunos, de maneira que o Núcleo já começa a ser um espaço onde há grande abertura para conversar sobre os diversos assuntos que concernem ao tema gênero e também sobre as vivências das pessoas presentes, de forma acolhedora.

Nesse sentido, após fazermos algumas reuniões introdutórias com debates amplos sobre os conceitos iniciais do tema, propusemos a discussão focada na relação entre Raça e Gênero. Para isso convidamos a Carolina Nunes - mulher negra, pesquisadora, militante do movimento negro e também estudante do curso de Ciências Sociais na UFMG - para fazer parte da reunião e ajudar-nos a discutir esse tema também tão amplo que é a interseccionalidade. Sua presença foi um sucesso, na medida em que ela preparou cuidadosamente várias questões a serem tratadas , assim como apresentou historicamente e contextualizou o surgimento do movimento negro,

tanto no Brasil quanto internacionalmente de uma maneira didática e acessível. Vista a grande participação das alunas e dos alunos e o quanto esse encontro foi proveitoso, decidimos em conjunto continuarmos discutindo sobre as relações entre Raça e Gênero, a partir do filme "Estrelas além do Tempo"[12] , sugerido por Carolina Nunes.

É de bom tom ressaltar que a reunião seguinte, na qual discutimos o filme, só pôde ser feita aproximadamente 1 mês após a anterior, pois entre as duas ocorreu o período das férias. Por esse motivo, muitas das pessoas que foram à reunião não assistiram o filme que foi discutido: ou porque não haviam ido ao encontro anterior, em que pedimos que assistissem ao filme em casa, ou porque não puderam assistir. Esse pequeno problema nos serviu como um aprendizado, visto que em próximas ocasiões em que formos abordar algum filme ou qualquer outro recurso, apresentaremos o mesmo durante um reunião do próprio núcleo, para que todas as alunas e alunos possam ter acesso.

Apesar deste contratempo, a reunião não teve maiores problemas: ao início fizemos uma pequena síntese do filme e das partes mais importantes, o que nos deu ferramentas para discutir as questões abordadas de uma maneira rica, transpô-las para a realidade brasileira, e para as nossas vivências cotidianas. Nesse sentido, houve grande participação no debate, o que fez surgirem questões muito amplas a serem discutidas, e consequentemente a necessidade de mais uma reunião focada nas questões raciais ligadas a gênero. Como a presença da Carolina nos dois encontros dos quais ela participou foi extremamente frutífera e ela se interessou muito pelo Núcleo, a terceira reunião sobre o tema foi também guiada por ela, mais um vez com muito sucesso, despertando o interesse e senso de participação de todos, assim como promovendo um espaço aberto e receptivo, onde tivemos tempo e flexibilidade para discutir as questões que se mostram importantes e concernentes às vivências das alunas e dos alunos.

Uma vez que acreditamos na importância do Núcleo como uma atividade extra-classe e extra- curricular, que permita a criação de vínculos mais profundos e relações melhores entre os participantes e entre aluno(a)s e professores, assim como a desmistificação do ambiente escolar como um local opressor e padronizador, planejamos também, estender as atividades do mesmo, para além dos grupos de discussão. Nesse sentido, um dos focos é, a partir deste projeto, propor também atividades artísticas: oficinas de vídeo e fotografia, mostras de desenhos, imagens, textos, performances, ou seja, toda a produção do(a)s discentes, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, visando o estabelecimento de atividades que nos ajudem a colocar em prática as discussões realizadas durante as reuniões do Núcleo, desenvolvemos duas propostas (cujas descrições na íntegra estão no apêndice) que foram recebidas com muita abertura e pró-atividade por alunas e alunos participantes: uma campanha contra o racismo a ser realizada na escola, e um projeto de produção de vídeos (pelo(a) s estudantes) visando a escolha de um nome representativo para o núcleo. Ambas as atividades foram pensadas no sentido de buscar as transformações que desejamos ver nos contextos em que estamos todos inseridos, estimulando as alunas e os alunos a se colocarem de maneira crítica e transformadora nos espaços que ocupam.

Atribuímos extrema importância à luta contra o racismo, no sentido de estimular o

[12]Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ayfewdI1M10

pensamento crítico de todas as alunas e todos os alunos, professores e funcionários, através de instrumentos motivacionais que despertem o interesse e o senso de participação de todas as pessoas envolvidas no ambiente educacional. Com esse objetivo, a proposta inicial da campanha é espalhar cartazes chamativos pela escola, com frases que reproduzem atitudes e falas racistas que estão arraigadas no cotidiano das pessoas e que passam despercebidas no dia-a-dia, denunciando o caráter racista das mesmas. Paralelamente a isso pretendemos colocar um grande painel na área central do pátio da escola, onde além de frases e reflexões, colocaremos uma grande questão sobre o que as pessoas fizeram ou fazem para combater o racismo onde vivem, nos locais que frequentam, consigo mesmas, com as pessoas com as quais convivem e etc; acompanhada de vários envelopes colados no painel e papéis para as pessoas escreverem suas próprias reflexões sobre isso. Ao final da campanha pretendemos fazer uma exposição com os materiais recolhidos, coincidindo com os eventos referentes à semana da consciência negra na escola.

Quanto ao projeto de produção de vídeos, disponibilizaremos uma lista de nomes de mulheres negras que são referências históricas, sociais, acadêmicas, artísticas ou em qualquer outro âmbito, para que alunas e alunos escolham uma dentre essas - ou qualquer outra que não esteja listada - e produza um vídeo sobre a mulher escolhida. Após a efetivação dessa proposta, apresentaremos alguns parâmetros para a produção do vídeo, como formato, duração e aspectos técnicos a serem seguidos. O objetivo final é fazer uma mostra de todos os vídeos produzidos e promover uma votação por todas as alunas e todos os alunos, não de qual o melhor vídeo, mas de qual o nome que daremos ao Núcleo, a partir da exposição da história e da importância das mulheres que forem tema dos vídeos. Nesse sentido, é importante ressaltar que não pretendemos fazer uma competição entre discentes e sim uma mostra dos vídeos a fim de enriquecer a visão de todas e todos sobre as histórias dessas mulheres, orientando e fundamentando a escolha coletiva do nome do Núcleo de Estudos de Gênero.

Visto tudo isso, é de bom tom salientar que nossos objetivos com a realização do Núcleo têm diversas facetas, dentre as quais, encontra-se tornar o ambiente da escola um local de protagonismo das alunas e dos alunos, que desperte o interesse e estimule-o(a)s a transformar suas realidades a partir de uma educação mais aberta e inclusiva. Fazemos isso na medida em que - como explicado anteriormente - , apesar de inicialmente o grupo ser coordenado por bolsistas do PIBID, o objetivo, a médio prazo, é que o(a)s próprio(a)s discentes possam gerir esse grupo de estudos, contando , é claro, com o nosso suporte.

Dar esse tipo de espaço para o(a)s aluno(a)s serem protagonistas influencia fortemente na maneira como o(a)s estudantes se constituem como indivíduos, e na capacidade que desenvolverão para lidar com suas vivências para além dos muros da escola e dentro da própria escola. Isso porque a dimensão escolar é apenas uma das diversas outras dimensões que constituem a realidade do(a)s estudantes, e dessa forma é de extrema importância considerarmos o(a) aluno(a) como um todo muito mais complexo do que conseguimos diagnosticar através de notas e comportamentos em sala de aula. Daí surge essa necessidade de abrir espaços diversos e extra classe para que a formação desses indivíduos possa ser de fato integral: alcançando além do aspecto acadêmico, também as faces da afetividade, saúde emocional, corporeidade e todas outras que compõem uma pessoa.

Desdobramentos

Apenas através de uma formação que busque enxergar o(a) aluno(a) como pessoa, cidadão e indivíduo com deveres e direitos e não somente discente como um número na chamada, é que podemos de fato ajudá-lo(a)s a se constituírem como cidadãos mais conscientes de suas realidades, identidades e poder. Essa ideia se fundamenta a partir da obra "Participação e teoria democrática", de Carole Pateman (1992), onde a autora discute como a participação dos indivíduos nas decisões nos âmbitos doméstico, escolar e profissional pode influenciar em suas capacidades e motivações para a participação política nas esferas públicas e privadas. Nesse sentido, ela afirma a necessidade da oportunidade de participação e protagonismo na vida dos indivíduos ao longo de seu desenvolvimento, para que eles se tornem indivíduos autônomos, criativos e proativos em todas as dimensões de sua vida adulta.

Outra questão importante é também a exploração dos espaços extraclasse dentro da própria escola, estimulando o empoderamento dos estudantes sobre um espaço que é deles mas que porém muitas vezes não desperta a sensação de pertencimento. Pelas palavras de Dayrell (1996, p. 2), em seu artigo "A escola como espaço sociocultural" :

> Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção,de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.
> A escola, como espaço socio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (EZPELETA & ROCKWELL,1986 APUD DAYRELL, 1996, p. 2).

Nesse sentido, é possível pensar a atividade do Núcleo como uma ferramenta para incluir o(a)s aluno(a)s em atividades extracurriculares dentro da escola, incentivando que esse espaço seja para essas pessoas ressignificado a partir da concepção de que nele o(a)s discentes possam também ser protagonistas, autônomos , criativos, e viver experiências de aprendizado fora de sala de aula. Isso estimula que o(a)s estudantes se abram e se conscientizem para os aprendizados trazidos por suas próprias vivências fora da escola, aquelas que não são acadêmicas, mas estão inseridas na realidade dos indivíduos e os ajudam a poder transformá-la de maneira ativa e crítica.

Outro objetivo é um maior aprofundamento, por parte do(a)s discentes, dos temas que envolvem gênero, raça, poder, exclusão, entre outros. Isso porque enxergamos que essas questões estão inseridas de maneira muitíssimo forte nas vivências das alunas e dos alunos e precisam urgentemente ser discutidas pela sociedade como um

todo, começando pela escola. Esse deve ser um ambiente que prepara a(o)s aluna(o)s para lidarem com essas questões de maneira madura, crítica e bem fundamentada, já que ,como parte da sociedade, a escola é também um espelho dela, carregando e reproduzindo os mesmos problemas, dentre eles, a violência de gênero e as desigualdades raciais que incluem o machismo, a homofobia, a lesbofobia, a bifobia, a transfobia , o racismo, entre outros.

A partir desse quadro, nós do PIBID - Sociologia acreditamos na importância de que essas questões sejam discutidas como uma maneira de amadurecer os debates sobre gênero para que a(o)s estudantes passem a se colocar frente a isso de maneira ativa e transformadora e também como uma ferramenta para combater as violências de gênero perpetuadas dentro do próprio sistema de ensino, a partir da demonstração de que a consciência sobre esse tema está se expandindo e que a partir disso a luta contra a violência, seja de gênero, raça, ou qualquer outro âmbito será cada vez mais expressiva. Nesse sentido, acreditamos que o núcleo pode contribuir para um desempenho escolar mais proveitoso e, principalmente, para o enriquecimento da visão da(o)s aluna(o)s sobre suas próprias vivências, desenvolvendo a criticidade e consciência social, além do sentimento de que cada indivíduo tem a capacidade e responsabilidade de transformar a realidade a partir de seu aprendizado, protagonismo, participação e autonomia.

Apêndice

Proposta de Campanha contra o racismo

Nós do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de Sociologia e do Núcleo de Estudos sobre Gênero do Colégio Estadual Central, apresentamos, por meio desse texto, uma proposta de campanha contra o racismo, cujo nome será criado posteriormente com a participação de todo(a)s discentes da escola. A ação, se concretizada, será gerida por integrantes do Núcleo, assim como pela professora Carla Rubia - que ministra aulas de Sociologia na escola - e as/os Bolsistas do PIBID, e implementada na Escola Estadual Governador Milton Campos, onde ocorrem nossas atividades.

A idéia da Campanha foi sugerida pela professora Carla após uma das reuniões do Núcleo na qual discutimos sobre o tema “Raça e Gênero”, onde concluímos ser necessário um movimento prático e cotidiano de ações contra o racismo arraigado em nossa sociedade. Visto que a escola, como uma instituição de socialização e aprendizado, reproduz em grande medida os padrões da sociedade, é visível que a discriminação também está presente nesse ambiente. Vemos, portanto, que a educação integral dentro da escola é uma ferramenta importantíssima que, bem utilizada, pode possibilitar o florescimento de indivíduos mais humanos, críticos às realidades sociais em que estão inseridos, mais engajados politicamente e melhor preparados para lidar com as diversas questões também para fora dos muros da escola.

Nesse sentido, atribuímos extrema importância à luta contra o racismo, no sentido de estimular o pensamento crítico de todas as alunas e todos os alunos, professores e funcionários, através de instrumentos motivacionais que despertem o interesse e o

senso de participação de todas as pessoas envolvidas no ambiente educacional. Com esse objetivo, a proposta inicial da campanha é espalhar cartazes chamativos pela escola, com frases que reproduzem atitudes e falas racistas que estão arraigadas no cotidiano das pessoas e que passam despercebidas no dia-a-dia, denunciando o caráter racista das mesmas. Paralelamente a isso pretendemos colocar um grande painel na área central do pátio da escola onde, além de frases e reflexões, colocaremos uma grande questão sobre o que cada um fez ou faz para combater o racismo onde vive, nos locais que frequenta, consigo mesma, com as pessoas com as quais convivem e etc., acompanhada de vários envelopes colados no painel e papéis para as pessoas escreverem suas próprias reflexões sobre isso. Ao final da campanha pretendemos fazer uma exposição com os materiais recolhidos, coincidindo com os eventos referentes à semana da consciência negra na escola.

