

RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID: ENSINO DE SOCIOLOGIA E A LEI 11.645

Victor Romero de Lima*

RESUMO: O presente trabalho é fruto de um relato de experiência sobre as experiências vivenciadas no Colégio Estadual Professor Ernesto Faria (CEPEF) através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com duração de 18 meses, entre Agosto de 2018 e Janeiro de 2020. O objetivo do PIBID é aproximar o licenciandos da escola no universo da licenciatura articulando a prática com a teoria. Durante os dezoito meses os *pibidianos* realizaram oficinas, eventos e aulas juntamente com a supervisora da equipe, além de adquirir experiência na área de pesquisa através da observação e aplicação de um formulário. Nesse artigo, apresento uma análise das atividades realizadas com as turmas de primeiro ano do Ensino Médio sobre cultura e identidade afro-brasileira, tendo em vista o cumprimento da lei 11.645/2008.

Palavras Chaves: Ensino Público; PIBID; Cultura e Identidade afro-brasileira; Sociologia; Lei 11.645.

ABSTRACT: This article is an experience report about the experiences at Ernesto Faria State School realized through the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), which lasts 18 months, starting in August/2018 and ending in January/2020. The objective of PIBID is to ensure teaching actives to undergraduate students, articulating practice with theory. During these 18 months, the students made classes, events and workshops with the supervising teacher, in addition to acquiring experience in the research area through observation and form application. In this article, I introduce activities developed with the first class of high school about culture and Afro-brazilian history according to the law 11.645/2008.

Key Words: Public school; PIBID; culture and afro brazilian identity; Lei 11.645.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas por um dos núcleos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹ do curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e os impasses e desafios

* Estudante de graduação concomitante de Bacharel e Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: victor.romero.lima@gmail.com

¹ O programa tinha como coordenadora a Dr. Raquel Emerique e como professora supervisora do colégio Thaiana Rodrigues. Devemos observar que o núcleo de Sociologia/UERJ foi dividido em três equipes, compostas por 7 bolsistas e 2 voluntários, e tiveram como área de atuação três escolas-campo. Foram duas unidades do Colégio Pedro II, sendo a unidade do Centro e a unidade de São Cristóvão, e o Colégio Estadual Professor Ernesto Faria, este sendo o colégio campus da minha equipe.

para o cumprimento da Lei 11.645/2008, esta que torna obrigatória o ensino da cultura e história afro brasileira e indígena nas escolas tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio.

Sobre o Colégio Estadual Professor Ernesto Faria (CEPEF) consiste numa instituição de ensino médio público² localizada no bairro da Mangueira, nas adjacências da comunidade onde residia a maior parte dos estudantes, e aproximadamente a 500 metros do campus Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) do Maracanã. A aproximação com a Universidade foi um dos fatores que num primeiro momento chamou a atenção dos graduandos que ali atuavam.

É importante salientar ainda, que, segundo os dados do INEP (2018), a taxa de distorção idade-série no CEPEF é de 39%. Logo, a equipe do PIBID foi dividida para atuar nos dois turnos em que a professora supervisora, Thaiana Rodrigues, estava presente. A referida docente lecionava no turno da noite, em todas as três séries do ensino médio, com uma turma de cada série, e no turno da tarde, composto por uma turma de primeiro ano e outra turma de segundo ano do ensino médio. Importante salientar que havia apenas duas professoras formadas em Ciências Sociais, mas sociologia era administrada por outros professores graduados em outras áreas.

O objetivo do PIBID é relacionar a prática da docência com a base teórica aprendida nas salas de aula da universidade, além de proporcionar uma troca de conhecimento entre o licenciando e o professor supervisor. Portanto, é diferente do estágio supervisionado que faz parte do currículo de licenciatura do curso de Ciências Sociais, e obrigatório para a formação curricular.

Os primeiros meses de atuação da equipe na escola-campo foram constituídos pela observação participante em sala de aula e havia reuniões semanais com toda a equipe que ocorriam na própria UERJ ou na biblioteca do colégio, sendo esse o *modus operandi* da equipe. Dessa maneira, o objetivo das reuniões semanais consistia no desenvolvimento de novas formas de atuação docente, produzindo métodos para abordar conteúdos e criação de trabalhos para a sala de aula, além de significar um espaço de troca de experiências com a equipe visto que cada graduando tinha atuação mais voltada para um determinado turno/série.

² Ligada à Secretaria de Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/RJ).
Revista *Perspectiva Sociológica*, n.º 25, 1º sem. 2020, p. 117-123.

1. As observações sobre a escola-campo

A primeira constatação por parte dos *pibidianos* foi a diferença evidenciada em cada turno embora se tratasse do mesmo colégio, visto as diferentes práticas pedagógicas e administrativas envolvidas e o perfil dos alunos de cada turno. Entre as diferenças administrativas é possível citar a falta de porteiro no turno da noite, o que facilitava o acesso dos estudantes para dentro e fora da escola inclusive durante o turno das aulas, além dos mesmos não terem facilidade de acesso aos ambientes dentro da própria escola como, por exemplo, acesso à biblioteca que ficava trancada durante o turno da noite. Do ponto de vista pedagógico, vimos que as apostilas didáticas não foram distribuídas para os alunos da noite, por conseguinte afetava as práticas pedagógicas que eram desenvolvidas com auxílio do material didático do colégio.

