

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**THAÍS DE JESUS**

**MEMORIAL DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: DA SALA PARA AS  
SALAS, A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE**

**VITÓRIA, ES  
2026**

# **MEMORIAL DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: DA SALA PARA AS SALAS, A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE.**

Memorial apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciada em Ciências Sociais.

**Orientadora:** Profa. Dra. Patrícia Pereira Paveis

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2026.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.Dra. Patrícia Pereira Paveis  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof.Dr. Osvaldo Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

VITÓRIA, ES  
2026

## **AGRADECIMENTOS**

À mim, pela força de persistir, mesmo em momentos que pareciam impossíveis.

Aos meus amigos, que nesse percurso se tornaram minha família, pelo apoio constante e pela confiança depositada em mim incondicionalmente.

Por fim, a minha orientadora Patrícia Paveis, uma das mulheres mais potentes com a qual pude conviver e admirar ao longo da graduação, pela leitura atenta, pelas provocações intelectuais e pelo incentivo à construção de uma escrita rigorosa e situada.

*“Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua  
própria produção ou a sua construção.”*

*Paulo Freire*

## **Resumo**

Este memorial formativo apresenta a trajetória acadêmica e docente construída ao longo da graduação em Ciências Sociais, articulando experiência pessoal, formação teórica e prática pedagógica. O texto assume a escrita em primeira pessoa como escolha epistemológica, ancorada na noção de saberes situados e na perspectiva da escrevivência, compreendendo a formação docente como processo atravessado por marcadores de raça, gênero e classe. Ao longo da narrativa, são discutidos o ingresso na universidade pública, os deslocamentos teóricos promovidos pelo contato com autores clássicos e críticos da formação social brasileira, a experiência na extensão universitária junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e ao projeto Redes e Cidadania, bem como as vivências no estágio supervisionado. O memorial mobiliza referenciais como memória coletiva, autoetnografia e epistemologias feministas para analisar a formação docente como prática ética e política comprometida com justiça social. Conclui-se que o processo formativo consolidou uma identidade docente orientada pelo rigor teórico, pela responsabilidade ética e pela compreensão da docência como espaço de disputa de narrativas e ampliação de horizontes democráticos.

**Palavras-chave:** Formação docente. Memorial acadêmico. Extensão universitária. Autoetnografia. Educação antirracista

## SUMÁRIO

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Introdução: formação, memória e compromisso.....                       | 6  |
| 2. Metodologia: escrita de si como operação sociológica.....              | 8  |
| 3. Ingresso na universidade e primeiros deslocamentos teóricos.....       | 10 |
| 4. A Extensão universitária e o diálogo com os territórios (NEAB e RDC).. | 12 |
| 5. Aprofundamento teórico e leitura crítica do Brasil.....                | 15 |
| 6. A formação pedagógica e o compromisso docente.....                     | 17 |
| 7. Estágio supervisionado: entre teoria e realidade escolar.....          | 19 |
| 8. Identidade docente e compromisso ético.....                            | 22 |
| 9. Considerações finais: formação em movimento.....                       | 23 |
| Referências Bibliográficas.....                                           | 26 |
| Anexos.....                                                               | 29 |

## 1. Introdução: formação, memória e compromisso

A trajetória por mim percorrida ao longo dos anos no curso de Ciências Sociais constitui-se como um processo formativo que ultrapassa a mera integralização curricular. Ao revisitar esse percurso, (re)compreendo que a formação não se limitou ao cumprimento de créditos acadêmicos; ao contrário, fez-se movimento contínuo de (des)construção de sentidos sobre sociedade, educação, política e tantos outros temas que perpassam minha existência e meu lugar no mundo.

Tendo isso em vista, este memorial propõe uma reconstrução, sob perspectiva reflexiva, das vivências e saberes acumulados durante o período de graduação em Licenciatura em Ciências Sociais. Trata-se de compreender como práticas acadêmicas, políticas e pessoais se entrelaçam na produção de deslocamentos teóricos e ideológicos basilares na construção não apenas da minha perspectiva socioantropológica, mas também da minha identidade docente, orientada pela compreensão da educação como prática da liberdade.

Todavia, é importante ressaltar que, esta escrita não se pretende meramente narrativa. Assumo este Memorial como um exercício de imaginação sociológica, nos termos propostos por C. Wright Mills (1975), ao buscar articular minha trajetória individual às estruturas sociais, políticas e históricas que a atravessam. Ao tomar minha própria experiência como objeto de análise, procuro evidenciar que aquilo que se apresenta como percurso pessoal é, simultaneamente, expressão de dinâmicas estruturais mais amplas. Nesse sentido, busco a análise de um território discursivo em que, vida, memória e teoria social se cruzam, produzindo conhecimento. Amparada pelo que Leonor Arfuch (2010) conceitua “espaço biográfico”, onde não importa apenas *o quê* é narrado, mas *como* a subjetividade se constrói, se apresenta e se negocia em diferentes contextos sociais e culturais. Não se trata de currículo comentado, mas de reflexão analítica que transforma episódios vividos em material sociológico.

Assumo também um pacto autobiográfico com o leitor, conforme formulado por Philippe Lejeune (2008), sustentando a identidade entre quem escreve e quem

viveu o percurso narrado. Desse modo, o uso da primeira pessoa não se configura como recurso estilístico ou efeito literário, mas como escolha epistemológica. Essa opção implica reconhecer que todo conhecimento é produzido a partir de um lugar social específico, perspectiva que dialoga diretamente com a noção de saberes localizados, proposta por Donna Haraway (2009), segundo a qual a objetividade não se constrói pela negação da experiência, mas pela explicitação das condições concretas de sua produção. Deste modo, ao escrever como mulher negra e periférica em formação docente, afirmo que minha trajetória não constitui apenas vivência individual, mas posição situada no interior de estruturas de raça, gênero e classe que atravessam a universidade pública e a escola básica.

É fato que a formação em licenciatura impõe uma dupla exigência: compreender criticamente a realidade social e, simultaneamente, desenvolver instrumentos pedagógicos capazes de mediar esse conhecimento no espaço escolar. Essa articulação entre teoria e prática, entre análise e intervenção, tornou-se eixo estruturante da minha caminhada, de modo a conceber como questão geradora: como a trajetória individual de formação em Ciências Sociais expressa e tensiona as estruturas sociais que atravessam a universidade e a escola pública brasileira, e de que modo essa experiência contribui para a construção de uma prática docente crítica e socialmente comprometida?

## **2. Metodologia: escrita de si como operação sociológica**

Este memorial não se confunde com uma biografia tradicional, tampouco com uma autobiografia no sentido estritamente literário. Se a biografia, em sua forma clássica, constitui narrativa produzida por um terceiro sobre a trajetória de alguém, e a autobiografia organiza retrospectivamente a vida a partir da identidade entre autor, narrador e personagem (LEJEUNE, 2013), o memorial acadêmico distingue-se por seu compromisso analítico e formativo. Ele não busca apenas contar uma vida, mas interpretar processos de formação à luz de referenciais teóricos, convertendo experiência em objeto de reflexão.