Acreditamos que essa ação é extremamente viável, tanto em sentidos práticos da realização e organização, quanto principalmente em relação aos objetivos da campanha: o despertar de um pensamento reflexivo dos indivíduos em relação ao racismo cotidiano e arraigado das estruturas sociais e na mentalidade das pessoas. Visto isso, temos em mãos a possibilidade de contribuir para a desconstrução de pensamentos discriminatórios e para a formação de cidadãos mais conscientes das suas responsabilidades e de seus direitos sociais.

Proposta de Projeto de Audiovisual

Nós do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e do Núcleo de Estudos sobre Gênero do Colégio Estadual Central apresentamos por meio desse texto uma proposta de Projeto de Audiovisual para a escolha do nome oficial do Núcleo. A ação, se concretizada, será gerida por integrantes do Núcleo , assim como pela professora Carla Rubia - que ministra aulas de Sociologia na escola - e as/os Bolsistas do PIBID, e implementada na Escola Estadual Governador Milton Campos, onde ocorrem nossas atividades.

A idéia da escolha coletiva de um nome para o Núcleo já existe desde o início de suas atividades, mas ainda não havia sido posta em prática, visto que gostaríamos que essa fosse uma decisão horizontal e democrática, que contasse com a participação das alunas e dos alunos que compõem e participam do Núcleo. Surgiu então a idéia da realização deste Projeto de Audiovisual, que, ao final, servirá como fonte inspiradora para a eleição do nome de uma mulher negra para batizar o Núcleo de estudos. A partir de vídeos produzidos por alunas e alunos sobre essas mulheres será feita a escolha do nome do núcleo.

Ainda que o tema “Gênero” seja extremamente vasto, optamos por dar ao Núcleo o nome de uma mulher negra, uma vez que os nossos atuais debates durante as reuniões são sobre a interseccionalidade entre gênero e raça e a grande importância que tem a representatividade dessas mulheres diante de uma sociedade que insiste em discriminá-las, criminalizá-las, marginalizá-las e invisibilizá-las em seus aspectos mais estruturais. Estamos também nos aproximando da data em que ocorrem as comemorações da semana da consciência negra e, por isso, pretendemos realizar paralelamente a esse projeto uma campanha contra o racismo na escola. Dessa forma, é importante que o tema esteja afinado com todos esses acontecimentos, dando visibilidade ao feminismo negro, assim como a todas as minorias sociais.

A idéia do projeto é disponibilizar uma lista de nomes de mulheres negras que são referências históricas, sociais, acadêmicas, artísticas ou em qualquer outro âmbito, para que alunas e alunos escolham uma dentre essas - ou qualquer outra que não esteja nessa lista - e produza um vídeo sobre a mulher escolhida. Após a efetivação dessa proposta, disponibilizaremos alguns parâmetros para a produção do vídeo, como formato, duração e aspectos técnicos a serem seguidos. O objetivo final é fazer uma mostra de todos os vídeos produzidos e promover uma votação por todas as alunas e todos os alunos, não de qual o melhor vídeo, mas de qual o nome que daremos ao Núcleo, a partir da exposição da história e da importância das mulheres que forem tema dos vídeos. Nesse sentido é importante ressaltar que não pretendemos fazer uma competição entre discentes e sim uma mostra dos vídeos a fim de enriquecer a visão de todas e todos sobre as histórias dessas mulheres, orientando e fundamentando a escolha coletiva do nome.

Referência Bibliográfica

BONDÍA, Jorge Larossa, 2002. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 19, jan/fev/mar/abril, p. 20-28.

DAYRELL, Juarez, 1996. “A escola como espaço sócio-cultural”. In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG.

PATEMAN, Carole, 1992. Participação e teoria democrática. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Filme:
ESTRELAS além do tempo. Direção: Theodore Melfi , 2016. DVD 1 (127 min.) , NTSC, color.

A.3 - Cineclube

Mariana do Valle Pereira

Em meados de 2015, estudantes da Escola Estadual Maurício Murgel, escola atendida pelo Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência (PIBID) de Sociologia na época, requereram ao professor-supervisor do PIBID - Sociologia, Leonardo Caldeira, um horário a mais de Sociologia, ao longo da semana, de modo a debater de forma mais ampla os temas trabalhados em sala de aula. A partir do conversado com a diretoria da escola, passou-se a contar com tal horário extra por semana, no qual houve o espaço para que os estudantes tomassem à frente e o gerissem baseados em seus interesses, já que por eles foi solicitado.

De início moldou-se um grupo de estudos. Contudo, em uma discussão no *Facebook,* a concepção do cineclube teve sua origem de fato. Os discentes observaram como os filmes poderiam resultar em debates muito interessantes, de forma a possibilitar um aprofundamento maior em diversos temas, o que resultou num engajamento intenso daqueles estudantes para implantarem o cineclube de Sociologia. Portanto, a ideia do cineclube apenas vigorou devido ao enorme interesse e disposição dos discentes, além da experiência do grupo de estudos, o que permitiu uma maior consolidação. O professor-supervisor e os bolsistas do PIBID apenas ajudavam a organizar e ofereciam apoio, já que os alunos estavam à frente tomando decisões e se organizando sob os pontos práticos.

Ao final do ano de 2015 foi realizada a exibição de um filme em uma das salas da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que contou com boa presença dos membros do cineclube, os quais se organizaram de forma autônoma para irem até a UFMG. Também se podem elencar inúmeros benefícios no que diz respeito a essa nova experiência dos alunos de constituírem conhecimento para além das salas de aulas que estão habituados, além da possibilidade de maior integração entre eles.

O sucesso do cineclube da Escola Maurício Murgel fez surgir a ideia elaborada em conjunto com a supervisão, coordenação e bolsistas do PIBID de Sociologia, de desenvolver o cineclube de forma itinerante entre as três escolas envolvidas no programa naquele momento. Dessa forma, haveria uma maior integração entre aquela e as demais escolas atendidas pelo PIBID Sociologia, sendo elas: o Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) e a Escola Estadual Governador Milton Campos (Estadual Central). Assim, quando a exibição fosse ocorrer no Estadual Central, os estudantes do IEMG e Maurício Murgel iriam até lá para participar, e vice-versa. Com isso, é notável novamente os benefícios das atividades extracurriculares que se moldam para além da sala de aula, possibilitando comunicações e interações que sem elas não seriam possíveis e, a partir delas, o encontro com novas perspectivas e experiências que auxiliam na formação do aluno.

Contudo, a partir do início do ano de 2016 alguns fatos ocorreram que impossibilitaram a execução da ideia do cineclube itinerante, quais sejam: o professor-supervisor Leonardo Caldeira não pôde continuar no PIBID; alguns bolsistas finalizaram seus

contratos com o Programa; devido a cortes no orçamento do PIBID-FAE, feitos pela CAPES, não foi possível a reposição de um novo supervisor e novos bolsistas e portanto a Escola Estadual Maurício Murgel precisou ser retirada do programa; logo em seguida, a professora-supervisora do IEMG, Priscila Rodrigues Araújo, bem como outros bolsistas, também saíram do PIBID Sociologia; e ainda, seguindo a política de cortes orçamentários da CAPES que acarretou na impossibilidade de substituição de integrantes da equipe do PIBID, o IEMG também deixou de fazer parte do programa PIBID Sociologia.

O número de bolsistas e de supervisores possíveis, dado às novas coordenações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), permitiu-nos permanecer apenas com a Escola Estadual Governador Milton Campos (Estadual Central), com uma supervisora e dez bolsistas. Dessa forma, a ideia do cineclube precisou ser reformulada de forma a atender somente à escola referida.

Nesse contexto, a partir das necessidades de se repensar pontos práticos face à saída das escolas e, em consequência, ao afastamento do cineclube autogestionado dos estudantes da Escola Maurício Murgel, a implementação do cineclube no Estadual Central se deu através do estímulo da professora-supervisora Carla Rúbia, contando com os bolsistas e o fomento da coordenação do programa. Dessa maneira, a ideia do cineclube como autogestão não se mostrava mais como realidade, mas como objetivo. Não se pensa essa mudança de forma negativa, uma vez que o caminho a ser percorrido para alcançar o almejado é extremamente rico e possibilita o desenvolvimento dos alunos em sentido emancipatório (LIMEIRA, 2014) além de poder singularizar e ressignificar o cineclube a partir de demandas e vivências específicas dos alunos da escola em questão.

Cineclube no Estadual Central

A primeira reunião do cineclube no Estadual Central contou com a exibição do filme “Uma História de Amor e Fúria” (2013), o qual foi exibido anteriormente no cineclube dos alunos da Maurício Murgel. Com enredo que perpassa por diversas questões sociais (tais como, por exemplo, classes sociais, discriminação racial, desigualdades sociais), em tempos distintos, a partir de um mesmo protagonista, foi possível trabalhar tais temas de forma muito proveitosa. A noção da continuidade do ponto de vista trazido pelo protagonista, que reencarna em diversos personagens fortes e significativos ao contexto, consegue abordar muito bem a concepção de resistência e das relações de opressão expressas em suas diversas configurações nas sociedades através do tempo e espaço.

No entanto, a descontinuidade trazida por essa mudança de contexto, no qual cada personagem vivido pelo protagonista atravessa, permite observar especificidades culturais e temporais. Assim, como primeira exibição o filme se mostrou excelente, possibilitando mostrar a transdisciplinariedade que o cinema pode trazer, evidenciando diversos elementos trabalhados nas salas de aula e dialogando diretamente com o conhecimento que os estudantes nelas obtém, mas agora configurados em novo espaço e a partir de uma nova forma.

A expressividade da presença dos estudantes na primeira exibição foi motivadora, ainda mais quando muitos deles voltaram mesmo após o intervalo que separou o

filme e o debate. Com professores de variadas disciplinas os impulsionando, a possibilidade da fala dos estudantes de modo horizontal permitiu a quebra da relação hierárquica que a sala de aula muitas vezes pode implementar. Além disso, essa mesma horizontalização é crucial para a apreensão de que o cineclube não se trata de um projeto que é exclusivamente do PIBID, mas sim, que foi apenas repensado pelo programa e que pretende transferir sua gestão, como mencionado, aos próprios estudantes. Essa apreensão se trata, de fato, de um desafio de nós todos do PIBID, isto é, bolsistas, professora-supervisora e coordenadora: como ajudar a impulsionar o projeto sem tomá-lo para nós? Todavia, a partir dessas experiências de horizontalização e de diálogo, assim como de impulsão dos próprios estudantes para se perceberem como formadores da própria história e capacitados de tomar à frente e participarem dos processos decisórios de algo a eles pertinente, a solução ao desafio mencionado torna-se cada vez mais palpável.

A segunda reunião do cineclube contou com a exibição do filme “A Onda” (2008), sugerido por um professor na primeira reunião e eleito pela maioria dos votantes naquela sessão do cineclube no Estadual Central. Para a escolha do filme foi feita uma votação, dentre os diversos filmes sugeridos sejam por professores, estudantes, ou bolsistas, e argumentos foram levantados para a defesa destes de modo horizontal. No caso, foi relatada a relevância do tema que ele aborda, de modo a relacioná-lo com o contexto político brasileiro vivido no momento, o que já possibilita por si só um olhar mais atento e crítico à questão por parte dos estudantes, buscando correlações durante a exibição.

A terceira reunião contou com a exibição do filme “Casa Grande” (2014), proposto por uma bolsista do PIBID e que será discutido em parágrafo posterior. A quarta reunião, por sua vez, contará com a exibição do filme “Que Horas Ela Volta?” (2015), proposto e defendido por um estudante. A escolha e sugestão dos filmes por parte dos alunos é também uma forma de aproximá-los dessa realidade que o cineclube pretende, além de possibilitar avaliar previamente a relevância do tema tratado, bem como de associá-lo à sua realidade.

As reuniões do cineclube, seja por conta das greves, das ocupações ou de licença da professora-supervisora, foram bastante espaçadas, sendo que as duas citadas anteriormente, “Uma História de Amor e Fúria” e “A Onda”, ocorreram no segundo semestre de 2016. Em meados do primeiro semestre de 2017, um grupo de estudantes relatou a uma bolsista o desejo de manter o cineclube para além do fomento por parte do programa e relatou, também, interesse em aprofundar o conhecimento sobre cinema. Essa intervenção foi importantíssima para se pensar como a proposta do cineclube estava sendo passada a eles, além de poder também observar a estruturação hierarquizante e de falta de autonomia que a escola muitas vezes pode trazer. A partir de então, houve diálogo sobre o objetivo do cineclube com eles, que é justamente o que solicitaram, da mesma forma em que se buscou pensar em alternativas para que o conhecimento sobre cinema em si também fizesse parte dos encontros do cineclube.

