

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID/CIÊNCIAS SOCIAIS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

THE CONTRIBUTION OF PIBID/SOCIAL SCIENCES FOR THE TEACHER TRAINING OF SOCIOLOGY

*Luciana Aparecida de ARAÚJO*¹

*Letícia Bernal MARTINS*²

*Sueli Guadalupe de Lima MENDONÇA*³

RESUMO: Diante da falta de mudanças significativas nos modelos formativos de professores, ainda é possível encontrar uma fragmentação entre os níveis de ensino, com uma pequena parcela do currículo para o diálogo entre universidade e educação básica. As formações aligeiradas e de baixo custo, em conjunto com currículos tradicionais, direcionam os professores a uma atuação limitada, distanciando-o das teorias, base para atuação mais qualificada na escola. Buscando articular a prática e a teoria na escola, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em 2007, tendo como meta a formação inicial do professor da educação básica. Este texto é resultado de pesquisa desenvolvida no ano de 2016 e tem por objetivo analisar as contribuições do Pibid/Ciências Sociais, para o curso de licenciatura em Ciências Sociais, procurando ressaltar suas possibilidades e limites a serem superados. A partir de revisão bibliográfica e de trabalho de campo, foram realizadas entrevistas estruturadas com oito egressos e dois alunos participantes do projeto, com intuito de compreender suas vivências, opiniões e funcionamento do programa. Os resultados afirmam a importância do Pibid para formação docente, à superação do modelo de estágio tradicional e à melhoria do desempenho acadêmico do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Pibid. Sociologia.

ABSTRACT: Faced with the lack of significant changes in teacher training models, it is still possible to find a fragmentation between levels of education, with a small part of the curriculum for the dialogue between university and basic education. Light weight and low-cost training, coupled with traditional curriculum, directs teachers to limited performance, distancing them from theories, the basis for more qualified performance in school. Seeking to articulate the practice and theory in school, the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) emerges in 2007, with the goal of initial teacher training in basic education. This text is a result of research developed in 2016 and aims to analyze the contributions of the Pibid/Social Sciences, for the degree course in Social Sciences, seeking to highlight their possibilities and limits to be overcome. Based on bibliographical review and fieldwork, structured interviews were conducted with 8 graduates and 2 students participating in the project, in order to understand their experiences, opinions and operation of the program. The results affirm the importance of the Pibid for teacher training, the overcoming of the traditional internship model and the improvement of the student in academic performance.

KEYWORDS: Teacher Training. Pibid. Sociology.

¹ Doutora em Educação (UNESP); professora da Faculdade de Filosofia e Ciências –UNESP/Marília.

² Mestranda em Educação (UNESP/Marília).

³ Doutora em Educação (USP); professora na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília.

INTRODUÇÃO

Diante da falta de mudanças significativas nos modelos formativos de professores, ainda é possível encontrar uma fragmentação entre as áreas e os níveis de ensino, reservando apenas uma pequena parcela do currículo para o diálogo entre universidade e educação básica. As formações aligeiradas e de baixo custo, em conjunto com currículos tradicionais, direcionam os professores a uma atuação limitada, distanciando-os das teorias, base para atuação profissional mais qualificada na escola. É nesse cenário de defasagem da formação docente, buscando articular a prática e a teoria na escola, que surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em 2007, tendo como meta a formação inicial do professor da educação básica.

A equipe participa desde o segundo edital do Pibid/Capes/2009, envolvendo gradativamente suas licenciaturas no programa. A identificação da universidade foi tamanha que nos editais seguintes, 2012 e 2013, a instituição envolveu todas as suas licenciaturas. Foi nesse contexto que surgiu o subprojeto de Ciências Sociais que inicialmente teve uma formatação em parceria com outras duas licenciaturas: Filosofia e Ciências Sociais; denominado, edital 2009, como Subprojeto de Sociologia/Filosofia. No edital de 2012, houve o desmembramento desse subprojeto em três novos subprojetos. Essa mudança propiciou o desenvolvimento do trabalho de cada licenciatura, possibilitando o aparecimento das especificidades de cada uma delas, influenciando a formação de várias gerações de licenciandos.