Assumindo essa premissa, o texto aproxima-se da autoetnografia conforme formulada por Deborah Reed-Danahay (1997), na medida em que conecta experiência pessoal e estrutura social, tomando o “eu” como ponto de entrada para

a compreensão de fenômenos coletivos. A experiência da graduação, do estágio e da extensão não é apresentada como relato intimista, mas como campo empírico situado, a partir do qual se analisam práticas institucionais, dispositivos curriculares, relações de poder e disputas simbólicas no interior da universidade e da escola básica.

Ao distinguir memorial de autobiografia, também é relevante considerar o debate em torno do pacto autobiográfico, formulado por Philippe Lejeune (2013), que sustenta a identidade entre autor, narrador e personagem. Embora o memorial preserve essa identidade, ele não se encerra nela. Diferentemente da escrita confessional, assume compromisso analítico com a inteligibilidade sociológica da experiência. Nesse aspecto, dialoga igualmente com a reflexão metodológica de Umberto Eco sobre o rigor na produção acadêmica, entendendo que a subjetividade não dispensa método, mas exige explicitação de critérios, referências e operações conceituais (ECO, 2016). O procedimento adotado consistiu em três movimentos articulados. Primeiro, a reconstrução cronológica dos momentos formativos considerados decisivos. Segundo, a seleção de situações concretas, como experiências em sala de aula, participação em projetos de extensão e práticas de estágio, tratadas como microcontextos analíticos. Terceiro, a articulação dessas situações com referenciais teóricos trabalhados ao longo da graduação, mobilizando autores clássicos e contemporâneos para interpretar os processos observados.

Assim, a metodologia deste memorial não se baseia na neutralidade ou na pretensão de distanciamento absoluto, mas na explicitação da posição a partir da qual a análise é produzida. A experiência individual é tomada como material empírico, e sua interpretação busca revelar as mediações estruturais que a tornam possível. O memorial configura-se, portanto, como exercício de análise sociológica situada, no qual trajetória pessoal e estrutura social são examinadas de forma indissociável.

### 3. Ingresso na universidade e primeiros deslocamentos teóricos

Ingressei na UFES por meio do SISU<sup>1</sup>, trazendo expectativas e inquietações que já dialogavam com experiências anteriores à Universidade. Sendo uma mulher negra e periférica, a realidade rompe precocemente com qualquer ilusão de neutralidade, forjando um corpo cuja simples existência já se inscreve no campo do político, não por escolha voluntária, mas pelas marcas estruturais que atravessam gênero, raça e classe. Compreender esse lugar social foi também compreender que a Universidade não é espaço neutro, e sim território de disputa simbólica e material.

Quando afirmo que a neutralidade é uma ilusão, não o faço como declaração genérica, mas em diálogo com a noção de *saberes localizados* proposta por Donna Haraway. Para a autora, todo conhecimento é produzido a partir de uma posição encarnada e histórica; a objetividade não se constrói pela supressão da perspectiva, mas pela explicitação do lugar a partir do qual se fala (HARAWAY, 2009). Assim, minha experiência universitária revelou-se situada: eu não ocupava apenas uma carteira em sala de aula, mas um lugar social específico dentro de uma instituição historicamente marcada por desigualdades.

Essa posição pode ser compreendida também à luz do conceito de “*outsider within*”<sup>2</sup>, elaborado por Patricia Hill Collins, que descreve a condição de sujeitos que, estando inseridos em instituições centrais, mantêm simultaneamente uma perspectiva crítica decorrente de sua localização marginalizada. Estar na universidade pública como mulher negra significou habitar esse lugar ambíguo: pertencente e estrangeira, integrada e deslocada. Essa ambivalência produziu não apenas tensões, mas também um olhar analítico atento às hierarquias implícitas no

---

<sup>1</sup>O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema eletrônico do Ministério da Educação (MEC) que reúne as vagas oferecidas por instituições públicas de educação superior (universidades, institutos federais, entre outras). A participação das instituições ocorre por meio de termo de adesão, no qual cada IES define os cursos, turnos, locais de oferta, número de vagas e modalidades de concorrência disponíveis.

BRASIL. Ministério da Educação. Inscreva-se no Sisu (Sistema de Seleção Unificada). Gov.br, 2025. Disponível em <https://www.gov.br/pt-br/servicos/inscrever-se-no-sisu-sistema-de-selecao-unificada>.

<sup>2</sup> O termo *outsider within* não tem uma correspondência inquestionável em português, por isso optei por manter o termo original. Possíveis traduções do termo poderiam ser “forasteiras de dentro”, “estrangeiras de dentro”.

espaço acadêmico, desde a circulação desigual da palavra até a naturalização de determinados referenciais teóricos como universais.

Ao ter contato com disciplinas das áreas de Sociologia e Antropologia, encontrei um campo de saber capaz de responder tanto às inquietações cotidianas quanto às questões estruturais da vida social. Essa descoberta consolidou minha certeza quanto à escolha do curso, pois percebi que ali estavam ferramentas teóricas que me permitiriam não apenas interpretar a realidade, mas situar-me criticamente dentro dela.

É importante evidenciar também que a contribuição de autores clássicos foi decisiva nesse momento inicial de deslocamento intelectual, pois eles me ofereceram ferramentas conceituais para compreender que a realidade social não é fruto do acaso ou da vontade individual, mas resultado de processos históricos estruturados. A leitura de Karl Marx, especialmente em *O Capital* (2013) e em *A Ideologia Alemã* (2007), possibilitou compreender que as relações sociais são atravessadas por conflitos materiais e que a organização econômica da sociedade condiciona, ainda que não determine mecanicamente, suas formas políticas, jurídicas e culturais. A noção de estrutura, de classe e de ideologia operou como ruptura com explicações moralizantes da desigualdade, deslocando a análise para o plano das condições históricas de produção da vida social.

Contudo, esse movimento não se restringiu a uma leitura materialista da sociedade. A aproximação com Max Weber ampliou minha compreensão ao introduzir a dimensão da ação social e do sentido atribuído pelos sujeitos às suas condutas, como visto em *Economia e Sociedade* (1922). Se, por um lado, Marx evidenciava as determinações estruturais, Weber (1922) complexificava a análise ao demonstrar que a sociedade também se organiza a partir de valores, crenças, racionalidades e disputas por legitimidade. A ideia de dominação legítima e os tipos ideais como instrumento metodológico permitiram perceber que o poder não opera apenas pela coerção econômica, mas também por meio de formas simbólicas e institucionais que produzem consentimento.