Algumas semanas após esta intervenção por parte dos estudantes ocorreu a terceira reunião, dessa vez com a exibição do filme “Casa Grande” (2014). Em caráter experimental, ela ocorreu no período da manhã, diferentemente das outras anteriores que ocorreram à tarde, no intuito de abarcar estudantes que não tiveram a possibilidade de participar das anteriores devido ao horário. Assim, a questão dos

turnos passou a ser algo a se considerar, pensando na possibilidade de se fazer uma alternância de horários, ou até mesmo fazer duas exibições no mesmo dia. Com isso, é possível notar como cada experiência de encontro abre novas questões e também resoluções, que são vivenciadas pela comunidade escolar e os membros do programa em conjunto.

Nessa última exibição, no início do debate, foi possibilitada a experiência de uma provocação acerca do conhecimento sobre a sétima arte em si por parte de uma das bolsistas do programa, que coincidentemente faz um curso sobre cinema. A partir de um apontamento trazido por uma estudante sobre o filme, a respeito da produção fílmica do país, a bolsista tentou fazer uma pequena retrospectiva sobre a história do cinema nacional no intuito de comparar o filme em questão com o filme "Ganga Bruta" (1933), de Humberto Mauro. Essa comparação visou atentar o olhar dos estudantes à forma como o cinema traz muitas das concepções culturais e problemáticas sociais pertinentes à época (ABDALA JÚNIOR, 2013), além de fazer notar como houve um refinamento desconstrutivo tanto nos enredos quanto no fazer fílmico, observando como se deu esse desenrolar expresso nas questões sociais trazidas.

Em suma, objetivou-se uma revisitação à história trazida pelo filme "Ganga Bruta", que enaltece um homem que assassinou sua esposa na noite de núpcias pelo simples fato de ela não ser virgem, comparando-a à trazida pelo "Casa Grande", que traça sua narrativa a partir da vida de um adolescente de classe média alta e dialoga com diversas perspectivas e questões sociais, econômicas e raciais. Com isso, torna-se notório como os filmes são embebidos nas concepções e realidades sociais relativas à sua época, sendo que o primeiro evidencia a repressão sexual, o machismo tolerado, enquanto o segundo escancara as problemáticas sociais supramencionadas. Como primeira tentativa de trazer um diálogo mais detalhado da produção cinematográfica, o resultado foi satisfatório. Apesar de, inicialmente, alguns estudantes não se interessarem pela temática em si, é possível pretender que esses breves comentários os auxiliem no pensar crítico sobre o filme, assim como sobre a linguagem cinematográfica em si.

O cinema, afinal de contas, introduz uma trajetória extremamente provocadora, que se utiliza de diversos artifícios para montar a narrativa e forma fílmica, com o intuito de conduzir o espectador. Com isso, desvendar o modo como esses artifícios surgiram e são elaborados é crucial para se colocar em lugar crítico não somente o que a narrativa apresenta, mas também as induções que o filme pretende.

Torna-se, portanto, importante entender como a mensagem é transmitida, seja pelo movimento de câmera, a composição da mise-en-scène, o jogo de iluminação e cores, além da montagem, e o que se pretende com isso. Não se visa, de forma alguma, retirar o encantamento que a experiência cinematográfica proporciona ao analisar e/ou criticar tais elementos, mas sim, oferecer aos estudantes um lugar mais aguçado, extrapolando possibilidades de interpretação e crítica, ao conhecer o caminho pelo qual irão percorrer durante o filme, ao invés de simplesmente passarem por ele.

Para além da importância de se desvendar o transcurso do filme, como acima mencionado, há também os processos que decorrem de sua assimilação e participação afetiva. A participação afetiva se ancora

> ora na busca por um maior distanciamento, ora visando uma aproximação entre espectador e personagem – com base frequentemente na construção de uma disposição na qual o espectador possa experimentar de forma vicária e, numa versão mitigada, algo das emoções e sensações expressas por meio da representação (GALVÃO, 2013, p.172)

Com isso e a partir da tridimensionalidade dos personagens apresentada na narrativa, a questão do desenvolvimento da empatia se torna notória. Como afirma Baudry (1983, p.396, 397): "Também vimos que a 'realidade' que o cinema 'mima' é, antes de tudo, a realidade de um 'eu'". Dessa forma, processos de identificação podem ser constituídos pelos mais diversos personagens da trama, independentemente de ocuparem a posição de vilões, ou então heróis. Isso decorre justamente da tridimensionalidade desses personagens, de modo que se escancara elementos tanto positivos quanto negativos de sua personalidade e a trajetória constituinte da mesma, independente da posição que ocupam na narrativa. Assim, o processo de identificação dos espectadores, no caso, dos participantes do cineclube para com eles abre portas para a apreciação de múltiplos pontos de vista acerca da realidade e de si mesmos. A empatia, portanto, é trabalhada incessantemente.

Se faz necessário destacar os benefícios de tais elementos, a empatia e a apreensão de múltiplos pontos de vista, para o processo de aprendizado dos estudantes na escola e para além dela. Tornam-se cidadãos com cuidado à diversidade e à tolerância e, dessa forma, se eleva a potencialidade do ensino escolar. No caso da Sociologia em específico, tais elementos constituem-se como um dos objetivos da disciplina, portanto, tê-los de antemão propicia um aprofundamento e maior aquisição de aprendizado do conteúdo.

Reflexões finais

À guisa de conclusão, é indispensável fazer uma relação entre cinema e suas potencialidades empáticas com a pretensão de autogestão do cineclube e suas possibilidades emancipatórias, deixando clara a interpenetração dos mesmos. O caráter coletivo no qual o cineclube se baseia, além de se tratar de uma experiência extracurricular/extraclasse que move o conhecimento para além da sala de aula e de transmissão hierarquizante, somados ao objetivo de autogestão por parte dos estudantes, se tornam imprescindíveis para a constituição de uma noção de autonomia e protagonismo dos mesmos (LIMEIRA, 2016). O próprio processo de formação do cineclube já se caracteriza como aguçador de reflexões críticas. Além disso, o contato por si só com os demais membros se torna, também, uma possibilidade de integração que extrapola as turmas estipuladas pela escola e de percepções de distintos pontos de vista, seja pelo debate após o filme, seja pelas ideias no relativo à própria constituição do cineclube.

Os estudantes, portanto, são motivados a lidar com diferenças. Também, a possibilidade de se realizar um projeto autônomo, não sob comando da direção ou

dos professores, mas com o auxílio destes, possibilita uma ressignificação da escola, além de concepções próprias sobre autoestima e capacidade de responsabilidade. O cinema, assim, se mostra certeiro como mediador e propulsor de tamanhos ganhos, possibilitando brincar com a máxima: a vida imita a arte, ou a arte imita a vida?

Ao trazer à tona as temáticas de empatia e reflexões sobre a pessoa enquanto sujeito de sua própria história, além do estímulo à consciência crítica, se possibilita constituir nos estudantes um espírito questionador, assim como uma visão crítica sobre o mundo, o que se observa também na formação do próprio cineclube. A arte e a organização acabam por estimular uma à outra, além de aprofundar o desenvolvimento dos estudantes.

Considerando o constante contato das novas gerações com o audiovisual e a atual constituição midiática da sociedade, o exercício reflexivo sobre uma forma tão cotidiana permite extrapolar as salas de exibição e reunião do cineclube. A partir de todas as ressignificações, seja da escola, dos lugares de obtenção de conhecimento, das relações para com professores e demais colegas através da apreensão da multiplicidade de pontos de vista, bem como da forma de se pensar a arte e os processos reflexivos que ela traz, os ganhos aqui apresentados passam a fazer parte da própria constituição dos estudantes, da sua personalidade e de sua relação e visão para com o mundo. O que também ocorre para os próprios membros do PIBID, de forma a alterar suas relações nos mais variados graus e potencializar sua ação a partir das novas vivências em conjunto, pretendendo uma educação emancipatória. Assim, esses ganhos os e nos modificam, e colocam a todos nesse lugar de constante construção de tolerância e emancipação.

Referência Bibliográfica

BAUDRY, Jean-Louis, 1983. “Cinema: Efeitos ideológicos produzidos pelo aparelho de base”. In: XAVIER, Ismail (Org.). A experiência do cinema: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal, p. 383-399.

GALVÃO, Emília Valente, 2013. “Ferramentas conceituais para um estudo da afetividade no cinema”. Revista Interin, v. 15, n. 1, p. 163-174.

ABDALA JÚNIOR, Roberto, 2013. “Ganga bruta: um cinema indiciário - “revelações” da sociedade brasileira nos anos 1930”. In: Simpósio Nacional de História , 27, Rio Grande do Norte.

LIMEIRA, Míriam Silvestre, 2014. “Cinema, protagonismo e autonomia: caminhos para uma aprendizagem integral”. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LIMEIRA, Míriam Silvestre, 2016. “O cineclube e a educação emancipatória”. Universitas Humanas, v. 12, n. 1.

FILMES:

A Onda. Direção: Dennis Gansel. Alemanha: Rat Pack Filmproduktion, 2008 [produção]. 1 DVD (106 min), NTSC, color.

CASA Grande. Direção: Fellipe Barbosa. Brasil: Migdal Filmes, 2014 [produção]. 1 DVD (115 min), NTSC, color.

GANGA Bruta. Direção: Humberto Mauro. Brasil: Cinédia, 1933 [produção]. 1 filme (82 min), 35 mm, p&b.

QUE Horas Ela Volta?. Direção: Anna Muylaert. Brasil: Globo Filmes, Gullane Filmes e África Filmes, 2015 [produção]. 1 filme (112 min), NTSC, color.

UMA História de Amor e Fúria. Direção: Luiz Bolognesi. Brasil: Gullane e Buriti Filmes, 2011 [produção]. 1 DVD (75 min), NTSC, color.

B -
SOCIOLOGIA E OS DILEMAS NA AVALIAÇÃO ESCOLAR: PRÁTICAS INOVADORAS E REFORMA NA EDUCAÇÃO

Quando tocamos no assunto avaliação escolar comumente pensamos em provas e trabalhos que servem como uma forma de medir o desempenho do aluno e traduzi-lo em nota, classificando-o como aprovado ou reprovado em uma unidade de ensino de um período letivo. Entretanto, como indica a pedagogia na atualidade, a avaliação deve extrapolar a função de simples classificação, assumindo dimensões orientadoras, levando em conta não apenas a capacidade do aluno de memorização e reprodução de conteúdos e técnicas mas também sua capacidade de abstrair, de trabalhar em grupo, seu desenvolvimento, criatividade e curiosidade (TAVARES, 2011).

A avaliação deve ter a finalidade de descobrir os obstáculos e os problemas que aluno(a) s encontram no processo de aprendizagem indicando os ajustes necessários que um professor deve fazer na sua metodologia de ensino, assim como ajudar o aluno a aprender e a desenvolver autonomia e confiança. Desta maneira, a avaliação deixa de ser uma forma de julgamento ou de punição, uma vez que não mede quanto do conteúdo dado o aluno memorizou, com que precisão ele reproduz as técnicas ensinadas, mas sim o seu desenvolvimento durante o processo pedagógico (TAVARES, 2011).

Apesar dessa nova perspectiva de avaliação, existe uma série de questões práticas, tais como falta de tempo, recursos didáticos e financeiros, falta de apoio e permissão da gestão da escola, que impedem a execução de uma técnica avaliativa inovadora, que se atenta mais para os processos do que para os resultados. Entretanto, não podemos eliminar do horizonte da vida escolar formas de avaliação mais processuais, fazendo assim necessário afinar a prática com a teoria, discutindo dilemas e alternativas que dizem respeito aos dilemas do processo de ensino-aprendizagem. Mas antes de discutir essas questões, primeiro faz-se necessário conceituar os objetivos e as funções em suas diferentes formas.

Conceitualmente a avaliação assume três formas, a somativa, a formativa e a diagnóstica, com diferentes objetivos e funções, mas que podem se combinar ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A mais praticada dessas avaliações, a somativa, é a que classifica o aluno de acordo com seu nível de aproveitamento através da distribuição de pontos e comumente acontece no fim de uma unidade de ensino ou período letivo. Já a diagnóstica verifica conhecimentos e habilidades que o aluno possui até o momento da avaliação, de forma que o professor identifique o perfil do aluno e inicie o processo de ensino-aprendizagem a partir disso. Por fim, a avaliação formativa que ocorre durante todo o período letivo observando se o aluno está alcançando os objetivos estabelecidos e verificando o seu desenvolvimento ao longo da realização das atividades escolares. Esse tipo de avaliação não se traduz em nota, uma vez que serve como uma forma de retorno para aluno(a) e professor(a), além de ser uma ferramenta que os permite identificar e posteriormente ajustar falhas e reconhecer êxitos no ensino e na aprendizagem (TAVARES, 2011).

Dilemas na avaliação escolar e reforma da educação

Segundo Perrenoud (1999, p. 10), “nada se transforma de um dia para o outro no mundo escolar, (...) a inércia é por demais forte nas estruturas, nos textos e sobretudo nas mentes, para que uma ideia nova possa se impor rapidamente”. É justamente por isso que, desde o surgimento da avaliação, no século XVII, até a sua difusão no século XIX com o ensino de massa, a atribuição de notas é a forma de avaliação por excelência no ambiente escolar,.