Ademais, os alunos da noite, em sua grande parte, já estavam inseridos no mercado de trabalho e tinham isso como responsabilidade principal, pois tinham como preocupação oferecer ajuda nas despesas de casa, além de ser uma forma de garantir seu acesso a lazer e cultura, enquanto os alunos da tarde não tinham outra atividade além dos estudos, e quando trabalhavam o faziam numa carga horária menor, entre quatro ou seis horas diárias, e às vezes como jovem aprendiz em uma empresa. Assim, tinham mais facilidade para articular o estudo com outras atividades. O aprendizado dos alunos, segundo Gil (1997), é influenciado por fatores ambientais, como tamanho da sala de aula, número de alunos por turma, qualificação do professor e a iluminação no ambiente.

Para licenciandos que realizavam atividades tanto no turno da noite quanto no turno da tarde, como eu³, foi possível perceber diferenças inclusive nas atividades propostas pela professora supervisora para cada turno. Devido às particularidades encontradas em cada situação, percebemos a necessidade de a docente adaptar os meios didáticos para trazer a imersão do aluno, caracterizando uma das competências que devem ser desenvolvidas pelo profissional da educação, isto é, adaptar-se de forma a desenvolver-se junto com os alunos suas respectivas práticas pedagógicas de modo a criar mais facilidade para a imersão e o entendimento do aluno no conteúdo didático a ser ministrado.

Também é válido ressaltar que em apenas uma sala de aula tínhamos acesso ao projetor, isso sem contar com a biblioteca e o auditório que ficavam trancados no período da noite,

³ Apenas quatro pibidianos atuavam no turno da noite e no turno da tarde simultaneamente. Revista *Perspectiva Sociológica*, n.º 25, 1º sem. 2020, p. 117-123.

impossibilitando o trânsito dos alunos e o uso dessas salas. Logo, enquanto que as aulas do primeiro ano da tarde eram ministradas na biblioteca, possibilitando a utilização de vídeos e, com isso, uma interação menor dos alunos com os pibidianos, também havia uma carga menor de trabalhos em grupo, o que acontecia mais nas turmas noturnas.

2. Ensino de sociologia e a Lei 11.645/08

Durante o período de 2018, ano que o núcleo do PIBID/Sociologia começou, foi observado pelos *pibidianos* que a maior parte das atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula possuía teor lúdico, permitindo a interação mais ativa dos alunos e nos oferecendo a oportunidade de auxiliar mais ativamente. À medida que cada série contava com a presença de pelo menos dois *pibidianos* conseguíamos quebrar a barreira entre professor-aluno e sanar dúvidas mais específicas em relação à matéria, visando o alcance pelos alunos do que Mills chamou de imaginação sociológica (MILLS, 1972).

Como o foco deste artigo consiste em relatar as experiências vividas no ensino da cultura afro-brasileira nas turmas de ensino médio do CEPEF, nossa ideia foi tratar a cultura de países africanos através dos próprios relatos de africanos, saindo do modelo etnocêntrico⁴ quando se refere ao continente africano apenas ao falar da escravidão e das mazelas do continente africano. Ao citar etnocentrismo temos como exemplo teórico o antropólogo Franz Boas que se dedicou a combater o evolucionismo racial-cultural que alguns autores defendiam na época como os antropólogos Morgan, Tyler e Frazer. Na visão de Boas, a vida cultural é resultado de um conjunto de condições.

Aplicamos esse trabalho no terceiro bimestre das turmas de primeiro ano, pois segundo o currículo mínimo é quando devemos trabalhar cultura e identidade. Assim, elaboramos um formulário no *Google Forms* para, primeiramente, avaliar o quanto os alunos sabiam sobre países do continente africano visando, num segundo momento, desenvolver atividades didáticas com a participação direta dos estudantes. Caracterizando o método de pesquisa-ação, houve debate sobre esse método e leituras a ele relacionadas nas reuniões. Segundo Dionne (2007) e Thiollent (1996), trata-se de um método que tem como objetivo desenvolver um conhecimento

⁴ Ao falar de valores etnocêntricos nos referimos a valores centrados em visões de mundo originados no continente europeu.
Revista *Perspectiva Sociológica*, n.º 25, 1º sem. 2020, p. 117-123.

sobre a situação em questão e atuar para intervir e mudar um determinado contexto associando atores e pesquisadores.