Da mesma forma, o contato com Émile Durkheim foi fundamental para compreender que os fatos sociais possuem existência própria e exercem coerção

sobre os indivíduos, formulação apresentada de modo sistemático em *As Regras do Método Sociológico* (1895), obra na qual o autor define os fatos sociais como exteriores, gerais e coercitivos. A noção de fato social como realidade objetiva e dotada de força normativa revelou que práticas, normas e instituições não são meramente escolhas individuais, mas expressões de uma consciência coletiva historicamente constituída.

Tal compreensão, aprofundada-se pela leitura de *“Da Divisão do Trabalho Social”* (1893), onde Durkheim analisa os mecanismos de coesão e solidariedade que estruturam a vida social, evidenciando que as formas institucionais não apenas organizam a convivência, mas também produzem integração e regulação moral. Essa perspectiva foi especialmente importante para que eu entendesse que a escola, a família e o Estado não são espaços neutros, mas instituições que operam como instâncias de socialização, responsáveis por transmitir valores, normas e visões de mundo, inclusive aquelas que legitimam hierarquias e reproduzem desigualdades. Assim, a análise durkheimiana permitiu deslocar minha percepção da escola como espaço meramente técnico para compreendê-la como instituição social dotada de força normativa e papel estruturante na reprodução da ordem social

Esse conjunto de referenciais operou como primeiro grande deslocamento teórico da graduação: a compreensão de que minha própria trajetória, não poderia ser explicada apenas por esforço individual, mas precisava ser situada na interseção entre estrutura econômica, ordem institucional e sistemas de sentido socialmente compartilhados.

#### **4. A Extensão universitária e o diálogo com os territórios (NEAB e RDC)**

A partir do segundo período, atuei como monitora no Programa PaEPE I<sup>3</sup> junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). Essa experiência representou

---

<sup>3</sup> Projeto especial de apoio ao ensino, pesquisa e extensão (PaEPE) se caracteriza pelo apoio às atividades realizadas pelas unidades acadêmicas e administrativas da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atualmente possui duas modalidades: monitoria (PaEPE I) e apoio administrativo (PaEPE II). UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). Projeto Especial de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PaEPE). Vitória: UFES, s.d. Disponível em: <https://proplan.ufes.br/sobre-os-paepe>. Acesso em: 26 fev. 2026.

um marco em minha formação, não apenas pelo aprofundamento nas discussões sobre a implementação da Lei 10.639/03<sup>4</sup> e os desafios da educação das relações étnico-raciais, mas sobretudo pela possibilidade de trabalhar diretamente com o resgate e a valorização da memória de figuras negras de relevância histórica no Espírito Santo.

Em uma das atividades desenvolvidas no núcleo, participei da organização e sistematização de materiais sobre lideranças negras capixabas cujas trajetórias não figuravam nos currículos escolares nem nos registros oficiais amplamente difundidos. Ao reunir documentos, relatos e produções sobre essas figuras, tornou-se evidente que o apagamento dessas histórias não decorria da ausência de protagonismo, mas de um processo histórico de silenciamento. A partir disso, desloco minha compreensão da memória como simples recordação do passado, para entendê-la como campo de disputa. Paralela a essa experiência, trabalhava a leitura de *Barracoon: The Story of the Last "Black Cargo"*, durante a graduação, publicada no Brasil como *Oluale Kossola: As palavras do último homem escravizado*, de Zora Neale Hurston (2021), ampliando essa percepção, pois, ao registrar a narrativa de Cudjo Lewis, um dos últimos sobreviventes do tráfico transatlântico, Hurston evidencia que determinadas histórias não são esquecidas por falta de relevância, mas por serem sistematicamente excluídas dos registros oficiais. A obra frisava que o silêncio histórico não é vazio, mas resultado de escolhas políticas e epistemológicas que definem quais vidas merecem memória pública. Esse entendimento atravessava diretamente o trabalho desenvolvido no NEAB: assim como Hurston instituiu legitimidade à voz de Kossola, também o núcleo operava como espaço de restituição simbólica de trajetórias negras produzidas como ausentes, emulando assim, um “lugar de memória”, no sentido como proposto por Pierre Nora (1993), isto é, um espaço institucional onde a memória é preservada, disputada e ressignificada. Ali compreendi que minha trajetória individual se ancora em uma memória coletiva construída socialmente, (HALBWACHS, 2006) e que aquilo que parece esquecimento é, muitas vezes, resultado de processos ativos de exclusão simbólica. Certas histórias não desaparecem, elas são produzidas como ausentes.

---

<sup>4</sup> A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e particulares, do ensino fundamental ao médio. BRASIL. Lei 10.639/03 está

O trabalho de pesquisa e divulgação dessas trajetórias revelou que o conhecimento acadêmico pode operar tanto como instrumento de reprodução de desigualdades quanto como ferramenta de restituição simbólica. Ao reconhecer isso, compreendi que a extensão universitária não se limita à aplicação de saberes produzidos na Universidade, mas constitui espaço de interlocução e reconstrução de narrativas, no qual memória e território se articulam como dimensões inseparáveis.

Aliado a isso, como negritude inserida nesse processo, passei a compreender minha própria escrita como gesto político, mobilizando então, a *escrevivência*<sup>5</sup> como estratégia de articulação entre experiência singular e história coletiva, compreendendo que “escrever” “vivências” não se reduz à expressão individual (EVARISTO, 2020), mas liga experiências pessoais às tramas sociais que atravessam mulheres negras na universidade e na escola. Ao escrever minha trajetória, busco também realizar o movimento inverso ao apagamento: transformar ausência em emergência, silêncio em narrativa, invisibilidade em presença.

Já no terceiro período, iniciei minha participação como bolsista pedagógica no projeto de extensão Redes e Cidadania, vinculado à UFES e desenvolvido pelo laboratório do campus de São Mateus (LABEA), com atuação ao longo do litoral norte e metropolitano do Espírito Santo. A extensão revelou-se, então, espaço privilegiado de diálogo entre Universidade e sociedade. Ali tornou-se evidente que o conhecimento acadêmico não pode se apresentar como saber superior, mas como instrumento de interlocução, exigindo escuta ativa, sensibilidade social e reconhecimento da legitimidade dos saberes populares.

Diante do exposto, tais experiências não apenas consolidaram minha compreensão da Universidade pública, como instituição socialmente comprometida, mas a reinscreveram, como espaço vivo de tensão, produção de sentido e

---

<sup>5</sup> O termo é construído por Conceição Evaristo a partir da junção entre “escrever” e “vivência”, indicando uma produção literária que nasce da experiência concreta e coletiva, marcada por memória, ancestralidade, dor, resistência e sobrevivência. Para Evaristo, a *escrevivência* não se reduz ao relato autobiográfico individual, mas constitui uma escrita comprometida com a memória coletiva da população negra. Trata-se de uma estratégia estética e política que tensiona o cânone literário brasileiro, ao inscrever no campo da literatura vozes historicamente silenciadas. EVARISTO, Conceição. *Escrevivência: a escrita de nós*. In: DUARTE, Eduardo de Assis; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós — reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

responsabilidade histórica. Passei a vê-la não como estrutura neutra, mas como território de disputas simbólicas, atravessado por desigualdades e, ao mesmo tempo, potente na construção de outras possibilidades de existência.