A introdução de novas formas de avaliação, mesmo que mais difundida na atualidade, acontece lentamente, e a manutenção da avaliação somativa cria dilemas e dificuldades para o professor na hora de realizar essa etapa do processo de ensino-aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Devido a falta de tempo para planejar aulas, devido ao número limitado de aulas no período letivo (especialmente no ensino de Sociologia no Brasil, onde os encontros ocorrem apenas uma vez por semana) assim como o limite de tempo de cada aula e ,dependendo do grau de abertura da direção das escolas para práticas de ensino mais inovadoras, muitos obstáculos surgem para educadoras e educadores na hora de avaliar suas alunas e seus alunos, não deixando muitas alternativas senão recorrer à simples distribuição de pontos como forma de avaliação. Avaliar o/a aluno(a) de acordo com seu desenvolvimento e ao longo de um processo demanda tempo e disponibilidade, algo que professores(as), principalmente na rede pública de ensino no Brasil, geralmente não possuem (PINHEIRO E STACCIARINI , 2017).

Nesse cenário, a avaliação permanece então como um mecanismo de aprovação ou reprovação do aluno, tendo a prova como seu elemento central e acontecendo depois e separadamente dos conteúdos aplicados, da metodologia e dos objetivos estabelecidos na hora do planejamento das unidades de ensino e sequências didáticas.
Mediante todos esses problemas que dificultam uma prática pedagógica inovadora, quais são e como podemos buscar alternativas para mudar a forma como avaliamos nossos alunos?

Segundo Chaib (2016), é impossível falar de mudança nas formas de avaliação sem falar em uma reforma na educação como um todo, especialmente em relação a melhoria nas condições de trabalho dos(as) educadores(as), assim como o aumento do número de vezes que professores de matérias como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física encontram seus alunos durante a semana. Não se trata de uma reforma simplória, que opera na lógica de um velho modelo de educação, centralizando o currículo nas disciplinas de Português e Matemática. Trata-se de uma reforma que flexibiliza a aprendizagem, que dá ao aluno diferentes opções, que o permite traçar diferentes caminhos e modifica as condições dadas pelas escolas para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de fato, de maneira significativa e integral.

Pensar que a mudança na forma como avaliamos nossos alunos depende de uma expressiva - porém distante - reforma na educação é um tanto quanto desanimador para aqueles que acreditam e se comprometem com uma pedagogia inovadora e significativa. Entretanto, qual dilema na educação atualmente não se relaciona profundamente à necessidade dessa reforma? Atualmente, existem diversos exemplos de escolas públicas no mundo e no Brasil que devem servir como incentivo e espelho para a adoção de práticas inovadoras no ensino público, como a Escola da Ponte (Portugal)[13], o Projeto Âncora[14] e o Núcleo Avançado em Educação (Brasil)[15].

[13]A Escola da Ponte (Portugal) é uma instituição pública de ensino que desde 1976, com a orientação do pedagogo José Pacheco, segue um modelo inovador de educação sem séries/ciclos, sem salas de aula, e que se baseia em três valores: liberdade, solidariedade e responsabilidade. É reconhecida mundialmente pelo seu projeto inovador baseado nas escolas democráticas, além de inspirar outras instituições ao redor do globo.
Fonte: https://novaescola.org.br/conteudo/335/jose-pacheco-e-a-escola-da-ponte; http://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/.

[14]O Projeto Âncora é uma escola municipal situada em Cotia - SP, fundada em 2012 e inspirada na experiência da Escola da Ponte de Portugal. A instituição objetiva a transformação da educação em uma experiência mais acolhedora e participativa, que forme cidadãos mais conscientes e capazes de construir uma sociedade mais justa, sustentável e equilibrada. Fonte: https://www.projetoancora.org.br/quem-somos.

[15]O Núcleo Avançado em Educação (NAVE) é um programa desenvolvido pela Oi Futuro que une escolas públicas do Ensino Médio com cursos técnicos profissionalizantes em tecnologias digitais. O ensino é realizado em tempo integral, e a tecnologia está sempre presente na vida escolar dos alunos, objetivando a formação de adultos autônomos, criativos e capazes de "poder programar seus próprios destinos". Fonte: http://www.oifuturo.org.br/educacao/nave/

Entretanto é ilusório limitar a reforma da educação somente a uma mudança na gestão das escolas e na condução da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que essa não se dará apenas da boa vontade das escolas e do(a) educador(a). O problema é muito mais grave e se estende até a condução do Ministério da Educação, como discute José Pacheco, pedagogo e fundador da Escola da Ponte, em entrevista ao Correio Braziliense: “Repara que nenhum ministro foi educador. (...) Eu respeito o espaço do engenheiro e do médico, por isso, peço que reservem o espaço do pedagogo. Que não brinquem com o pedagogo, dizendo que não serve” (CHAIB, 2016, s.p.). Mudar a educação, então, não significa somente dar condições possíveis e valorizar o trabalho de educadores dentro do contexto escolar, mas também valorizar o trabalho e dar o espaço de discussão e condução da educação no Brasil para aqueles que estudam e realmente entendem sobre o tema e suas questões.

Considerando esse contexto lento de reforma educacional, mas buscando não desanimar, o PIBID Sociologia propõe aqui apresentar algumas experiências de avaliação inovadoras que independem de uma reforma estruturante do ensino nas escolas. Algumas dessas avaliações foram utilizadas pelos bolsistas e professora supervisora na escola, já outras são fontes inspiradoras para uso no futuro.

Sociologia e o uso de avaliações

No segundo semestre do ano de 2017, a temática de gênero foi trabalhada com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Governador Milton Campos (Estadual Central). Para isso, utilizamos a sequência didática já elaborada por nós, bolsistas do PIBID (didática apresentada no primeiro capítulo deste livro). Porém, acrescentamos nesta sequência três avaliações, das quais, duas foram aplicadas em sala de aula e uma terceira que serve como “extra” e pode ser realizada caso o cronograma de aulas permita.

A primeira dessas avaliações tinha o formato de uma dinâmica e objetivava avaliar diagnosticamente as alunas e os alunos quanto ao conhecimento deles sobre as questões de gênero e por isso foi aplicada antes da exposição ou discussão de qualquer um dos tópicos referentes ao conteúdo de gênero. A segunda avaliação, por sua vez, foi uma proposta de criação de uma história e objetivava avaliar os alunos processualmente e somativamente. Foi apresentada no fim da segunda aula da sequência didática, depois que alguns conceitos, tais como a construção social de gênero, as desigualdades de gênero e dados sobre a violência contra a mulher, já haviam sido trabalhados em sala de aula. A terceira avaliação elaborada não pôde ser aplicada em sala de aula devido ao tempo limitado que tínhamos para a temática de gênero, mas permaneceu na sequência didática como uma dinâmica extra para atividades futuras que envolvessem o tema. Essa avaliação extra é uma dinâmica de leitura ou interpretação de uma história sobre relacionamentos abusivos, seguida de uma discussão sobre os elementos presentes na narrativa.

Primeira avaliação: Desenvolvimento da dinâmica e debate:

A dinâmica foi como a brincadeira da batata quente, entretanto com alguns detalhes a mais. Alunas e alunos formaram um círculo e alguém que se voluntariou permaneceu no centro da roda com os olhos vendados. No círculo, cada jogador devia passar a batata quente para a/o colega que estava a sua direita; enquanto o objeto se deslocava no círculo, todos cantavam: 'Batata quente, quente, quente, quente...', até que a/o voluntária/o que estava vendado gritasse 'Queimou!'. Quando isso acontecia, a professora ou professor perguntava para a pessoa queimada "Uma mulher é...?" ou "Um homem é...?", e o(a) discente devia responder a essa pergunta rapidamente.
Enquanto as alunas e os alunos jogavam, a professora e os bolsistas escreviam no quadro quais características, responsabilidades, expectativas e etc foram atribuídas aos homens e quais foram atribuídas às mulheres.

Proposta de tópicos para debate:
Após o término da dinâmica, foi feita uma roda para a discussão das seguintes questões:

• Em quê as duas colunas são semelhantes? Em quê diferem?
• Homens e mulheres devem se comportar como sugerem as listas?
• Homens ou mulheres podem fazer coisas que são consideradas "típicas" do sexo oposto? Quais são as possíveis consequências disso?
• Que estereótipos podemos aqui identificar?
• Como é que estas diferentes características, responsabilidades e expectativas podem afetar as opções de vida de mulheres e homens?[16]

Segunda avaliação: Proposta de criação de uma história:

A(o)s estudantes tinham que construir a história imaginária de duas pessoas: Joana e João, devendo considerar as várias etapas da vida (nascimento, infância, adolescência, idade adulta, velhice), aspirações, condições de vida, vida escolar, carreira profissional, sucessos e insucessos, levando em consideração o que foi discutido em sala de aula sobre a temática de gênero. Essas histórias deveriam ser escritas e entregues na última aula da sequência didática e tinham o intuito de avaliar processualmente o que os alunos absorveram sobre a construção social de gênero, tendo como referência a avaliação diagnóstica aplicada na primeira aula da sequência didática. Além disso, essa atividade também valeria pontos, tendo como referência os seguintes critérios:

1.Cumprimento das orientações da atividade e entrega no dia estabelecido;
2.Respeito e seriedade na criação das histórias;
3.Participação na socialização das histórias em sala de aula;
4.Respeito para com os colegas e a/ professora/professor durante a conversa sobre as histórias

Terceira avaliação: Desenvolvimento da dinâmica e debate

Leitura ou interpretação da história "O Cavaleiro do Cavalo Branco", com o intuito de promover um debate sobre relacionamentos abusivos.

[16]Dinâmica retirada e adaptada do livro "Coolkit: jogos para a não-violência e igualdade de género"; Disponível em: http://www.coolabora.pt/publicacoes/coolkit.pdf. Acesso em: 28 de setembro de 2017.
[17]Dinâmica retirada e adaptada do livro "Coolkit: jogos para a não-violência e igualdade de género"; Disponível em: http://www.coolabora.pt/publicacoes/coolkit.pdf. Acesso em: 28 de setembro de 2017.

“A Susana sempre gostou muito de dançar: aos sábados costumava ir à discoteca com as suas amigas divertir-se um pouco. Numa dessas noites, conheceu Manuel, um rapaz um pouco mais velho, por quem se apaixonou de imediato. Os elogios constantes que este lhe fazia levavam a que se sentisse especial e única. Nessa mesma noite, começaram a namorar.

Cedo se tornaram íntimos, passando grande parte do tempo juntos e Manuel não parava de elogiar Susana. O que ela sentia quando estavam juntos era indescritível. Parecia que cada minuto que passavam separados se tornava numa eternidade. Era como se fossem feitos um para o outro, concordavam sempre em tudo. A primeira vez que as suas opiniões se revelaram diferentes foi sobre a roupa de Susana.

- Você é tão bonita e elegante, mas não acha que essa saia é um pouco curta demais? Eu só estou preocupado com você, mais nada, mas deveria usar outra coisa. Eu me sentiria melhor se usasse. Nós pertencemos um ao outro, não é? Você é minha...
Mas, apesar de discordar de Manuel, Susana evitou entrar em conflito. A relação deles era tão mágica, para quê discutirem por tão pouco? Desde essa data, começou a usar sempre calças compridas.

Tempos mais tarde, Manuel revelou a Susana que não gostava das suas amigas:

- Você passa tempo demais com as tuas amigas. Nós passamos tempos tão bons só os dois. Será que eu não sou suficiente? Não deveria confiar tanto nelas. Acho que elas são má influência para você. Quando está com as suas amigas, você fica diferente. Não gosto do modo como fala e se comporta quando está com elas.

Isto foi um choque para Susana, porque sempre foi inseparável das suas amigas, desde a escola primária. Mas, sentindo a sua relação em perigo, acabou cedendo e começou a passar cada vez menos tempo com as amigas. Mas o desagrado de Manuel não se limitava às suas amigas, parece que também os seus pais o desagradavam:

- Eu gosto dos seus pais, mas porque é que temos de estar com eles todos os domingos? Gostava de passar mais tempo contigo, a sós. Além disso, os teus pais nem sequer gostam de mim, estão sempre me criticando. Estão doidos para que terminemos a relação...

Susana começou a ficar seriamente preocupada com a sua relação, sentia que as exigências de Manuel eram excessivas, mas o que fazer para manter a paz? Cada vez se afastou mais dos pais, assim teria paz...
Ou será que não?"

Versão da história para representação:

Cavaleiro: Oh Susana, você é tão bonita. Você tem uma forma de ser única, eu adoro tudo em você...

Narrador: A Susana sente-se feliz e sente-se muito atraída pelo rapaz.

Cavaleiro: Nunca me senti tão próximo de ninguém. Você é a pessoa mais importante da minha vida. Te amo tanto!

Narrador: A Susana sente que é muito importante para aquela pessoa. Sente-se segura com ele.

Cavaleiro: Parece que nascemos um para o outro. É como se fôssemos um só. Não precisamos de mais ninguém, pois não?

Narrador: A Susana sente que todo o mundo foi deixado para trás e que cada minuto que passa sem ele, é como se fosse uma eternidade...

Cavaleiro: Você é tão bonita e elegante, mas não acha que essa saia é um pouco curta demais? Eu só estou preocupado contigo, mais nada. Você deveria usar outra coisa. Eu me sentiria melhor se usasse. Nós pertencemos um ao outro, não é? Você é minha...

Narrador: Como a Susana gosta muito dele e não quer conflitos, muda o modo como se veste para lhe agradar.