O interesse pela temática surgiu durante a participação do programa Pibid/Ciências Sociais e intensificou-se com a frequência nas aulas de estágio na licenciatura do curso. Era nítida a diferença da experiência e da apropriação das teorias entre aqueles que faziam parte do projeto e os que frequentavam a escola apenas para a observação algumas vezes na semana. Acredita-se que o Pibid proporciona aos alunos integrantes dos subprojetos fundamentos teóricos e metodológicos que poderão subsidiar suas práticas enquanto futuro professores, além de favorecer o crescimento dos alunos em questões relacionadas ao ensino e à pesquisa, envolvendo-os em participação em eventos científicos, produzindo e apresentando trabalhos, resultados alcançados com o Pibid e aprimorando cada vez mais a produção de escrita.

Assim, o objetivo deste texto é compreender as contribuições do subprojeto Pibid Ciências Sociais para a licenciatura em Ciências Sociais, com base nos relatos de bolsistas de iniciação à docência e também egressos do programa, buscando identificar quais as contribuições e também limites enfrentados pelo programa.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO BÁSICO DO ALUNO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Se tomarmos como papel da escola e do professor no atual contexto, o ensino para desenvolvimento das condições para interpretação e desnaturalização do mundo,

cabe olhar atentamente para as políticas de formação inicial dos professores, visto que esta cria as condições para o futuro exercício da docência na escola com crianças e jovens. Essa formação, quando bem realizada, possibilita o aperfeiçoamento profissional em etapas posteriores, diminuindo as chances de se transformar num complemento à defasada formação anterior, que gera altos custos, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas (GATTI, 2008).

Foi com a expansão da industrialização no país, por volta do século XX, que surge entre os trabalhadores a necessidade de escolarização, que futuramente resultou na expansão do sistema de ensino. No ano de 1930, com intuito de formar bacharéis especialistas em educação e professores para atuarem em escolas normais, acrescentou-se um ano a mais na formação do bacharel, oferecendo disciplinas específicas da área de educação, adotando o sistema (3 + 1). Os documentos oficiais que nortearam a estrutura curricular desses cursos de formação de professores no país na década de 1960 foram as Leis no. 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, e normatizações nos âmbitos federal e estadual (GATTI; BARRETTO, 2009).

Em 1971, a Lei 5.692/71 reformulou a educação básica no Brasil, extinguindo as chamadas escolas normais. Nesse modelo, a formação do professor de 1^a. a 4^a. anos passou a ser realizada pela habilitação magistério, deixando os conhecimentos relacionados à formação específica muito reduzida. No entanto, com o intuito de garantir uma melhor formação de professores para os anos iniciais de ensino, em 1982, por iniciativa do governo federal, foram criados os Centros Específicos de Formação e aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), extintos logo após a promulgação da Lei 9.394/96, nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), conferindo a formação de todos os professores ao ensino superior (GATTI; BARRETTO, 2009).

Após a aprovação da Lei 7.044/82, que alterou o artigo 30 da Lei 5.692/71, que mantém a formação na habilitação magistério, surgem os cursos de licenciatura curta, oferecidos em nível superior, com carga horária inferior às licenciaturas plenas. Tais cursos foram extintos completamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no final dos anos de 1990. Em 1986, o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer 161, que dispõe sobre a reformulação do curso de pedagogia, delegando a esses a responsabilidade de formação para a docência de 1^a. a 4^a. anos (GATTI; BARRETTO, 2009).

Quanto às licenciaturas, o parecer e resolução do Conselho Federal de Educação propõe um currículo mínimo a ser cumprido, definindo as disciplinas obrigatórias. A estrutura curricular desses cursos deveria privilegiar a formação em área específica, acompanhada de complementação pedagógica. Em 1996, com a promulgação da nova LDB, foram propostas novas adequações às instituições de formação de professores, mas foi somente a partir de 2002 que ocorreram as primeiras adaptações do currículo às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) e às diretrizes curriculares para o curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (GATTI; BARRETTO, 2009).