### **5. Aprofundamento teórico e leitura crítica do Brasil**

À medida que a graduação avançava, os referenciais teóricos passaram a ganhar maior complexidade e profundidade. Disciplinas como Formação Social e Política do Brasil, Estruturas Sociais e Sistemas Políticos e Teoria da Democracia permitiram compreender que a sociedade brasileira não pode ser analisada a partir de modelos abstratos ou transplantados, mas exige atenção às suas especificidades históricas, marcadas por colonialidade, escravização, racismo estrutural e desigualdades persistentes.

O diálogo com Florestan Fernandes foi fundamental para compreender a transição do regime escravocrata para a ordem capitalista como processo incompleto, no qual a população negra foi integrada de forma subalterna à sociedade de classes (FERNANDES, 1978). A leitura de Sérgio Buarque de Holanda (1995) contribuiu para pensar as raízes históricas do Estado brasileiro e as formas personalistas de exercício do poder, enquanto as reflexões de Caio Prado Júnior (2000) possibilitaram analisar a formação econômica do país a partir de sua inserção dependente no sistema colonial.

Somado a isso, o contato com a teoria clássica, especialmente Max Weber e sua análise sobre dominação legítima e burocracia, permitiu compreender o Estado como estrutura racional-legal que, no entanto, opera em contextos historicamente situados (WEBER, 1999). Já a leitura de Karl Marx seguiu sendo central para entender as relações entre base econômica e formas políticas, evidenciando que as instituições não são neutras, mas atravessadas por interesses de classe.

No campo da Teoria da Democracia, o diálogo com Norberto Bobbio (1986) contribuiu para diferenciar democracia formal e democracia substancial, permitindo tensionar a ideia de que a existência de eleições periódicas esgota o conceito democrático. As discussões contemporâneas também trouxeram reflexões sobre cidadania e participação política em sociedades desiguais, evidenciando que

direitos não se distribuem de forma homogênea em contextos marcados por desigualdades estruturais. A leitura crítica evidenciou, assim, que as desigualdades contemporâneas não são desvios do sistema, mas parte constitutiva de sua formação histórica. A herança escravocrata, a concentração fundiária, a exclusão educacional e a marginalização territorial não se configuram como fenômenos isolados, mas como expressões de um processo de construção social que naturaliza hierarquias raciais e econômicas. Nesse sentido, a reflexão dialoga também com a noção de racismo estrutural desenvolvida por Silvio Almeida (2018), ao evidenciar que desigualdades raciais não se restringem a atitudes individuais, mas se inscrevem no funcionamento das instituições.

Este aprofundamento teórico também me permitiu compreender que democracia e cidadania, frequentemente tratadas como categorias universais e consolidadas, são construções históricas permanentemente tensionadas. A democracia brasileira apresenta-se, portanto, como campo de disputa, no qual direitos são constantemente negociados, ampliados ou restringidos, revelando que o exercício da cidadania depende das condições materiais e simbólicas de acesso à participação política.

Esse movimento de ampliação teórica consolidou uma leitura mais complexa da sociedade: não apenas como estrutura econômica, mas como espaço de disputa simbólica, política e cultural, no qual diferentes projetos de nação e de democracia se confrontam. A formação acadêmica, nesse sentido, deixou de oferecer respostas prontas e passou a fornecer instrumentos analíticos para interpretar criticamente a realidade brasileira em sua historicidade e em suas contradições.

Tal experiência, também, perpassa a licenciatura, produzindo deslocamentos decisivos, ao transformar minha compreensão do ensino de Sociologia: deixou de se tratar da transmissão de conceitos abstratos e passou a configurar-se como exercício de interpretação crítica da realidade concreta dos estudantes. Compreender, a partir de Florestan, que a abolição não significou integração plena; com Caio Prado Júnior, que a formação econômica do Brasil esteve marcada pela dependência; com Sérgio Buarque, que o personalismo molda práticas políticas; e com Silvio Almeida, que o racismo estrutura instituições, tudo isso alterou a forma como passei a pensar o currículo, os exemplos mobilizados em sala e as perguntas

formuladas aos alunos. Minha postura docente também sofre impacto ao apreender que a neutralidade é, muitas vezes, uma forma de ocultamento das desigualdades. Ao assumir isso, ensinar Sociologia, tornou-se um ato de mediação crítica: traduzir categorias teóricas para a experiência vivida pelos estudantes, relacionar conceitos como Estado, democracia, classe e racismo às dinâmicas do território escolar e estimular a reflexão sobre participação política e cidadania em uma sociedade profundamente desigual. Assim, o aprofundamento teórico não permaneceu restrito ao plano da erudição acadêmica; ele redefiniu meu modo de compreender a função social da docência, consolidando uma identidade profissional orientada pela análise histórica, pela responsabilidade ética e pelo compromisso com a ampliação do horizonte democrático.

## **6. A formação pedagógica e o compromisso docente**

A dimensão pedagógica da licenciatura passou a ocupar lugar central em minha trajetória à medida que cursei disciplinas como Didática, Currículo da Educação Básica e Metodologia do Ensino de Sociologia. Foi nesse momento que a formação deixou de ser exclusivamente analítica e passou a exigir elaboração metodológica. Ensinar Sociologia deixou de significar apenas compreender teorias e passou a implicar a responsabilidade de mediá-las criticamente junto a estudantes inseridos em contextos sociais concretos. Nesse lugar, é preciso compreender à luz de OLIVEIRA, BODART e CAMPOS (2024) que o ensino de Sociologia não consiste na simples transposição da teoria acadêmica para a educação básica, mas constitui um campo específico de saber, com epistemologia própria e objetivos formativos particulares. O autor argumenta que a Sociologia escolar exige mediação didática intencional, contextualização dos conceitos e construção de sequências pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da imaginação sociológica nos estudantes. Essa reflexão deslocou minha compreensão da licenciatura: ensinar não é “simplificar autores”, mas reconstruir categorias analíticas de modo que se tornem ferramentas de leitura da realidade vivida.

A ideia de docência como prática da liberdade, que inicialmente me parecia uma formulação inspiradora, ganhou densidade teórica ao entrar em contato com o pensamento de Paulo Freire. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996) sua concepção

postula que educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou construção do saber, reconhecendo os educandos como sujeitos históricos. A sala de aula não é espaço neutro; é território de diálogo, conflito e construção coletiva. Essa compreensão transgrediu minha percepção da autoridade docente como posição hierárquica para entendê-la como responsabilidade ética e política.