Cavaleiro: Você passa tempo a mais com as suas amigas. Mas nós passamos tempos tão bons só os dois. Será que eu não sou o suficiente? Não deveria confiar nelas, elas têm uma má influência sobre você. Quando está com as suas amigas, você fica diferente. Não gosto do modo como fala e se comporta quando está com elas.

Narrador: E como a Susana lhe quer agradar, vai passando menos e menos tempo com as amigas...

Cavaleiro: Eu gosto dos seus pais, mas porque é que temos de estar com eles todos os domingos? Gostava de passar mais tempo contigo a sós. Além disso, os seus pais nem sequer gostam de mim, estão sempre me criticando. Estão doidos para que terminemos a relação...

Narrador: A Susana está preocupada com a relação. Ela não o quer perder e cada vez passa menos tempo com a sua família para que haja paz entre o casal. Mas será que há mesmo paz?"

Proposta de tópicos para debate:

• Como é que se sentiram ao ouvirem a história? Porquê?
• O que é que vocês acham desta relação?
• Em que altura é que a protagonista terá percebido que a relação pode ser perigosa?
• Que sinais indicam que esta relação pode ser abusiva?
• Como distinguimos uma relação afetiva de uma relação abusiva?
• Onde e como é que podemos aprender mais acerca das relações amorosas? Essas fontes de conhecimento, até que ponto são confiáveis?
• De que forma a violência e a discriminação de gênero são retratadas? A violência é romantizada?
• Será que isto afeta o modo como os/as jovens se relacionam com pessoas, seja de outro sexo ou do mesmo sexo?[18]

Análise das avaliações
Durante a aplicação dessas avaliações pudemos perceber algumas características sobre

[18]Dinâmica retirada e adaptada do livro Coolkit: jogos para não-violência e igualdade de gênero; Disponível em: http://www.coolabora.pt/publicacoes/coolkit.pdf. Acesso em 28 de setembro de 2017.

o perfil das turmas (210 e 215) que acompanhamos na Escola Estadual Governador Milton Campos. Relativo à dinâmica realizada como avaliação diagnóstica pudemos perceber que a turma 215 já se encontrava mais avançada no debate de gênero que a turma 210. Assim que chegamos na sala 215, dividimos o quadro em dois e escrevemos “Mulher é...?” e “Homem é...”, um aluno respondeu com a frase “homens e mulheres são iguais”. Além disso, foi perceptível que a turma 210 usou adjetivos mais estereotipados de gênero para mulheres, tais como ciumentas, interesseiras, atenciosas, etc, do que a turma 215, que utilizou apenas os estereótipos bonita e nervosa.

Turma 210:

Mulher é...?	**Homem é...?**
Ciumenta	Legal
Interesseira	Burro
Atenciosa	Chato
Inteligente	Inteligente
Feminista	Bonito

Turma 215:

Mulher é...?	**Homem é...?**
Inteligente	Sábio
Guerreira	Trabalhador
Nervosa	Estiloso
Bonita	Burro
Batalhadora	Normal

Mesmo havendo esta diferença entre as duas turmas, ambas eram compostas por alunas e alunos que, em sua grande maioria, já conheciam e entendiam um pouco sobre a temática de gênero. Durante o desenvolvimento das aulas, não registramos nenhum comentário ou questionamento de cunho machista, que menosprezasse a seriedade e a importância da discussão de gênero. Os questionamentos levantados que podiam ser lidos como algum tipo de descrença na realidade e seriedade das violências e desigualdades que se dão através das relações de gênero, tais como “homens também sofrem violência”, “mulheres também cometem violência” e “nem todos os homens são assim”, foram elucidados quando explicamos às alunas e aos alunos que ali estávamos nos debruçando especificamente sobre a temática de gênero a partir de uma perspectiva sociológica e que o reconhecimento da existência das violências e desigualdades de gênero presentes na nossa sociedade não exclui a possibilidade de alguma mulher cometer violências, ou um homem não cometer violências de gênero. Ou seja, a partir do momento em que as alunas e os alunos

compreenderam que estávamos trabalhando com dados e não motivações pessoais, que estávamos analisando a regra e não as exceções, esses questionamentos foram deixados de lado.

Relativo à segunda avaliação, pudemos perceber algumas falhas, tais como certa dificuldade de alguns(mas) discentes, na hora de compreender as orientações da atividade, quanto à familiaridade com a escrita, além de uma participação relativamente baixa das alunas e dos alunos na realização da atividade. Quatro discentes, três da sala 210 e um da sala 215, construíram narrativas que não tinham elementos da discussão de gênero trabalhada em sala de aula, mesmo que a proposta tenha sido explicada duas vezes nas duas turmas, uma ao final da segunda aula e outra na terceira aula, no dia que os trabalhos deveriam ser entregues, e mesmo que o prazo de entrega tenha sido prorrogado, eles não entenderam.

Apesar de não ser o foco da disciplina de Sociologia e não ser um dos critérios da avaliação, pudemos perceber que a escrita não é dominada pela grande maioria daqueles, que não desenvolvem e não explicam bem os acontecimentos das narrativas, não fazem o uso correto da pontuação, constroem períodos ou muito longos ou muito curtos e parecem não prestar atenção no que estão escrevendo, construindo muitas vezes frases confusas e com repetições de palavras e expressões. Além disso, percebemos também uma participação relativamente baixa das alunas e dos alunos na realização da atividade: das(os) 25 discentes da sala 210, apenas 12 realizaram a atividade, e das(os) 25 estudantes da sala 215, apenas 4 realizaram a atividade, o que dificulta a avaliação do desempenho das turmas como um todo. Quando questionamos o por quê de não terem realizado a atividade, muitos afirmaram estarem ocupados com estudos e cheios de trabalhos de outras matérias, demonstrando assim que a disciplina de Sociologia e suas atividades não eram prioridade entre eles.

Fora esses problemas que foram identificados através da avaliação, dentre os alunos que compreenderam a proposta da atividade e construíram uma narrativa com elementos da temática de gênero trabalhados em sala de aula, identificamos um grande entendimento do conteúdo. Algumas das alunas e alguns dos alunos, além de trabalharem as temáticas de violência e desigualdade de gênero em suas histórias, também se debruçaram sobre a temática da sexualidade e da identidade de gênero, contendo apenas alguns equívocos, tais como confundir gênero com sexualidade, utilizar a expressão “mudança de sexo”[19], e trabalhar a violência de gênero como um fenômeno causado por motivações pessoais e não como resultado da forma como meninas e principalmente meninos são socializados.

Apesar de se tratar de uma avaliação principalmente formativa, a atividade foi pontuada (valendo 5 pontos) e as notas das turmas refletiram todos os sucessos e insucessos apresentados anteriormente: alunas e alunos que não trabalharam a temática de gênero zeraram a atividade, enquanto que aquelas e aqueles que trabalharam a temática na atividade tiraram notas que variaram entre 3 pontos e o total de 5 pontos.

[19]O termo mudança de sexo é considerado inadequado pela comunidade médica e pela militância transsexual, sendo as expressões “redesignação de sexo” e “readequação genital” mais precisas para nomear o procedimento. Fonte: https://mundoestranho.abril.com.br/saude/como-e-uma-cirurgia-de-readequacao-sexual/.

Turma 210:	
Aluno(a) 1	5 pontos
Aluno(a) 2	3 pontos
Aluno(a) 3	4,5 pontos
Aluno(a) 4	4 pontos
Aluno(a) 5	3,5 pontos
Aluno(a) 6	0 pontos
Aluno(a) 7	3 pontos
Aluno(a) 8	4 pontos
Aluno(a) 9	4,5 pontos
Aluno(a) 10	0 pontos
Aluno(a) 11	4,5 pontos
Aluno(a) 12	0 pontos

Turma 215:	
Aluno(a) 1	5 pontos
Aluno(a) 2	5 pontos
Aluno(a) 3	0 pontos
Aluno(a) 4	5 pontos

Infelizmente a turma 215 não entregou trabalhos suficientes para que a média das notas dos trabalhos reflita o perfil da turma. Entretanto, o resultado somativo dos trabalhos entregues é evidentemente excelente, com a exceção de um aluno que não apresentou a discussão das aulas referentes ao trabalho na construção da sua história e, por isso, tirou zero.

Considerando a avaliação como uma forma de examinar o quanto discentes já sabem sobre determinado conteúdo e o quanto aprenderam dele depois da realização de uma sequência didática, a aplicação da avaliação sobre gênero elaborada por nós, bolsistas do Pibid, não deve parar por aqui. Mesmo com a conclusão da temática de gênero nas turmas do primeiro ano, aquela(e)s alunas e alunos que não cumpriram com o proposto na avaliação devem ter a chance de refazer a atividade não só como uma forma de recuperar os pontos perdidos, mas como uma forma de demonstrar para o/a professor/a o quanto caminhou e o quanto absorveu do conteúdo trabalhado em sala de aula. Além disso, mesmo as alunas e os alunos que demonstraram domínio do conteúdo devem receber os seus trabalhos de volta, para que possam ver os comentários e correções com o intuito de aperfeiçoamento daqueles pontos em que ainda não possuem domínio e precisam melhorar.

Considerações finais

A experiência vivenciada no Estadual Central foi uma tentativa da realização de uma forma de avaliação que não só mensura o conhecimento das alunas e dos alunos através da simples distribuição de pontos, mas também examina o quanto do conteúdo esse(a)s discentes já conheciam antes da exposição e discussão da temática em sala de aula e o quanto absorveram do conteúdo após a realização da sequência didática. Essa experiência nos proporcionou uma forma de colocar em prática o que nós, professores em formação, aprendemos na teoria sobre avaliação, evidenciando, assim, uma série de pontos e questões que não estão presentes nos textos acadêmicos.

Examinar o quanto a(o)s estudantes conhecem ou passam a conhecer sobre a temática que está sendo trabalhada em sala de aula não deve acontecer somente através das avaliações propriamente ditas, mas requer uma grande sensibilidade e atenção da/o professor/a em relação aos comentários feitos nos espaços de discussão das sequências didáticas. O processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla onde alunas e alunos adquirem e constroem seus conhecimentos relativos ao conteúdo trabalhado em sala de aula com a mediação do/a professor/a, o que pressupõe o encargo de receber o *feedback* dessas alunas e desses alunos, seja através da avaliação propriamente dita, seja através de outros meios, para que possa ajustar e aproximar a forma pela qual o conteúdo é transmitido e produzido em sala de aula às necessidades da turma.

Além disso, a experiência pode nos demonstrar na prática as dificuldades referentes ao processo avaliativo de uma sequência didática, desde a sua elaboração, passando por sua aplicação, até os resultados obtidos. Por se tratar de uma avaliação da disciplina de Sociologia, onde alunas/os e professor/a se encontram apenas uma vez por semana, o tempo que possuímos não só para a exposição e discussão do conteúdo, mas também para a aplicação de avaliações em sala de aula, para a orientação de atividades e para esclarecimento de dúvidas é muito limitado. Se as aulas de Sociologia possuíssem pelo menos dois encontros por semana, não só o conteúdo poderia ser melhor exposto e mais aprofundado, como teríamos tempo de orientar alunas e alunos durante o processo de realização das avaliações elaboradas no Pibid, tirando suas dúvidas e assim evitando que, por exemplo, houvesse trabalhos que não cumprissem com a proposta central da avaliação.

Ainda assim, a experiência pôde nos mostrar a importância das avaliações para o processo de ensino-aprendizagem quando utilizada como uma forma de analisar o quanto alunas e alunos caminharam desde o início de uma sequência didática até a sua finalização. Além disso, a experiência nos proporcionou maior engajamento na prática da docência através do protagonismo em todo processo de planejamento da sequência didática sobre gênero e de suas atividades avaliativas, da sua aplicação e da correção e análise do que foi produzido pelas alunas e pelos alunos do primeiro ano do Estadual Central.

Referência Bibliográfica

CHAIB, Julia. "'A escola atual está fadada ao fracasso', diz educador José Pacheco", 2016 Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/11/20/internas_polbraeco,557877/a-escola-atual-esta-fadada-ao-fracasso-diz-educador-jose-pacheco.shtml. Acesso em: 05 de junho de 2017.

PERRENOUD, Philippe, 1999. "A avaliação entre duas lógicas". In: PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, p. 9-23.

PINHEIRO, Roberta; STACCIARINI, Isa, 2017. "Falta Valorizar o professor". Disponível em: http://especiais.correiobraziliense.com.br/falta-valorizar-o-professor. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

TAVARES, Rosilene Horta, 2011. "Didática Geral". Belo Horizonte: UFMG

C - PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS COM FOCO NA SOCIOLOGIA

O texto a seguir refere-se a uma pesquisa desenvolvida em duas escolas de atuação do PIBID- Sociologia no ano de 2016. Essa pesquisa, ainda que limitada devido à amostra não ser representativa de todos os alunos de Sociologia da escola, serve-nos de *insight* para pensarmos em projetos de pesquisa maiores nas escolas.

A seguir, apresentamos um exercício de análise dos dados dessa pesquisa buscando compreender a relação do ensino de Sociologia e a preparação para o ENEM.

A relação entre a percepção positiva da Sociologia no Ensino Médio e a intenção dos discentes em uma melhor preparação para o Enem/vestibular.