Pode-se verificar na história das licenciaturas específicas a tentativa de priorizar a formação com foco na área disciplinar específica e um pequeno espaço nas grades curriculares para a formação pedagógica. Para Gatti (2011, p. 98),

O século XXI inicia-se com uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares, segundo a qual, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar – formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...].

É dentro do modelo de formação “3 + 1”, ou seja, três anos de formação curricular comum e mais um ano de formação pedagógica, implementado nas universidades brasileiras no final da década de 1930 que se encontra a maioria dos cursos de licenciatura, estrutura que já sustentou a licenciatura no curso de Ciências Sociais. Essa situação é problemática, pois, como citado acima, a formação pedagógica é tratada como um apêndice da formação comum da área, sua importância é desprezada pela comunidade acadêmica, além do difícil diálogo com as disciplinas específicas das três grandes áreas (antropologia, sociologia e ciência política).

As políticas para uma nova articulação dessa formação, como estrutura e currículo, não têm sido foco de debate nos últimos anos, segundo Gatti (2011). O foco da preocupação das políticas está na expansão da oferta dos cursos no formato existente, especialmente à distância, sem reflexão crítica sobre formas alternativas que melhor qualifiquem a formação inicial dos professores da educação básica, que reconheçam e abranjam as necessidades dos alunos e as demandas sociais do país. Para Gatti (2011, p. 101-102),

Não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que a essa titulação corresponda a formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho. (...) As normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente essa qualificação no que se refere à formação inicial.

Para Saviani (2009), o principal dilema da formação de professores encontra-se na formação inicial desses docentes, a partir do modo que o currículo dos cursos é posto, dissociando o saber teórico do saber pedagógico, e que as universidades nunca se preocuparam com a formação específica, ou seja, o preparo pedagógico-didático dos professores em formação. Para Saviani (2009, p. 149)

[...] além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

Em 2002, a Resolução CNE/CP n. 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, modificou a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena,

e de formação de professores da educação básica em nível superior. Com essa nova exigência, a licenciatura em Ciências Sociais, no ano de 2006, deixou de ser complemento do bacharelado, pois não era mais necessário o cumprimento das disciplinas obrigatórias do bacharelado para fazer a licenciatura, possibilitando ao aluno optar a partir do 3º ano.

A transformação na estruturação do currículo do curso de licenciatura em Ciências Sociais ocorreu de fato em 2008. Buscando diferenciar-se do modelo 3+1, característicos das licenciaturas. A reestruturação segundo Mendonça (2016, p. 86), “[...] distribuiu a discussão da educação ao longo do curso, desde o 2º ano, com articulação entre as disciplinas de conteúdos específicos e as pedagógicas”.

Em 2015, com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que determina as DCNs para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura em geral e para a formação continuada, elevou a carga horária de 2.800 horas para 3.200 horas. Essa redistribuição da carga horária nas licenciaturas rompe com o modelo de formação “3+1” dos bacharéis que colocam a licenciatura como uma formação a parte no seu currículo, pois torna insuficiente um ano de formação para as 3.200 horas agora estipuladas. Nesse quadro de reformulação, o curso teve de se adequar às Resoluções CEE n. 111/2012 e 126/2014, que já exigiam adequações no currículo, encontra-se ainda em processo de tramitação.

O principal problema não reside nas possíveis defasagens das atuais DCNs para as licenciaturas, pois, para uma efetiva melhoria da educação básica, é preciso mais do que alterações de diretrizes curriculares para a formação de professores e para a oferta da educação infantil, ensinos fundamental e médio. Além da preocupação com os projetos pedagógicos desses cursos, incluindo a capacitação de seus professores, o Ministério da Educação (MEC) deveria também se preocupar com a implantação de planos de carreira, melhoria na remuneração dos professores, melhoria da infraestrutura para o processo educativo, entre outros.