Essa perspectiva encontra ressonância nas reflexões de bell hooks<sup>6</sup>, especialmente em *Ensinando a transgredir* (1994), ao compreender o ensino como prática engajada, em que teoria e experiência não se dissociam. Para hooks, a teoria nasce da necessidade de dar sentido à dor, à exclusão e às contradições vividas; ela não se opõe à vida concreta, mas emerge dela. Essa formulação foi decisiva para que eu deixasse de enxergar os autores clássicos como conteúdos distantes e passasse a compreendê-los como instrumentos para interpretar realidades vividas pelos próprios estudantes.

Tal compreensão, foi posta à prova no decorrer do estágio supervisionado, ao apresentar uma aula sobre desigualdade social, que trabalhava o conceito de estratificação, percebi que a **exposição expositiva** não mobilizava a turma. Diante do silêncio e da dispersão, interrompi o roteiro planejado e propus que os alunos descrevessem o trajeto que percorriam diariamente até a escola: quem vinha de ônibus, quem caminhava longas distâncias, quem conciliava estudo e trabalho. A partir dessas narrativas, reconstruímos coletivamente a discussão sobre desigualdade, articulando as experiências relatadas às categorias sociológicas estudadas. O conceito deixou de ser abstração e passou a ser lente interpretativa da própria realidade da turma.

Foi nesse momento que compreendi, de forma concreta, que metodologia não é técnica neutra, mas escolha política. “Quebrar a cabeça” com planejamento significou perguntar constantemente: como transformar conceitos em ferramentas de leitura do mundo? Como garantir que o conteúdo dialogue com a experiência dos estudantes sem reduzir-se a ela? A prática docente revelou-se, então, como exercício permanente de tradução, escuta e reconstrução.

---

<sup>6</sup> “bell hooks” é o pseudônimo da feminista negra norte-americana Gloria Jean Watkins, que o adota grafado em letras minúsculas – grafia que emprego também aqui.

Nesse sentido, a licenciatura, exigiu não apenas domínio teórico, mas capacidade de mediação<sup>7</sup>. A teoria deixou de ser um conjunto de textos a serem reproduzidos e passou a operar como instrumento de intervenção pedagógica. Ao articular experiência estudantil e categorias analíticas, compreendi que ensinar Sociologia implica tensionar o senso comum sem deslegitimar a vivência, construir autonomia sem abrir mão do rigor conceitual e reconhecer que o conhecimento se produz na relação.

Assim, a docência passou a se configurar para mim como prática da liberdade não no sentido abstrato, mas como compromisso cotidiano com a formação crítica, com o diálogo e com a transformação da sala de aula em espaço de produção coletiva de sentido. A formação pedagógica, longe de ser complemento da formação teórica, revelou-se desdobramento ético e político.

## **7. Estágio supervisionado: entre teoria e realidade escolar**

O estágio supervisionado não foi apenas etapa obrigatória da formação, mas tornou-se, para mim, uma experiência de observação sistemática da cultura escolar. Inspirada na concepção de autoetnografia proposta por Deborah Reed-Danahay (1997), passo a compreender essa vivência não como relato pessoal isolado, mas como prática analítica que conecta experiência individual e estruturas culturais mais amplas. Ao descrever minhas dificuldades, hesitações e descobertas, não realizo um desabafo, mas uma leitura situada da instituição escolar e de suas dinâmicas materiais, temporais e pedagógicas.

Durante o estágio, acompanhei turmas do Ensino Médio regular, com duas aulas semanais de Sociologia por turma, cada uma com duração média de 50 minutos. A aparente objetividade desse dado, “duas aulas semanais”, mostra-se, na prática, uma variável central para compreender os limites institucionais do ensino da disciplina. Entre a chamada, a organização da sala, interrupções administrativas e o fechamento da aula, o tempo efetivo de discussão raramente ultrapassava 35

---

<sup>7</sup> Compreendi essa mediação à luz da perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, para quem o professor é organizador do meio social educativo, regulando e potencializando as interações que tornam possível a aprendizagem. Mediar, nessa perspectiva, não significa interpor-se entre o aluno e o conteúdo como filtro, mas criar condições para que os estudantes se apropriem ativamente dos signos culturais, transformando processos interpsicológicos em intrapsicológicos, como ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2003a; SILVA et al., 2011)

minutos. Essa compressão temporal impunha uma rigidez constante entre aprofundamento conceitual e cumprimento do planejamento.

Ao tratar o estágio como situação autoetnográfica, passei a observar a cultura material da escola: o quadro branco já desgastado, a limitação de recursos multimídia, o livro didático compartilhado entre alunos, a circulação de estudantes entre turnos. Tais elementos não são detalhes periféricos, ao contrário, constituem condições concretas de produção do conhecimento. A estrutura física e organizacional interfere diretamente no que é possível ensinar e na forma como se ensina, e a análise dos documentos oficiais também integrou esse processo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece competências amplas relacionadas ao pensamento crítico, à análise de desigualdades e à compreensão das instituições sociais. No entanto, ao confrontar essas diretrizes com o livro didático Sociologia em Movimento (2024) adotado pela Secretaria de Educação (SEDU), na escola Estadual do Espírito Santo, percebi uma tendência à simplificação excessiva de conceitos e à fragmentação temática. A desigualdade social, por exemplo, aparecia muitas vezes descolada de discussões estruturais sobre raça e classe, exigindo complementações constantes por parte do professor.

Em uma das aulas que ministrei, ao trabalhar o tema cidadania e direitos sociais, planejei uma atividade expositiva seguida de debate orientado. No entanto, a baixa participação inicial revelou um descompasso entre a linguagem utilizada e a experiência dos estudantes. Ao reformular a abordagem e propor que relacionassem direitos sociais a situações concretas vividas em seu bairro, acesso ao transporte, saúde e lazer, o debate ganhou densidade. Ainda assim, o tempo limitado impediu que a discussão alcançasse maior aprofundamento teórico. Essa situação evidenciou que o desafio não se restringe à “competência” didática individual, mas envolve a própria organização curricular que destina carga horária reduzida à disciplina.

A avaliação escolar também se apresentou como campo de tensão. Ao observar a predominância de instrumentos avaliativos baseados em memorização conceitual, questionei como conciliar a proposta de formação crítica com práticas avaliativas que privilegiam respostas padronizadas. A cultura institucional da nota,

da média e do fechamento trimestral produz uma lógica de controle que, muitas vezes, reduz o espaço de experimentação pedagógica.

Essa constatação não emergiu como simples desconforto individual, mas como indício de algo mais amplo. Aos poucos, compreendi que a dificuldade em sustentar práticas avaliativas coerentes com uma perspectiva crítica não dizia respeito apenas às minhas escolhas metodológicas, mas às próprias condições estruturais que atravessam o ensino de Sociologia na educação básica (MOTA, 2005). A disciplina, historicamente marcada por intermitências curriculares e disputas por legitimidade, ainda enfrenta enquadramentos institucionais que tendem a submetê-la à racionalidade burocrática da mensuração e do rendimento.