Esdras C. Santos
Elaine Meire Vilela
Bruna Gavino

Ao propormos-nos, enquanto uma equipe de graduandos em licenciatura em Ciências Sociais, a escrever sobre a percepção que o discente tem quanto ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, considerando as razões pelas quais ele(a) está no Ensino Médio e em específico sobre sua preparação para o ENEM, não imaginávamos nos deparar com as complicações que enfrentamos ao longo da nossa jornada. Essas dificuldades enfrentadas não cabem aqui ser relatadas em demasia, mas cabe pontuar algumas questões na tentativa de tornar para outros, que um dia desejam percorrer esse mesmo caminho, a jornada mais suave.

Revisando a bibliografia pertinente sobre a percepção que os discentes secundaristas têm do ensino de Sociologia, pudemos observar uma escassez de pesquisas que abordam o tema. Nessa busca em pesquisas feitas anteriormente, podemos verificar que essas apenas se aproximam de forma tangencial ao nosso objeto de estudo. O que, se por um lado, pode tornar o trabalho de escrever a respeito um pouco mais complicado, por outro só vem a reforçar a necessidade se desbravar esse caminho.

Isto nos permite pensar que esse estudo é relevante, uma vez que o mesmo busca tapar algumas lacunas existentes na literatura. Quando se trata de pesquisas sobre Sociologia, o campo é rico e muito extenso. A Sociologia em suas ramificações encontra vários adeptos, vários acadêmicos com sede e interesse de produzir conteúdo sobre diversos temas, aumentando o leque de possibilidades para quem procura. Mas quando o assunto é voltado para a área da sociologia no Ensino Médio, é possível perceber que não existe uma produção de conteúdo tão grande assim. Em uma pesquisa exploratória sobre o tema no banco de teses da CAPES, foi possível perceber que do ano de 2012 até o ano de 2016 somente 26 publicações abordavam esse tema.

Em seu artigo, Um olhar sobre o ensino de Sociologia: pesquisa e ensino, Takagi e Moraes (2007) evidenciaram o fato de que existem poucas pesquisas na área sobre o ensino de Sociologia. Segundo os autores, isso se deve em parte porque a Sociologia ainda não encontrou um espaço para si, não é uma disciplina consolidada e por isso não é tema recorrente de estudos.

Segundo os autores, esse pouco prestígio de pesquisas sobre a Sociologia no campo educacional é porque os professores de Sociologia não criam e também não encontram

espaço que tenha como objetivo pesquisar tal tema. Os acadêmicos não se interessam por essa área e os professores estão com suas preocupações em encontrar turmas para completar sua jornada. Desse modo, a área continua padecendo de estudos que a abordem (TAKAGI e MORAES, 2007).

É importante trazermos como pano de fundo a consolidação da disciplina de Sociologia para tentarmos entender o vácuo existente de pesquisas na área. A disciplina se tornou obrigatória na grade curricular do Ensino Médio somente a partir de 2006 e oficialmente presente na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias no ENEM a partir de 2009. Como se pode ver isso é bem recente, embora o ensino da Sociologia nos currículos escolares do Ensino Médio brasileiro passou a figurar ainda nos anos de 1920. Naquele momento, o cenário inicial era de professores autodidatas, ou seja, intelectuais com grande curiosidade intelectual em torno das Ciências Sociais e possuidores das mais diversas formações acadêmicas (MEUCCI, 2011), já que não havia na época formação universitária de Sociologia. Essa entrou como curso universitário apenas nos anos de 1930 no país. (COSTA 2011)

Na década de 1950 temos uma figura importante e atuante como sociólogo e militante, Florestan Fernandes, que defendia a importância da Sociologia na escola. No I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, Florestan escreveu um texto intitulado O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. No contexto histórico do debate político sobre o desenvolvimento nacional da década de 1950, Fernandes evidencia a relevância do ensino da Sociologia na escola de Ensino Médio do país como um dos meios de formação do indivíduo cidadão, capaz de compreender e atuar criticamente diante dos dilemas da sociedade moderna urbano-industrial. Essa discussão sobre a importância ou não da Sociologia no ensino médio perdurou por décadas. A partir dos anos 2000 intensifica-se o movimento para a inclusão da Sociologia na escola, culminando com o parecer do CNE em 2006 e principalmente com a lei nº 11.648/08, que introduz a Sociologia como obrigatória em todas as séries do Ensino Médio. (COSTA 2011)

Mas, apesar da pouca atenção dada ao tema no meio acadêmico, atualmente existe uma ideia geral de que o ensino de Sociologia é importante na educação básica. Mas qual o motivo de se aprender Sociologia na escola básica? Sobre a importância e a necessidade de se aprender Sociologia no Ensino Médio, Bezerra (2013) diz que ela pode ajudar aos alunos a adquirirem conhecimento que os abastecem em situações de reflexividade, dado que a Sociologia é herdeira de um ideal de humanismo.

Em seu artigo Por que é importante aprender Sociologia no Ensino Médio, Bezerra (2013) já se dispunha a questionar a importância do aprendizado de Sociologia na formação escolar básica. O autor percorre um caminho que procura salientar a importância da Sociologia para a construção e para o entendimento de uma sociedade moderna. Ao longo do artigo ele fala de grandes nomes da Sociologia, como Norbert Elias e Florestan Fernandes, que argumentam sobre a importância da Sociologia, mas no final ressalta que a ideia do artigo é pautar a importância da Sociologia através de sua trajetória pessoal como professor dessa disciplina.

Segundo Bezerra (2013), a relevância de se lecionar Sociologia para a educação básica é que essa disciplina tem um potencial de fazer os discentes tomarem consciência do seu papel de agentes. O autor diz que é importante compreendermos que a Sociologia

tem um papel central na formação dos alunos e por isso é relevante começarmos a produzir material de pesquisa sobre o ensino de Sociologia.

Partindo da ideia dessa necessidade de produção de material sobre o tema, a tese E com a palavra os alunos: estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do distrito federal sobre a Sociologia no Ensino Médio de Erlando da Silva Rêses (2004) busca compreender a percepção dos alunos do Ensino Médio sobre a Sociologia e qual o papel na formação escolar deles. Para realizar esse trabalho, foi utilizada como metodologia a realização de grupos focais com 79 alunos de diferentes regiões e escolas do Distrito Federal.

Os resultados da pesquisa de Rêses (2004) mostraram que existe um consenso entre os alunos de que a Sociologia contribui para o entendimento da sociedade moderna, para a construção de um senso crítico e para a formação cidadã dos alunos, que se realiza no campo das representações sociais no cotidiano. Das diferenças entre os grupos analisados, o autor identificou que alunos da região de Santa Maria, uma região mais carente e periférica da cidade, percebem na Sociologia uma ferramenta para uma intervenção na realidade social, um agente transformador, enquanto os alunos da região de Asa Norte que é uma das áreas nobres de Brasília, percebem a Sociologia como uma parte da sua formação escolar, uma disciplina que contribui para a formação de um senso crítico, político e social, mas não como um meio potencial que pode ser utilizado para transformação.

O autor também relata que um dos motivos que o levou a trabalhar com essa temática é a ideia constante compartilhada pelos professores das áreas em geral de que os alunos são desinteressados, são um papel em branco, sujeitos passivos e apenas receptores de conhecimento, pensamento que segue uma linha típica de raciocínio da pedagogia tradicionalista. Diferentemente, Rêses (2004) encara os alunos do Ensino Médio como participantes da produção do conhecimento na sala de aula, seres ativos e contribuintes para a construção coletiva do saber.

Através da pesquisa realizada por Rêses (2004), foi possível perceber que existe interesse no ensino de Sociologia por parte dos alunos, que eles compreendem a importância que essa disciplina carrega e o seu potencial de mudança. Mas isso ainda não é capaz de nos responder como eles veem a Sociologia atualmente e se há variáveis outras que possam explicar a variação na percepção que os discentes têm sobre o tema.

A ideia de que a Sociologia tem ganhado um maior peso nos exames para ingresso no Ensino Superior das faculdades e também no ENEM é defendida por Fraga e Matiolli (2015) no artigo Os impactos da presença da Sociologia nos sistemas de ingresso ao Ensino Superior: o que dizem os professores. Nesse estudo, os autores trabalham a ideia de que desde sua fixação como disciplina obrigatória no currículo escolar dos alunos, a Sociologia vem cada vez mais tendo um papel maior nos exames finais do Ensino Secundário e principalmente no ENEM, onde aparece de maneira interdisciplinar, dialogando com as demais disciplinas e também na redação. Os autores, nesse estudo, tentaram mensurar o aumento dessa importância através de entrevistas com professores da rede pública e privada do Rio de Janeiro.

Segundo Fraga e Matiolli (2015), independentemente se a Sociologia passou ou não a ser mais cobrada nos exames para ingresso no Ensino Superior (ENEM, principalmente), exigindo mais ou menos conhecimentos sociológicos, a ideia de que essa cobrança existe se fixou no imaginário coletivo. Isso chegou a movimentar o mercado econômico, fomentando a produção de livros e de apostilas que abordam a temática. (FRAGA e MATIOLLI, 2015). Confirmando a ideia de que os conhecimentos sociológicos estão sendo bastante considerados nos exames do ENEM encontra-se a pesquisa de Marcon (2017). A autora verificou que, no ENEM de 2016, a presença da Sociologia foi marcante, uma vez que ela configurou 37,8% dos conteúdos do caderno de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A literatura nos mostra que se materializou no imaginário coletivo que a Sociologia passou a se figurar nas provas de ingresso para instituições de Ensino Superior, seja de maneira direta, sendo cobradas determinadas teorias de autores específicos, ou seja de forma indireta, sendo considerada a partir da relação com outras disciplinas de modo interdisciplinar. (FRAGA e MATIOLLI, 2015; MARCON, 2017)

Como exposto anteriormente, a pesquisa sobre o tema nos faz pisar em um campo ainda pouco conhecido. Com intuito de melhor compreender essa relação entre ENEM e ensino de Sociologia, tentamos mensurar como o aluno que cursa o Ensino Médio, visando uma melhor preparação para o ENEM, vê a Sociologia em seu curso educacional. Isso, é, queremos responder às seguintes questões: qual o grau de importância que o discente dispensa à disciplina?, A percepção desse aluno(a) sobre a Sociologia difere daquele que cursa o Ensino Médio por outros motivos, que não visando uma melhor preparação para o ENEM? Para isso, utilizamos de uma metodologia quantitativa que será mais detalhada na próxima seção. Em seguida apresentamos o resultado desse trabalho realizado pela equipe do PIBID-Sociologia UFMG, que se empenhou para produzir um material que venha elucidar, ainda que de forma exploratória, tal percepção.

Metodologia de análise

Com o intuito de responder às questões expostas acima, utilizamos de dados quantitativos originários de um survey (enquete) aplicado aos discentes da disciplina de Sociologia em duas escolas estaduais de Belo Horizonte em que o PIBID Sociologia vem desenvolvendo o seu trabalho nos últimos anos[20]. Essas duas escolas são o Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) e a Escola Estadual Governador Milton Campos (conhecida como Estadual Central e referida aqui como EEGMC).

O total de questionários respondidos é de 673 sendo 59,5% do IEMG e 40,5% da EEGMC (como pode ser visto no gráfico 1). São 16 turmas de primeiro ano do Ensino Médio no EEGMC e 7 turmas do primeiro e 6 do terceiro anos no IEMG.

[20]Vale destacar que o Instituto de Educação de Minas Gerais não faz mais parte do PIBID Ciências Sociais, desde dezembro de 2016.

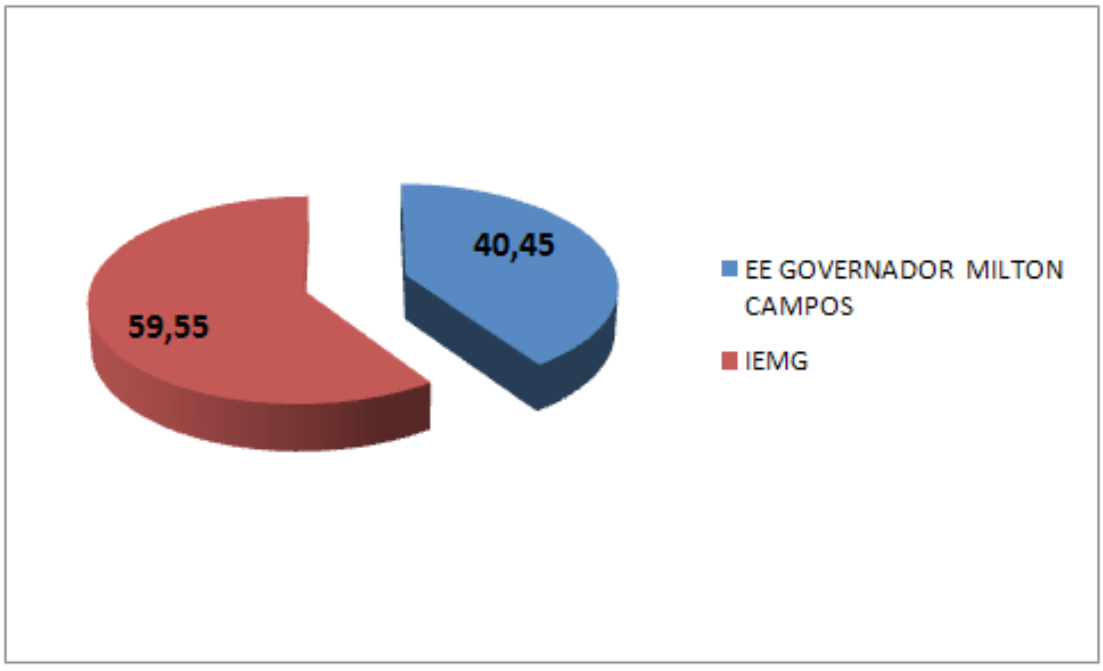


Gráfico 1: Distribuição de respostas por escolas.
Fonte: dados da pesquisa aplicada nas escolas pelo PIBID - Sociologia

Tal questionário (survey) aborda diversas questões como, por exemplo, o perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes, as experiências de lazer e aprendizado fora e dentro da escola, a trajetória escolar dos discentes, as origens socioeconômicas deles, entre outros. Contudo, duas questões são fundamentais para esse trabalho.