[...] transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação (SAVIANI, 2009, p. 154).

Faz-se necessário o debate sobre as políticas educacionais e os currículos das instituições formadas com toda a comunidade escolar, com aqueles que estão envolvidos no processo, para atingirem uma melhor formação inicial dos educadores e valorização desse profissional e, conseqüentemente, contemplarem as necessidades sociais reais dos alunos e da sociedade brasileira, com uma educação formadora de alunos críticos e reflexivos, que vá além do capital.

A SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO BÁSICO DO ALUNO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Na formação de professores, especificamente de sociologia, as políticas educacionais e os currículos formadores distanciados da escola não são os únicos desafios a serem superados. A instabilidade e mudanças da disciplina de sociologia no currículo escolar, a vulnerabilidade dos professores dessa disciplina em comparação aos professores das demais disciplinas e a ausência de acúmulo de pesquisa na área de metodologia de ensino de Sociologia são aspectos específicos do docente da área.

No mesmo ano da inclusão da sociologia, a Emenda Constitucional 59/2009 tornou a Educação Básica obrigatória e gratuita, trazendo também a obrigatoriedade ao Ensino Médio. Mesmo longe de ter atingindo a todos os jovens o direito de estudar, a escola pública tem em seu espaço grupos heterogêneos de jovens que trouxeram com eles conflitos e contradições de uma estrutura excludente e suas próprias demandas, tornando-se necessário que a escola os reconheça e se repense como instituição para responder os desafios colocados por novas demandas (DAYRELL, 2010).

Diante desses novos desafios postos, o conteúdo do ensino de sociologia pode contribuir para diminuir o distanciamento do aluno com a estrutura escolar, já que oferece instrumentos teóricos ao aluno para a desnaturalização e compreensão da realidade social que o permeia, recursos importantes para que este se reconheça dentro de seu contexto social e se sinta sujeito histórico, cultural e pertencente a um grupo. O conhecimento sociológico vai além da possibilidade de o jovem se reconhecer enquanto sujeito histórico, permite a ele também a construção de sua própria identidade.

Faz-se necessário ir além do conteúdo de sociologia, é preciso de um professor de sociologia que ministre as aulas com o olhar crítico da sociedade, com uma postura de cientista social em suas práticas dentro e fora da sala de aula. Diante do contexto atual da escola pública no país, os professores devem reconhecer seus alunos enquanto sujeitos sociais pertencentes a um grupo, entendendo suas demandas.

As relações e conflitos que acontecem dentro da instituição escolar também podem ser problematizados, em especial pelo professor de sociologia, que sem se desvincular da sua formação como cientista social, pode fazer da escola seu próprio campo de pesquisa, contribuindo para a sua melhoria, pois a própria formação do cientista social garante ao educador as ferramentas teóricas necessárias à reflexão de seu papel de professor e cientista social numa unidade dialética para a sua atuação profissional, articulando a dimensão sociológica e pedagógica (MENDONÇA, 2011).

O PIBID

Enquanto a formação inicial em seu todo não é repensada para uma docência qualitativamente efetiva em suas práticas e pesquisas, o Pibid surge no cenário nacional dentro das universidades, concedendo bolsas para todo o corpo do projeto,

desde alunos dos cursos de licenciatura até coordenadores e supervisores responsáveis pelo projeto nas instituições de ensino superior, e auxiliando financeiramente despesas a eles vinculadas. Além de incentivar e melhorar a formação docente em nível superior para a educação básica, tem como finalidade introduzir os licenciandos no cotidiano e ambiente escolar das redes públicas de ensino, oferecendo oportunidades para estes desenvolverem novas metodologias e realizarem práticas docentes baseados em problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Há também uma contribuição para articulação entre teoria e prática, melhorando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Sentindo a necessidade de uma maior articulação entre universidade e escola pública, prática e teoria, nasceu o Programa Núcleo de Ensino, instituído em 1987 com financiamento da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) para desenvolver projetos e atividades em parceria com a rede pública de ensino, disponibilizando aos discentes bolsas estudantis, verba para transportes e materiais de consumo. O projeto fortaleceu os cursos de licenciatura em vários *campi* na formação de seus futuros docentes em suas práticas e saberes sobre a educação e a realidade escolar com base na parceria entre universidade e escola pública (FERNANDES; MENDONÇA, 2014). A longa experiência com o núcleo de ensino foi fundamental para o primeiro passo na participação do Pibid, já que todos os subprojetos participantes do primeiro edital do Pibid de 2009 tinham alguma experiência com projetos do núcleo de ensino.