Deste modo, o estágio revelou-se menos como espaço de aplicação de teorias e mais como laboratório de análise institucional. Minha posição de estagiária me colocou em uma situação híbrida: ao mesmo tempo parte da equipe docente e observadora das rotinas escolares. Esse arranjo, permitiu perceber que ensinar Sociologia não depende apenas de domínio conceitual, mas de negociação constante com tempos, normas, materiais e expectativas institucionais.

Ao escrever sobre as dificuldades encontradas, o tempo escasso, o engajamento irregular da turma, as limitações do material didático, não produziu um relato de frustração, mas uma etnografia da escola pública em sua materialidade concreta. A experiência singular ganha, assim, densidade sociológica: aquilo que parecia problema individual revela-se expressão de condições estruturais que atravessam o ensino de Sociologia no Brasil. A organização do tempo escolar, os critérios formais de avaliação e a centralidade da nota como dispositivo regulador configuram um cenário em que o potencial reflexivo da disciplina precisa constantemente negociar espaço. Como aponta Kelly Cristine Corrêa da Silva Mota (2005), o ensino de Sociologia na escola é atravessado por disputas históricas e políticas que tensionam sua função formativa, frequentemente reduzindo-o a conteúdos fragmentados ou instrumentalizados. Reconhecer essa dimensão estrutural transformou minha percepção, deixou de ser uma frustração isolada para tornar-se objeto de análise.

Neste lugar, portanto, o estágio consolidou a compreensão de que a prática docente se realiza na intersecção entre projeto pedagógico e estrutura institucional, ou seja, entre teoria e realidade escolar, não há ruptura, mas tensão permanente. E é nessa tensão que a formação docente se produz.

## **8. Identidade docente e compromisso ético**

A partir do exposto, é fato conhecido que a construção da minha identidade docente deixou de ser compreendida como aquisição de técnicas pedagógicas e passou a se configurar como posicionamento ético e político. Falar em representatividade, nesse contexto, não significava reivindicar um lugar simbólico abstrato, mas reconhecer que minha presença como mulher negra na docência produz efeitos concretos na sala de aula, especialmente em espaços historicamente marcados pela sub representação.

A reflexão sobre essa responsabilidade encontra respaldo no pensamento de Patricia Hill Collins (2016), especialmente quando a autora articula experiência, diálogo e *accountability* (responsabilidade ética perante a comunidade). Para Collins, o conhecimento não é apenas produção intelectual, mas prática relacional que exige compromisso com aqueles e aquelas cujas experiências fundamentam essa produção. Assim, ensinar não é falar “sobre” sujeitos sociais, mas falar com responsabilidade diante deles. A ética do cuidado, nesse sentido, não se reduz a sensibilidade individual, mas constitui princípio epistemológico. Quem ensina precisa responder pelas consequências do que ensina e pelas formas como ensina.

Essa perspectiva desmobiliza a noção de neutralidade docente. Durante muito tempo, a ideia de imparcialidade foi apresentada como requisito do rigor acadêmico. No entanto, a partir de Donna Haraway (2009) é possível compreender que toda perspectiva é parcial e situada. O rigor não está na pretensão de neutralidade, mas na honestidade em explicitar o lugar de onde se fala. Sendo assim, meu compromisso ético com a justiça social não emerge de uma moral abstrata, mas do reconhecimento de que minha trajetória é atravessada por estruturas de desigualdade que também atravessam meus estudantes.

Assumir esse lugar não significa reduzir a prática docente à militância, mas reconhecer que ensinar Sociologia envolve escolhas: quais autores priorizar, quais exemplos mobilizar, quais silêncios romper. A seleção de conteúdos nunca é neutra, ela pode reforçar invisibilidades ou contribuir para ampliá-las criticamente. Nesse sentido, a representatividade torna-se também prática curricular.

Ainda neste percurso, percebi que o currículo não é apenas uma lista de tópicos, mas um espaço de mediação simbólica no qual se definem quais vozes são legitimadas como produtoras de conhecimento. Incorporar perspectivas e experiências historicamente marginalizadas, não se trata de um gesto meramente identitário, mas de uma intervenção consciente no modo como o saber sociológico é apresentado e apropriado na escola (MOTA, 2004). Dessa forma, a consolidação da Sociologia como componente curricular implica reconhecer sua dimensão política, não no sentido partidário, mas enquanto prática que forma olhares sobre a realidade social.

O compromisso ético, portanto, não se traduz em discursos normativos, mas em postura metodológica: escutar os estudantes como sujeitos de conhecimento, tratar suas experiências como ponto de partida analítico sem abdicar do rigor conceitual e reconhecer que a sala de aula é espaço de produção coletiva de sentido. A docência passa a ser entendida como relação e, como tal, exige responsabilidade.

Consolidar uma identidade docente implica, assim, articular experiência situada, fundamentação teórica e compromisso com a transformação das desigualdades que estruturam a sociedade brasileira. Não se trata de reivindicar autoridade moral, mas de assumir a responsabilidade que decorre do ato de ensinar.

## **9. Considerações finais: formação em movimento**

Diante do proposto ao longo deste memorial, procurei não apenas narrar uma trajetória, mas analisá-la sociologicamente. As experiências descritas, a atuação no NEAB, a organização de materiais sobre lideranças negras capixabas, a reformulação improvisada de uma aula, a observação das limitações temporais e

estruturais no estágio, não aparecem como episódios isolados, mas como situações concretas que revelam as condições materiais, institucionais e simbólicas de produção do conhecimento.

Se, nesta conclusão, afirmo que minha formação articula rigor teórico e sensibilidade ética, isso não se sustenta como formulação abstrata. O rigor aparece na interlocução com autores clássicos e contemporâneos, na análise crítica da formação do Estado brasileiro, na leitura atenta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do livro didático, na tentativa de transformar conceitos sociológicos em ferramentas interpretativas para os estudantes. A sensibilidade ética, por sua vez, manifesta-se na escolha de escutar as experiências da turma antes de impor categorias prontas, no reconhecimento das memórias produzidas como ausentes, na recusa à neutralidade que invisibiliza desigualdades.

A epistemologia feminista de Sandra Harding (1996), especialmente na defesa de uma ciência forte porque situada, é o que respalda essa articulação. Para Harding, o compromisso com grupos historicamente subjugados não compromete o rigor; ao contrário, amplia sua capacidade crítica ao incluir perspectivas antes excluídas do processo de produção do conhecimento. Nessa direção, ensinar Sociologia como mulher negra na escola pública não é detalhe biográfico, mas condição epistemológica que informa minhas escolhas pedagógicas e analíticas.