A primeira refere-se à questão 36 do questionário, isto é, "A sociologia contribui de alguma forma para o seu desenvolvimento?" Essa questão permite verificar a percepção positiva ou negativa do aluno sobre parte do papel da Sociologia em sua formação. Consideramos as respostas "Sim ela contribui", "Não, ela não contribui" e "Não sei", para análise descritiva, e "Sim, contribui" e "Não, não contribui" para uma análise mais avançada da pesquisa. Essa pergunta é nosso foco central. É ela nossa variável dependente, isto é, a que queremos explicar.

A segunda questão diz respeito à pergunta 19 da enquete, qual seja, "Por que você está cursando o ensino médio?" As respostas disponíveis são: a) porque gosto de estudar; b) para obter conhecimento; c) para ter um futuro melhor; d) por pressão familiar; e) para preparação para o ENEM/vestibular; f) não sei; g) Outro. Nessa questão, o discente poderia marcar até três opções. Mas a opção de nosso interesse é a "e", para preparação para o ENEM/vestibular. Essa é nossa variável independente de teste, ou seja, é a variável que queremos identificar se tem ou não impacto sobre a percepção positiva ou negativa do aluno(a) quanto à disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

Além da variável sobre a preparação para o ENEM, outras também devem ser consideradas na análise explicativa da percepção se a Sociologia contribui ou não para o desenvolvimento do discente. As outras variáveis consideradas são: sexo, cor/raça, série/ano de curso, a escola em que estuda, outros motivos para estar cursando o Ensino Médio (para obter um futuro melhor; para obter conhecimento; por pressão familiar; porque o discente gosta de estudar). Isso porque, fundamentados

na bibliografia sobre o tema, percebemos que o local onde estuda (Rêses, 2004) , bem como o perfil do aluno, pode interferir na percepção dele sobre a Sociologia. Em outras palavras, consideramos que as visões podem ser diferentes entre, por exemplo, grupos minoritários (mulheres, negros) e majoritários (homens e brancos); os níveis educacionais (se primeiro ou terceiro ano); as escolas em que estudam (IEMG ou EEGMC, para controlar o contexto escolar), bem como os outros motivos que levam os alunos a cursarem o Ensino Médio.

Para verificar se o interesse do discente pela preparação no ENEM tem impacto sobre a percepção que o mesmo tem sobre a Sociologia no Ensino Médio, propomos, além de uma análise descritiva dos dados do survey, apresentar uma regressão logística[21] para compreendermos melhor tal impacto. Isso porque somente com a análise descritiva não é possível verificarmos se há correlação de causa e efeito entre as variáveis e com a regressão sim. Essa regressão (em que a variável dependente é binária - isso é, sim - se o(a) discente acredita que a Sociologia contribui para o desenvolvimento do indivíduo - ou não) nos permite verificar o efeito da variável independente de teste "Estudo para me preparar para o Enem" sobre a variável dependente controlando por outras variáveis independentes de significado social, expostas acima.

A ideia é que, controlando sexo, cor/raça, escola que estuda; série do curso; e outros motivos para cursar o ensino médio, possamos identificar se quem diz que está no Ensino Médio para se preparar para o ENEM, comparados com aqueles que dizem ter outros motivos para cursar o Ensino Médio que não se prepararem para o ENEM/ vestibular, tem uma visão mais positiva ou negativo do papel da Sociologia como contribuidora para o desenvolvimento do ser humano.

A seguir segue um quadro demonstrativo das variáveis analisadas na regressão logística, apresentando seus formatos e as categorias de referências.

[21]Regressão logística é quando a variável dependente é binária, isso é, Sim ou Não, como o caso da variável de nosso interesse nesse estudo: sim a Sociologia contribui; não, a Sociologia não contribui.

Variáveis usadas no modelo de regressão		
Dependente		
Sociologia contribui	Binária	1= Sim 0= não
Independente		
De teste		
Enem	Binária	1= Preparar para o ENEM 0= Não marcou essa opção
De controles		
Homem	binária	1= homem 0= mulher
Branca	binária	1= brancos 0= não brancos
Obter conhecimento	binária	1= obter conhecimento 0= não marcou essa opção
Futuro	binária	1= obter um futuro melhor 0= não marcou essa opção
Pressão familiar	binária	1= por pressão familiar 0= não marcou essa opção
Gosto de estudar	binária	1= porque gosto de estudar 0= não marcou essa opção
Primeiro ano	binária	1= primeiro ano do Ensino Médio 0= terceiro ano
Escola	binária	1= EEGMC 0 IEMG

Um ponto a chamar atenção neste estudo refere-se ao limite desses dados. Isso porque esses não são representativos dos estudantes do Ensino Médio do Brasil, nem de Minas Gerais e nem mesmo de todos os alunos das escolas em que o questionário foi aplicado. Como já exposto, os dados se limitam somente aos estudantes do primeiro e terceiro anos do IEMG e do primeiro ano do ensino médio da EEGMC. Nesse sentido, os resultados da pesquisa são válidos apenas para as turmas pesquisadas. Entretanto, vale destacar que, embora sejam limitados os dados, eles podem nos proporcionar resultados interessantes que podem, talvez, suscitar estudos para as duas escolas e até mesmo para outras no estado e no país.

Dessa forma, apresentamos na próxima seção os resultados da pesquisa e, em seguida, reflexões finais do trabalho.

Resultados

Os gráficos aqui apresentados não abrangem todas as perguntas realizadas no questionário aplicado, mas apenas aquelas variáveis que interessam ao tema de investigação deste artigo e que apresentaram resultados significativos.

A primeira variável analisada no gráfico 2 abaixo é o gênero dos discentes. Nessa pergunta, apenas uma opção poderia ser marcada. Observa-se que na Escola Estadual Governador Milton Campos sessenta por cento (60%) dos discentes que responderam ao questionário são do gênero feminino e quarenta por cento (40%) do gênero masculino. No Instituto de Educação de Minas Gerais cinquenta e seis vírgula sessenta e oito por cento (56,68%) são do gênero feminino, quarenta e três vírgula zero sete por cento (43,07%) do gênero masculino e zero vírgula vinte e cinco por cento (0,25%) não se identificam com o sexo feminino, nem com o masculino. Em suma, nas duas escolas, a maioria dos discentes que respondeu ao questionário se diz do gênero feminino.

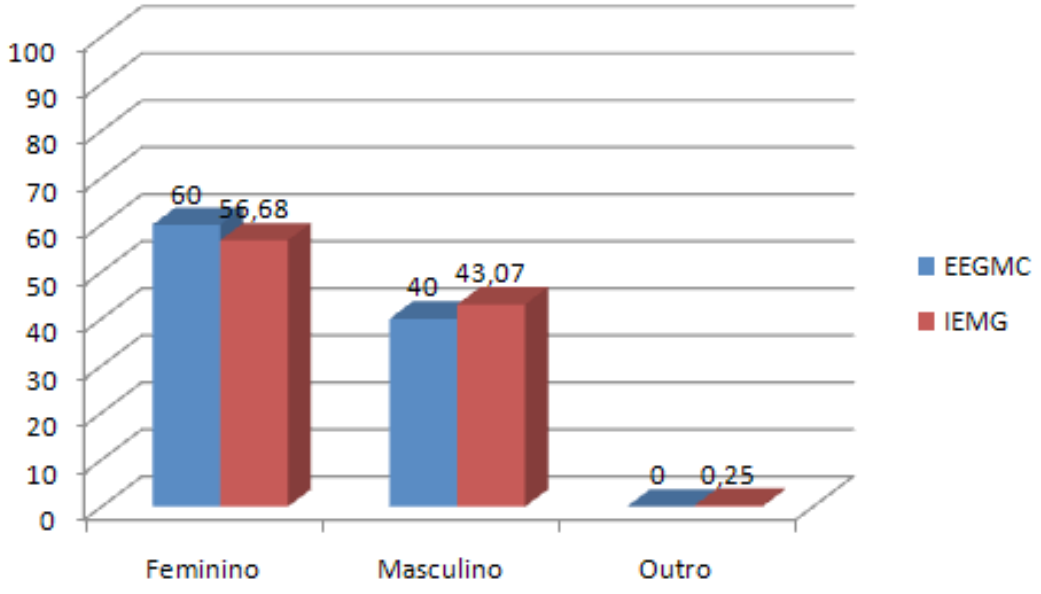


Gráfico 2: Distribuição dos discentes por gênero.
Fonte: dados da pesquisa aplicada nas escolas pelo PIBID - Sociologia

Quando analisamos a questão sobre os motivos que os discentes disseram de cursar o Ensino Médio, obtivemos as seguintes respostas à pergunta: na Escola Estadual Governador Milton Campos cinquenta e nove cento (59,04%) dos discentes afirmam que estão cursando o Ensino Médio para obter conhecimento, quarenta e um por cento (40,69%) para se prepararem para o ENEM e/ou o vestibular, oitenta e oito e meio por cento(88,56%) para obter um futuro melhor, quatro por cento (4,43%) por pressão familiar e vinte e seis por cento (25,83%) porque gostam de estudar. Zero vírgula setenta e quatro por cento (0,74%) não soube responder. No Instituto de Educação de Minas Gerais sessenta e um por cento (60,96%) dos discentes afirmam que estão cursando o ensino médio para obter conhecimento, quarenta e dois por cento (41,81%) para se prepararem para o ENEM e/ou o vestibular, oitenta e quatro

Como eles podiam marcar até três opções, os percentuais não fecham em 100%.

por cento (84,13%) para obter um futuro melhor, oito por cento(7,81%) por pressão familiar e vinte e dois por cento (22,42%) porque gostam de estudar. Um por cento (1,01%) não soube responder. Em resumo, podemos verificar que em ambas as escolas, os três motivos principais pelos quais os discentes dizem cursar o ensino médio, em ordem decrescente, são: Para obter um futuro melhor; para obter conhecimento; e para se preparar para o Enem/vestibular.

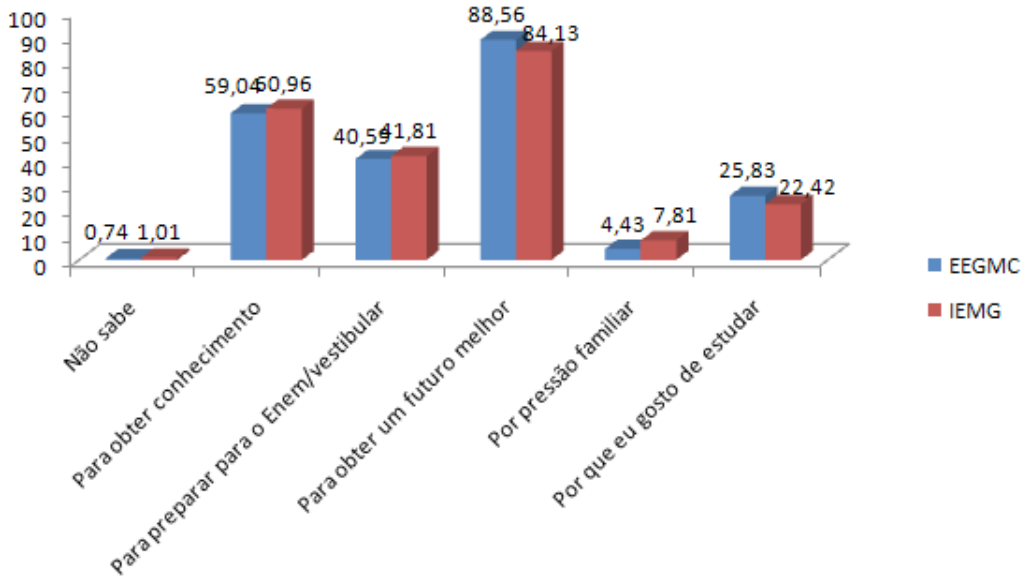


Gráfico 3: Frequências relativas dos principais motivos pelos quais os discentes disseram estar cursando o Ensino Médio, por escola.
Fonte: dados da pesquisa aplicada nas escolas pelo PIBID - Sociologia

Ao verificarmos a percepção que o(a)s aluno(a)s têm quanto à contribuição da Sociologia para o desenvolvimento deles, observamos que setenta e três vírgula cinquenta e cinco por cento (73,55%) disseram que a Sociologia contribui sim para seu desenvolvimento. Dentre os restantes, doze vírgula dezoito por cento (12,18%) afirmaram que não, a Sociologia não contribui, e quatorze vírgula vinte e seis por cento (14,26%) argumentam que não sabiam ou não responderam à questão.