Iniciou-se a participação no Pibid desde o edital publicado pela Capes, no ano de 2009; assim, começa a atuação em 2010, com doze subprojetos, sendo eles biologia, física, química, matemática, pedagogia, artes, ciências sociais e filosofia. Esse edital contou com duzentos e quarenta bolsistas de iniciação à docência, vinte e oito professores (as) supervisores (as) nas escolas públicas, doze coordenadores de áreas responsáveis pela organização das ações na universidade e uma coordenadora institucional (FERNANDES; MENDONÇA, 2016).

Em 2011, com o Edital n. 1/2011, o Pibid teve seu novo projeto aprovado, conciliando com o projeto anterior em vigência. Devido aos bons resultados do projeto, em 2012, o Pibid expandiu-se ao desmembrar os dois projetos institucionais em trinta e sete subprojetos. Assim, até 2013 o Pibid passou a ser constituído por uma nova estrutura, a saber: dois coordenadores (as) institucionais; dois coordenadores (as) de gestão de processos pedagógicos; trinta e sete coordenadores (as) de área; setenta e nove supervisores (as) da rede pública de ensino e quinhentas e cinquenta e cinco bolsas para iniciação à docência (FERNANDES; MENDONÇA, 2016).

Em 2013, a Capes realizou uma nova publicação, a do Edital n. 61/2013. Com essa publicação, estruturou-se uma nova proposta, ampliando o quadro de participantes para cinquenta e sete subprojetos em seus dezesseis *campi*; com setenta e oito coordenadores (as) de área; cento e setenta e dois supervisores (as) e novecentas e trinta e uma bolsas de iniciação à docência, além de quatro coordenadores (as) de ges-

tão dos processos educacionais e um coordenador (a) institucional (FERNANDES; MENDONÇA, 2014).

A participação no Pibid permitiu uma melhoria qualitativa na formação de professores, possibilitando a criação de novas práticas pedagógicas para os conteúdos escolares, aproximando os alunos da realidade escolar, estimulando o questionamento sobre esse ambiente e incentivando a busca de soluções para os problemas identificados. Essa melhora, em parte, dá-se pelo modelo de formação que une a universidade e a rede pública de ensino. Segundo Fernandese Mendonça,

O trabalho conjunto e simultâneo entre o licenciando, o professor universitário e o professor da rede pública de ensino, se fortaleceu, trazendo resultados satisfatórios para a formação docente. A relação permanente da Universidade com as escolas públicas da Educação Básica está ressignificando a prática dos profissionais da educação nessas duas dimensões, qualificando o processo formativo (FERNANDES; MENDONÇA, 2013, p. 228).

O SUBPROJETO PIBID/CIÊNCIAS SOCIAIS: UM OLHAR A PARTIR DO RELATO DE SEUS PARTICIPANTES

No projeto do Pibid/Ciências Sociais, os bolsistas de iniciação à docência (ID), o professor supervisor (a) da rede pública e os professores (as) da universidade de cada subgrupo reúnem-se uma vez por semana para fazerem relatos de suas experiências na escola, programarem atividades para as turmas e fazerem estudos teóricos sobre a escola ou qualquer temática que os oriente para a prática pedagógica. No início de cada ano escolar, cada subgrupo realiza com suas turmas um questionário em formato de *espiral* para o levantamento de dados sobre os alunos que compõem a turma. Com isso, traçam um diagnóstico da turma para elaborar as temáticas a serem tratadas em sala de aula que mais se aproximam da realidade e necessidade do aluno. Esse instrumento tem possibilitado o levantamento de elementos importantes sobre a realidade do aluno, sua visão acerca dos conteúdos da disciplina e os problemas da escola.