Também dialogo com as reflexões de Djamila Ribeiro (2017) sobre lugar de fala e responsabilidade discursiva. Reconhecer o próprio lugar não significa reduzir o conhecimento à experiência individual, mas assumir a responsabilidade pelas posições que ocupamos na produção e circulação de saberes. Ao escrever este memorial, não reivindico autoridade moral, mas assumo a tarefa de explicitar as condições históricas e sociais que atravessam minha formação.

Por fim, a docência que projeto não se limita à denúncia das desigualdades. A crítica sociológica é indispensável, mas insuficiente se não vier acompanhada de imaginação e criação. A sala de aula é também espaço de invenção: de metodologias que dialoguem com a realidade dos estudantes, de linguagens que

tornem a teoria acessível sem simplificá-la, de práticas que transformem ausência em presença. Não queremos apenas compreender o mundo; queremos ampliá-lo.

Assim, concluo esta etapa da formação reconhecendo que tornar-se docente é assumir uma posição situada no interior de disputas sociais mais amplas. Entre teoria e prática, entre memória e projeto, entre estrutura e agência, consolida-se uma identidade profissional comprometida com a produção de conhecimento crítico, com a responsabilidade ética e com a criatividade pedagógica. O percurso aqui narrado não encerra uma trajetória, mas marca o início de uma atuação docente que compreende a Sociologia como ferramenta de leitura do mundo e, sobretudo, como possibilidade de transformá-lo.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Silvio Luiz de. ***O que é racismo estrutural?*** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARFUCH, Leonor. ***O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea***. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BARTHES, Roland. ***A câmara clara: nota sobre a fotografia***. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BOBBIO, Norberto. ***O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo***. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Inscreva-se no Sisu (Sistema de Seleção Unificada). Gov.br, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/inscrever-se-no-sisu-sistema-de-selecao-unificada>. Acesso em: 25 fev. 2026.

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within**: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 26. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2020.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7–41, 2009.

HARDING, Sandra. **Ciência e feminismo**. São Paulo: UNESP, 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HURSTON, Zora Neale. **Oluale Kossola: as palavras do último homem escravizado**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Todavia, 2021.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LEJEUNE, Philippe. **Da autobiografia ao diário, da Universidade à associação**: itinerários de uma pesquisa. *Letras de Hoje*, [S. l.], v. 48, n. 4, p. 537–544, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. **Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio**: as perspectivas de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 88–107, maio/jun./jul./ago. 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7–28, 1993.

OLIVEIRA, Amurabi; BODART, Cristiano; CAMPOS, Rosana. **História do ensino das Ciências Sociais**: situando o debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v24.2024.e333>.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

REED-DANAHAY, Deborah. **Auto/Ethnography: rewriting the self and the social**. Oxford: Berg, 1997.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em movimento**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

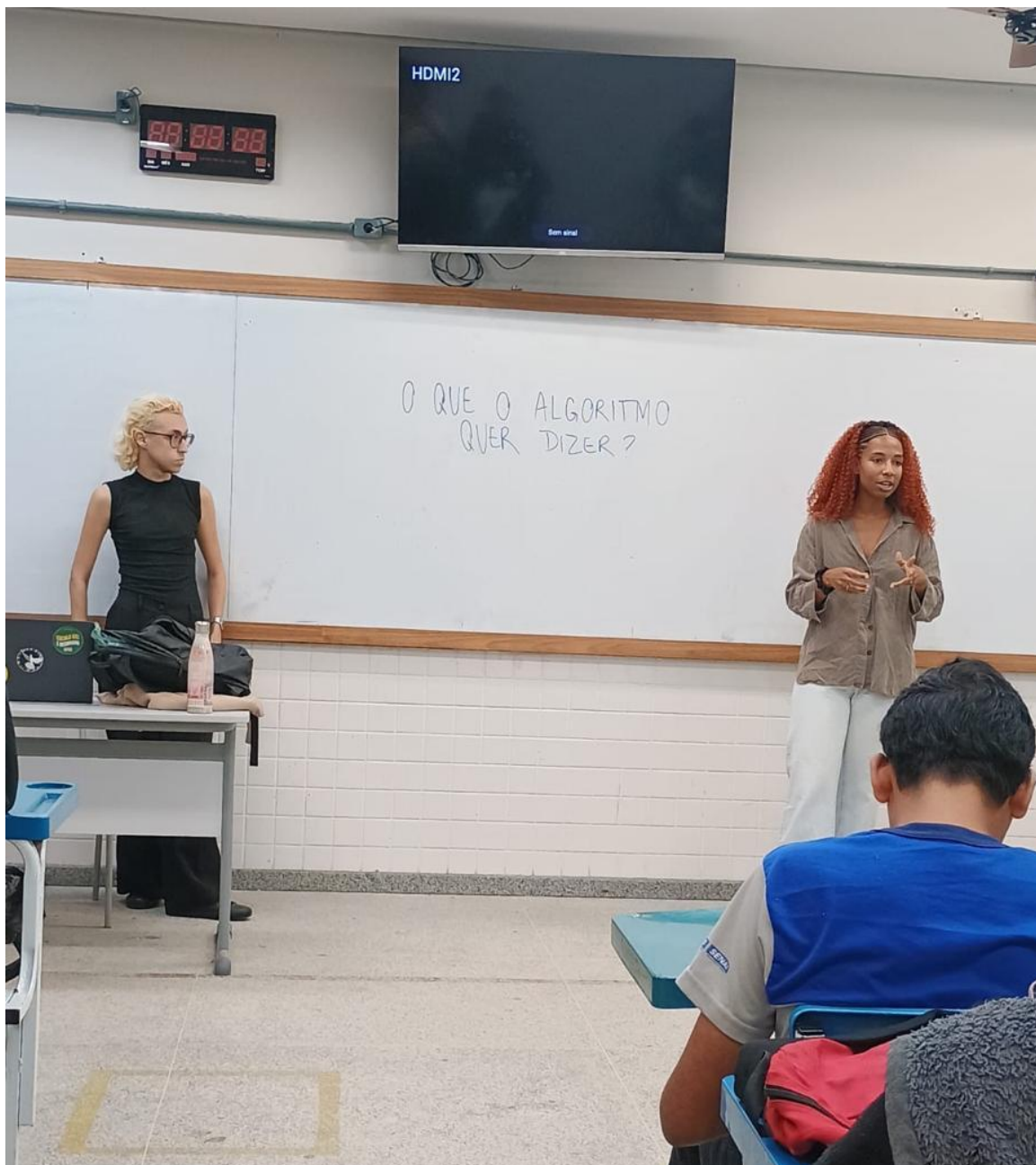
WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. 2 v.

## Anexos

ANEXO A - Plano de Aula sobre representação do eu nas redes sociais, ministrada em Outubro de 2025, no Colégio Estadual do Espírito Santo.