Depois de aplicado os questionários e coletado os resultados, passamos os trabalhos para os alunos do primeiro ano. No caso das turmas da tarde deixamos que eles formassem grupos e fizessem cartazes sobre um determinado país que foi ofertado pela professora e, em seguida, apresentasse para a turma no dia de entrega do trabalho. Já para a turma da noite fizemos uma dinâmica diferente. Uma das *pibidianas* conhecia uma professora de português para alunos de graduação que vieram da África do Sul e estavam realizando intercâmbio no Brasil, e como trabalho final do curso os alunos tinham que produzir uma carta em português contando um pouco da cultura de sua região e então decidimos que os alunos do intercâmbio poderiam escrever uma carta para os alunos do turno noturno da escola. Dessa forma, construímos uma ponte bastante frutífera entre a universidade e o colégio.

Depois dos alunos lerem as cartas, pedimos que eles, em grupo, escrevessem outra carta falando sobre a nossa cultura, essa atividade desenvolvida em conjunto com os *pibidianos*, e que iríamos entregar aos alunos do intercâmbio. Inclusive, é válido sublinhar que teve um grupo de estudantes que escreveu que os alunos de intercâmbio deveriam conhecer um dos melhores bailes funk, estes que segundo eles é o baile funk da gaiola e o baile da Mangueira, e dessa forma mostrando o perfil socioeconômico dos alunos do colégio e uma de suas formas de lazer. Isto pois, o ritmo funk, foi um estilo musical inventado por negros norte-americanos, e posteriormente marginalizado, mas hoje é consumido pela população carioca, principalmente as mais periféricas e suburbanas através de festas nas comunidades (DA SILVA, 2016).

No que tange ao resultado da pesquisa sobre o continente africano via *google forms* os alunos do colégio tiveram quatro dias para respondê-lo. Tivemos 32 respostas entre alunos do primeiro ano da tarde e da noite. Como o objetivo do formulário era avaliar o conhecimento dos discentes sobre o continente africano o questionário foi composto de perguntas desde características físicas até práticas culturais e políticas do território, totalizando 11 perguntas.

Os dados apontaram que apenas 1% deles tinha conhecimento sobre a diversidade cultural existente na África e que este conhecimento é transmitido pela mídia local. Outro número preocupante é que 75% dos pesquisados tem dúvida sobre a existência ou acreditam na não existência, no continente africano, de profissionais como cientistas, médicos e engenheiros.

Além disso, apesar de grande parte dos alunos do CEPEF serem negros, apenas um deles respondeu que existe grande diversidade étnica e cultural no território, enquanto os outros 31 associaram a África a escravos, negritude, pobreza etc. Mostra-se, dessa forma, como o conteúdo repassado para eles representa apenas a visão etnocêntrica e do senso comum sobre o continente e como o trabalho docente desmistificando essa visão equivocada faz-se importante.

Considerações finais

A partir da experiência do PIBID, manifestada neste artigo a partir das ações relatadas, foi entendido que o dever do professor vai muito além do repasse do conteúdo. Logo, outra competência que foi aprendida pelos pibidianos e aplicada durante o período que estivemos no programa, consiste na articulação entre a teoria e a prática. O caso da atividade realizada, em que relaciona a visão etnocêntrica e o seu enfrentamento a partir da aplicabilidade da Lei 11.645/2008 em sala de aula, também contribuiu para a formação cidadã dos alunos.

Como dito por Borssoi (2008), o resultado é que a sociedade lucrará tendo cidadãos mais criativos, críticos e conscientes dos seus próprios direitos, além de sair do senso comum que normalmente aborda a África apenas pela sua relação com a escravidão e sem o conhecimento da enorme diversidade social e cultural que caracteriza suas diversas regiões bem como das influências sobre o povo brasileiro e sobre nossas tradições sociais e culturais.

Assim, através da ação conjunta da professora supervisora e dos pibidianos, conseguimos trilhar um caminho para que os estudantes refletissem muito além do próprio continente Africano. Com a continuidade desse método de trabalho é possível que futuramente os estudantes da noite tenham noção e reivindiquem direitos iguais, como uma educação com qualidade, como as que os alunos do período diurno tinham acesso. Além disso, é válido ressaltar que alguns alunos do período noturno já tinham noção disso. Um exemplo claro foi de uma aluna do terceiro ano do período noturno que relatou à professora Thaiana Rodrigues, que o único turno que não recebeu oportunidade de realizar um simulado construído pelos professores do colégio no modelo ENEM foi o turno noturno.

Referências Bibliográficas

BOAS, F. Alguns problemas de metodologia nas ciências sociais (1930). Zahar Editora, Rio de Janeiro, 2010.

BORSSOI, B. L. “O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão”. In: Anais do Simpósio Nacional de Educação Semana da Pedagogia, 2008, Cascavel. Unioeste, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2028.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em 08 jan. 2020

BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

CASTRO, C. “Apresentação”. In: Celso Castro (org.) Evolucionismo Cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2005.

DA SILVA, L. S. “Baile Funk, missão civilizatória e UPP: cultura e segurança pública na cidade do Rio de Janeiro”. In: *Brasiliana: Journal for Brazilian Studies*, 4(2), 318-342, 2008.

DIONNE, H. A pesquisa-ação para o Desenvolvimento Local. Brasília-DF: Líber, 2007.

GIL, A.C. Metodologia do ensino superior. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

MILLS, C. W. A Imaginação Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1996.