Com a rotina em comum dos subgrupos, percebeu-se que o fim da dicotomia entre práticas pedagógicas e conhecimento teórico pois nesses encontros semanais, acontecem a reflexão e estudos teóricos sobre a escola, com base na análise da *espiral*, assim como a elaboração dos conteúdos de sociologia, criando metodologias que aproxime o aluno dos conteúdos sociológicos.

A fim de constatar as contribuições (e os problemas) do projeto Pibid/Ciências Sociais, foram realizadas entrevistas estruturadas com dez alunos, sendo dois bolsistas atuais e oito egressos do programa. Foram selecionados participantes de diferentes subgrupos, anos do projeto, escolas de atuação e ano de formação para maior diversidade de opiniões, com vistas a verificar unidades e mudanças ao decorrer dos anos. Para a coleta de dados, os questionamentos a seguir foram norteadores dessa investigação: 1) Você acha que o Pibid lhe ofereceu subsídio teórico e metodológico para sua formação enquanto professor?; 2) O Pibid fundamentava suas práticas pedagógicas?

Se sim, como?; 3) Conte como é/foi a rotina de trabalho do Pibid; 4) Qual era sua visão sobre ser professor antes de ser do Pibid?; 5) O programa mudou sua concepção de ser professor? 6) Você se sente preparado para ministrar aulas após a participação no programa?; 7) Você pretende exercer a profissão docente? Por quê?; 8) O que mais lhe marcou no Pibid?; 9) Qual o destaque positivo do programa? 10) Qual sua crítica ao programa? Com o intuito de preservar as questões éticas da pesquisa, os nomes dos sujeitos foram preservados e, portanto, serão identificados pela letra (E1, E2 etc.).

Quando questionados sobre o trabalho deles no Pibid, os entrevistados (de variados anos do projeto) relataram uma rotina parecida, que consistia em uma reunião semanal para a avaliação da aula aplicada na semana anterior e para a preparação de atividades para a próxima aula de Sociologia. A maioria também citou reuniões de estudos teóricos, com intuito de aperfeiçoamento das práticas, reflexão do espaço escolar ou orientação metodológica, com a frequência variando conforme a necessidade. Seguem os relatos para confirmar as estruturas parecidas:

Bom, no caso dos dois grupos que eu participei foi muito parecido. Era uma reunião semanal na qual se reunia todos os bolsistas do subgrupo, o professor coordenador, o professor supervisor, do qual a gente discutia quais que (*sic*) iam ser os conteúdos a serem passados na sala de aula, como a gente realizaria a atividade, ouvia cada um as opiniões que tinham, além disso, às vezes aconteciam (*sic*) as discussões teóricas de textos teóricos, e uma vez por semana a gente ia até a escola, normalmente em duplas, junto ao professor supervisor e aplicávamos a atividade em sala de aula (E1).

Nas quintas-feiras durante a tarde, o grupo supervisionado pelo professor M. T. (meu grupo), se reunia para uma conversa sobre a aula ministrada da semana passada e o planejamento da próxima aula que iríamos acompanhar na escola, geralmente era passado para nós algum texto para uma leitura e este era discutido durante a reunião, após esta discussão, ocorria um novo planejamento de aula (E8).

Outra unanimidade foi evidenciada ao inquirir se o Pibid ofereceu subsídio teórico e metodológico para a formação do aluno enquanto professor. Todos os entrevistados afirmaram que “sim”, e alguns citaram que essa contribuição ocorreu mediante a relação teoria/prática, oportunizada pelo programa, que supera a experiência proporcionada pela disciplina de Estágio Supervisionado oferecido pelo curso de Ciências Sociais.