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Professor regente:</b>          | Luara Silva Pereira                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Estagiário:</b>                 | Miguel e Thaís                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Turma:</b>                      | 2M1 (MOD); 2M2 (MOD)                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Disciplina:</b>                 | Sociologia e Sociedade                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Campo temático:</b>             | Redes Sociais e Construção do Indivíduo                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Objeto de conhecimento:</b>     | Conceitos de Goffman e Luhmann                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Habilidades:</b>                | EM13CHS311SOCES                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Tempo de aula:</b>              | 50min                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Objetivo da aula:</b>           | Compreender como se constrói a identidade nas redes sociais e propor reflexão sobre o papel dos algoritmos na formação de bolhas informacionais;<br>Relacionar conceitos de Goffman e Luhmann à realidade digital dos alunos.                                                                   |
| <b>Conteúdos trabalhados:</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identidade e autoimagem nas redes sociais (Goffman);</li> <li>- Algoritmos e sistemas sociais (Luhmann);</li> <li>- Economia da atenção e curadoria algorítmica;</li> <li>- Consumo digital e comportamento online.</li> </ul>                         |
| <b>Recursos didáticos:</b>         | Aula expositiva e dialogada; uso do quadro                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Referências bibliográficas:</b> | GOFFMAN, Erving. <i>A representação do eu na vida cotidiana</i> . Petrópolis: Editora Vozes, 1995.<br>LUHMANN, Niklas. A realidade das mídias de massa.<br>DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle (1990). In: <i>Conversações</i> . São Paulo: Editora 34, 1992. p. 219-226. |

ANEXO B - Registro fotográfico da regência compartilhada em Outubro de 2025, sobre Construção do Eu nas Redes Sociais, para turmas do 2º Ano do Colégio Estadual do Espírito Santo.



Regência de Aula compartilhada em Colégio Estadual do Espírito Santo. 08 de Out. 2025.

ANEXO C - Parecer Formativo elaborado pela professora Luara Pereira sobre o estágio supervisionado por ela no Colégio Estadual.



### **PARECER FORMATIVO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**Instituição de Ensino Superior:** Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

**Curso:** Licenciatura em Ciências Sociais

**Disciplinas:** Estágio Supervisionado I e II

**Instituição Concedente do Estágio:** Colégio Estadual do Espírito Santo

**Turno:** Matutino

**Ano letivo:** 2025

**Estudante estagiário(a):** Thais de Jesus / **Matrícula:** 2022100381

**Professor(a) regente:** Luara Silva Pereira

**Componente curricular:** Sociologia

Este documento tem por objetivo apresentar o parecer avaliativo referente ao período de estágio supervisionado do estudante Thais de Jesus, concluinte do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no âmbito das disciplinas Estágio Supervisionado I e II, ministrados pela professora Cleyde Rodrigues Amorim realizadas ao longo dos dois semestres letivos de 2025.

Durante esse período, atuei como professora de Sociologia e regente da turma na qual o estudante realizou sua experiência de estágio, desenvolvida no turno matutino do Colégio Estadual. O estágio constitui etapa obrigatória para a conclusão da Licenciatura em Ciências Sociais e teve como objetivo possibilitar ao licenciando a aproximação com a dinâmica da sala de aula, especialmente no que se refere à relação entre professor(a) e estudantes, ao entendimento dos conteúdos trabalhados e às possibilidades pedagógicas de sua abordagem no contexto escolar.



Com isso, a postura do estudante no que se refere ao compromisso com os dias de estágio, ao planejamento, à participação nas atividades de sala de aula e ao envolvimento com os estudantes foi plenamente satisfatória. Destaca-se, nesse sentido, sua atuação na aplicação das provas da área da escola, bem como sua participação em atividades culturais escolares, compreendidas como importantes espaços de aproximação e observação do universo discente no ambiente escolar. Soma-se a isso o suporte às chapas concorrentes ao grêmio estudantil para a realização de debates, além de sua contribuição na mediação de debates em sala de aula, especialmente junto às turmas de 2ª série do itinerário de Humanas, nas quais esteve mais presente ao longo do estágio.

Além disso, o estudante demonstrou alinhamento e envolvimento com o projeto intitulado “Rompendo o CISTEMA”, que chegou à etapa de elaboração dos roteiros, mas acabou não sendo executado. A interrupção do projeto ocorreu em razão da promulgação da Lei nº 12.479/2025, que restringe a realização de atividades relacionadas à temática de gênero sem autorização prévia das famílias. Considerando que a proposta previa sua aplicação em toda a escola e diante do receio de possíveis conflitos políticos no espaço escolar, sobretudo pelo histórico de instrumentalização da escola como palanque político por parte do deputado autor da referida lei, optou-se, de forma coletiva, pela suspensão do projeto.

Por fim, o estudante elaborou e planejou uma aula a partir de sua observação dos objetos de conhecimento trabalhados ao longo trimestre, no qual ele daria aula, demonstrando compromisso com a escolha metodológica e com a preparação necessária para o desenvolvimento do conteúdo junto aos alunos do Ensino Médio. A aula ministrada teve como tema “Relações de poder e algoritmos”, inserida na sequência didática por mim desenvolvida, possibilitando que os estudantes estabelecessem conexões entre conteúdos já estudados e novos conceitos, além de aprofundar debates anteriormente iniciados, especialmente no que se refere às relações entre consumo e capitalismo.

Acrescenta-se a isso a iniciativa e a autonomia demonstradas pelo estudante diante da realidade escolar, marcada por uma dinâmica intensa e exigente. Ao longo do estágio, buscou manter-se atento aos objetos de conhecimento referentes a cada trimestre, aos processos



avaliativos, aos projetos em desenvolvimento e às especificidades de cada turma. Destaca-se, ainda, sua desenvoltura pedagógica, evidenciada durante toda a sua atuação e, de modo especial, na aula por ele ministrada, na qual privilegiou uma abordagem dialógica, requisito fundamental para uma prática educativa que vise à emancipação dos sujeitos, e não à mera reprodução de estruturas de poder já cristalizadas.

O estudante demonstrou-se, de forma constante, aberto aos feedbacks, acolhendo orientações e reflexões propostas ao longo do acompanhamento. Um exemplo disso foi sua disposição em analisar as diferenças entre as turmas, compreendendo que há contextos em que o planejamento pedagógico tende a funcionar conforme inicialmente pensado e outros em que se faz necessário jogo de cintura, flexibilidade e leitura atenta dos jogos de poder que atravessam a relação entre professor(a) e estudantes.

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

**LUARA SILVA PEREIRA**  
PROFESSOR B - DT  
10085504589 - SEDU - GOVES  
assinado em 05/01/2026 18:35:29 -03:00



#### INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO

Documento capturado em 05/01/2026 18:35:29 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)  
por LUARA SILVA PEREIRA (PROFESSOR B - DT - 10085504589 - SEDU - GOVES)  
Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2026-8G6C34>