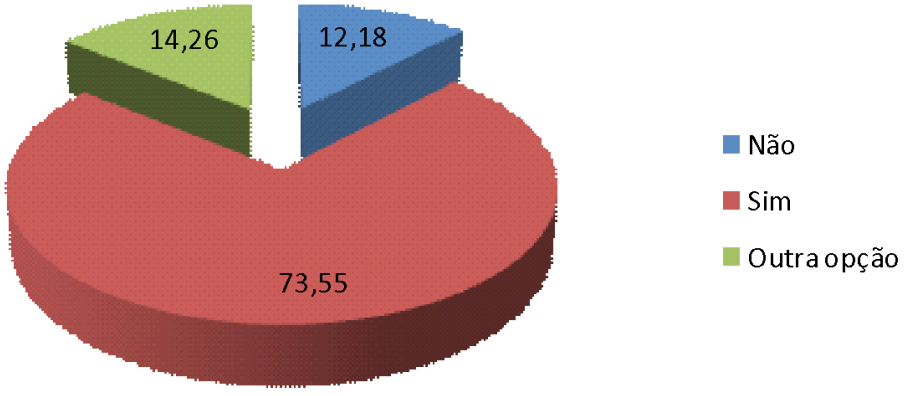


Gráfico 4: Percepção dos discentes sobre a questão "A Sociologia contribui para seu desenvolvimento?"
Fonte: dados da pesquisa aplicada nas escolas pelo PIBID - Sociologia

Buscamos também compreender se há relação entre o aluno estar cursando o Ensino Médio motivado a se preparar para o ENEM e a percepção positiva do ensino de sociologia no nível médio para o desenvolvimento dele. No gráfico 5 a seguir, observa-se que há um maior número de discentes que acreditam que a sociologia contribui para o seu desenvolvimento no grupo que afirma estar se preparando para o ENEM, se compararmos ao grupo que não afirma estar se preparando para o ENEM.

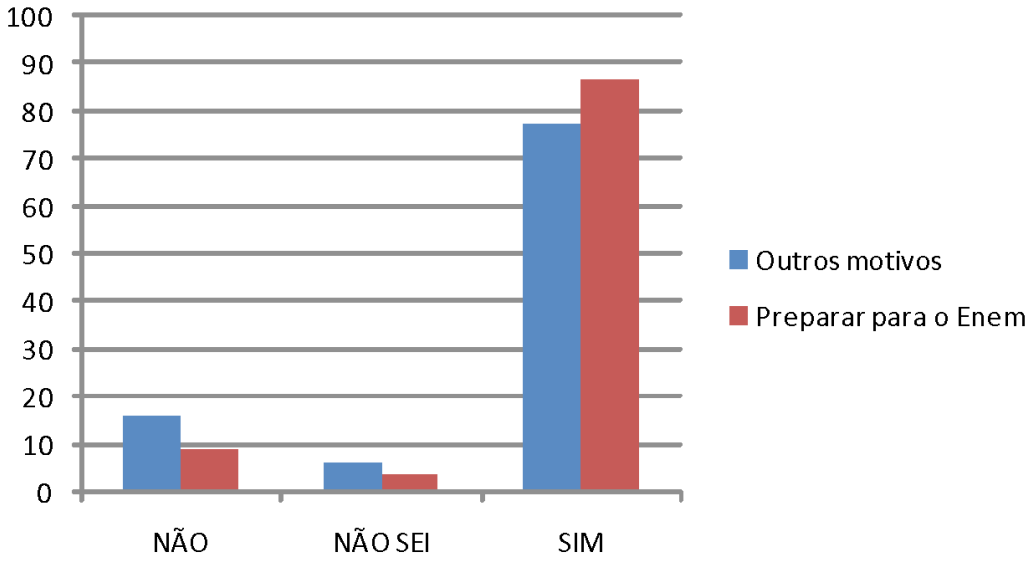


Gráfico 5: Percepção dos discentes sobre "Se a Sociologia contribui ou não para o desenvolvimento do indivíduo" e os motivos deles estarem cursando o Ensino Médio. Fonte: dados da pesquisa aplicada nas escolas pelo PIBID - Sociologia

Ao observarmos o gráfico 5 podemos verificar sim uma relação entre a percepção positiva do papel da Sociologia em contribuir para o desenvolvimento do aluno com o fato desse mesmo aluno afirmar estar cursando o ensino médio para se preparar para o Enem. Entretanto, essa correlação pode ser espúria[22]. Para verificar se realmente essas duas variáveis têm uma correlação significativa teórica e lógica, e não somente uma relação estatística ou casual, utilizamos o modelo de regressão logístico para controlar os efeitos de outras variáveis sobre a variável dependente e identificar o real efeito da variável “Preparar para o Enem”. A seguir apresentamos tais resultados.

[22]Correlação espúria é uma relação estatística entre variáveis mas sem significado lógico e/ou teórico.

Resultado da Regressão

Tabela 1: Regressão logística: se a Sociologia (como disciplina no Ensino Médio) contribui para o desenvolvimento do entrevistado.

Variáveis independentes	Razão de chances	Sig. Estatística
Homem	.4623658	0.003
Branca	.7038339	0.186
Enem	1.734.912	0.051
Obter conhecimento	137.811	0.244
Futuro	.7793978	0.524
Pressão familiar	1.172.549	0.757
Gosto de estudar	1.453.312	0.262
Primeiro ano	.9570606	0.901
EEGMC	.7043958	0.250
Constante no modelo	9.396.233	0.000

Fonte: dados da pesquisa aplicada nas escolas pelo PIBID - Sociologia

Antes de analisarmos os resultados, vale destacar o significado das colunas. Os valores na coluna "Razão de chances" pode ser interpretado a partir de percentuais. Para isso é só pegar o valor do estimador de cada variável, reduzir cada um desses valores de 1 e multiplicá-los por 100. O valor final é o quanto a variável impacta positiva ou negativamente na variável dependente. Exemplo: a razão de chance dos homens, comparados às mulheres, de terem uma visão positiva da Sociologia como contribuidora para o desenvolvimento do indivíduo é de 0.46. Ou seja, é de 54% negativa a probabilidade deles responderem Sim para a questão "Se a Sociologia contribui para o desenvolvimento do respondente". Com esse resultado, observamos que as alunas tendem a ter uma percepção mais positiva da contribuição da Sociologia para o desenvolvimento humano do que os discentes.

A terceira coluna é da significância estatística, isso é, se a correlação é estatisticamente significativa ou não. Se o valor for igual ou menor do que 0,05, sim, a correlação é significativa a 95% ou mais de nível de confiança. Portanto, continuando com o

exemplo sobre a correlação entre sexo e a nossa variável dependente, podemos sim dizer que há correlação, pois ela é estatisticamente significativa. Isto é, há sim uma variação correlacionada entre sexo e uma percepção mais positiva (para as mulheres) ou mais negativa (para os homens) quanto ao papel da Sociologia como contribuidora do desenvolvimento do(a) entrevistado(a).

Considerando a tabela 1 acima e a explicação exposta, podemos verificar que apenas as variáveis sexo e ENEM - preparar para o Enem como motivo para cursar o Ensino Médio - apresentam correlações estatisticamente significativas. O efeito da variável sexo já foi exposto acima. Quanto à variável "ENEM", o resultado foi o esperado. Os alunos que têm como foco a preparação para o Enem no Ensino Médio tendem a ter uma visão mais positiva da Sociologia. Eles têm 73% de probabilidade maior de terem essa visão positiva do que aqueles que não têm o foco no Enem.

Podemos verificar que as outras variáveis, referentes à cor/raça, à escola em que estuda (IEMG ou EEGMC), a série (se primeiro ou terceiro anos) e os outros motivos para cursar o Ensino Médio (obter um futuro melhor, obter conhecimento; porque gosta de estudar; por pressão familiar) não explicam a variação na nossa variável dependente.

Por fim, vale destacar que, como já dito anteriormente, esses resultados são limitados, pois eles se referem apenas ao grupo de entrevistados, os quais não nos permitem expandir os achados para o Ensino Médio como um todo das escolas envolvidas na pesquisa. Contudo, ele é um estudo exploratório bastante rico, que nos possibilita pensar em propor pesquisas mais precisas, com amostras representativas, para que possamos inferir para um todo maior. Além disso, essa pesquisa nos proporciona também um pré-teste do instrumento de pesquisa bem como de conjecturas de futuros achados.

Reflexões finais

Este artigo buscou investigar, através da análise das respostas de um questionário, se, para os alunos da Escola Estadual Governador Milton Campos e do Instituto de Educação de Minas Gerais, estar cursando o Ensino Médio para se preparar para o ENEM é um fator que aumenta a possibilidade deste discente ter uma visão mais positiva da Sociologia como disciplina no Ensino Médio, comparado aos discentes que dizem ter outro motivo para estarem cursando o ensino médio.

Para tentar mensurar essa correlação, utilizamos os dados de um survey aplicado entre os alunos do primeiro ano da Escola Estadual Governador Milton Campos e do primeiro e terceiro anos do Instituto de Educação de Minas Gerais, no ano de 2016, em que o PIBID-Sociologia se desenvolvia.

Considerando a bibliografia consultada, conjecturamos que discentes que têm a preparação para o Enem como motivação para cursar o Ensino Médio, teriam uma aceitação maior quanto ao ensino de Sociologia no Ensino Médio e assim teriam uma visão mais positiva dessa disciplina. Dessa forma, nossa hipótese era que aqueles alunos têm uma maior probabilidade de enxergarem a Sociologia como uma disciplina que pode ajudar no desenvolvimento do indivíduo.
Os resultados obtidos confirmaram nossa hipótese de que há uma relação entre a

preocupação dos alunos para preparação para o ENEM e a percepção mais positiva sobre a disciplina, como pode ser observado. Isso demonstra também a importância de se refletir e repensar sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio num sentido de atualizar essa discussão, já que a presença cada vez maior da disciplina em provas de vestibular e no ENEM além de ter mudado o imaginário dos professores e os conteúdos dos livros didáticos, interfere na visão dos próprios alunos.

Embora esse estudo apresente muitas limitações, os resultados obtidos e a própria pesquisa realizada para basear nosso trabalho apontam caminhos interessantes, para além da nossa pergunta de investigação. Ficou evidente o hiato existente na produção acadêmica sobre a área do ensino de sociologia no nível básico, principalmente focando na perspectiva dos discentes, alertando-nos para a importância de pesquisas como esta. Dois importantes fatores para o sucesso de uma disciplina é o interesse dos alunos e o nível de importância que eles relegam à matéria. Portanto, é necessário avançar nessa área de pesquisa que foca na percepção dos discentes.

Referência Bibliográfica

BEZERRA, Rafael G, 2013. “Por que é importante aprender sociologia no ensino médio?”, Coletiva,nº 10. Disponível em: http://www.coletiva.org/index.php/artigo/por-que-e-importante-aprender-sociologia-no-ensino-medio/. Acesso em: 03/10/2017

COSTA, Diogo V. de A, 2011."Florestan Fernandes e o ensino de Sociologia na escola média brasileira". REvista inter-legere, n.9.

FERNANDES, F., 1985. “O ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira”. In: 1° Dossiê de Ciências Sociais. São Paulo: CEUPES. Publicado primeiramente em 1955, apresentado em 1954 no I Congresso de Sociólogos.

FRAGA, A. B; MATIOLLI, T. O. L., 2015. “Os impactos da presença da sociologia nos sistemas de ingresso ao ensino superior: o que dizem os professores”. Em Tese. UFSC, v. 12, n. 2, ago./dez., p. 103-122. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p103/30824. Acesso em: 10/09/2017

MARCON, Carine, 2017. Livros didáticos de sociologia: um estudo a partir de conteúdos presentes no ENEM 2016. Trabalho de conclusão de curso de graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim. Disponível em: https://rd.ufffs.edu.br:8443/handle/prefix/990. Acesso em: 25/09/2017

MEUCCI, Simone, 2011. “Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos”. São Paulo: Hucitec: Fapesp. 169 p.

RESES, Erlando da Silva, 2004. “...e com a palavra, os alunos: estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio”. Dissertação (Mestrado). Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília, Brasília.Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13066/1/2004_ErlandodaSilvaReses.pdf. Acesso em : 02/10/2017

TAKAGI, Cassiana T. T.; MORAES, Amaury César, 2007. “Um Olhar sobre o ensino de sociologia: pesquisa e ensino”. In: Mediações, Londrina, v. 12, n. 1, p. 93-112. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2007v12n1p93
Acesso em: 01/10/2017

pibid
FaE-UFMG

O PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA PIBID-FAE-UFMG, foi implementado, em nível nacional, através de edital MEC/CAPES/FNDE, em novembro de 2007, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.

O PIBID-FAE-UFMG foi pioneiro nesse edital. Com atuação inicial nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia. O programa foi expandido para todas as áreas da licenciatura: Artes Integradas, Artes Visuais, Dança, Educação do Campo, Educação Física, Espanhol, Formação Intercultural de Educadores Indígena, Geografia, História, Inglês, Música, Pedagogia - Coordenação, Pedagogia - Educação Infantil, Pedagogia - EJA e Séries Iniciais, Português, Sociologia e Teatro.

FaE
Faculdade de Educação

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CAPES