A maioria dos entrevistados acredita que a experiência na escola e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (com auxílio de professores experientes, os professores supervisores) são fundamentais para a formação docente.

Sim, o Pibid foi fundamental em minha formação, pois desde meu primeiro ano de faculdade, dentro deste programa, pude entender o que é ser professor, quais são os processos de ensino e aprendizagem, o cotidiano escolar, entre tantos outros pontos que só se pode entender dentro da escola (E4).

É possível constatar por meio dos relatos que o Pibid influenciou na formação acadêmica do aluno enquanto Cientista Social. Internalizando a responsabilidade como mediadores do conhecimento, os bolsistas buscaram por conta própria e influência do programa aprimorar o conhecimento sobre os conteúdos específicos das Ciências Sociais a fim de transmitirem na escola ou entenderem o ambiente escolar. Segue o relato do Entrevistado 2:

Em todas as atividades que íamos desenvolver, a gente analisava o material para ver um pouco o que ele fornecia, e aí buscava o que já conhecia um pouco. Por meio da leitura de algum autor, pelo debate no subgrupo – porque isso também é importante –, debater a teoria, que por mais que a gente tenha determinado autor na graduação, você pensar nisso mais direcionado como fazer era muito legal, você via de uma outra perspectiva. Às vezes você falava, “aí, já estudei muito esse pensador”, mas quando você via por uma outra perspectiva para passar para outra pessoa, você reelaborava toda sua visão sobre aquilo. Isso me fez crescer na faculdade, melhorar bastante (E2)

O aprofundamento teórico dentro do programa auxilia o bolsista como futuro professor e aluno de graduação pois o curso de Ciências Sociais e sua estrutura ainda encontram defasagens. Segundo o Entrevistado 5:

O Pibid me forneceu subsídio teórico para estudar as diferentes metodologias de ensino e de aprendizagem, mesmo o Pibid que eu participei, tendo optado pela teoria histórico-cultural, a qual sou adepto. Mas só podemos escolher uma forma de trabalho, se conhecemos outras, e o Pibid, me impulsionou a pensar metodologias de ensino e a conhecer as diferentes correntes. É interessante, a disciplina de psicologia da educação, por exemplo, que deveria fazer parte disso, pelo menos no meu ano, não chegou nem perto de propiciar esses conhecimentos (E5).

Quando questionados se o Pibid fundamentava suas práticas pedagógicas, todos afirmaram que “sim”, enfocando que essa fundamentação ocorria por meio das reuniões teóricas, com a frequência variando conforme cada subgrupo. As práticas pedagógicas eram fundamentadas por meio de leituras e discussões sobre o conteúdo a ser passado para os alunos e também sobre a metodologia norteadora dos trabalhos.

Sim. O grupo do Pibid de Sociologia do qual eu fiz parte, coordenado pelas professoras S. e V. tinham como orientador metodológico a teoria histórico-cultural; nesse sentido participávamos do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, realizávamos leitura de textos pensando nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, buscávamos desenvolver em grupo (nas reuniões semanais) metodologias de ensino de Sociologia para cada série e também para cada contexto de vivências dos grupos juvenis nas salas de aula. Nossas práticas eram orientadas nas categorias de pensamento da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia, tendo como foco metodológico o aprofundamento da utilização e criação de materiais na Teoria da atividade (E10).

É possível também analisar como o projeto modificou a visão dos bolsistas sobre a profissão docente. Quando questionados “Qual a sua visão sobre ser professor antes do Pibid? O programa mudou sua concepção de ser professor?”, a maioria respondeu que antes enxergava o trabalho docente como algo metódico, mecanizado.

Minha visão antes do Pibid era a de um professor clássico, que entra em sala, passa alguns conceitos na lousa e os explica; após frequentar o Pibid vejo que o professor pode usufruir de várias outras maneiras de passar o conteúdo para os alunos, desde textos com leituras e discussão em grupo até atividades mais didáticas onde os alunos podem se movimentar e até mesmo sair do ambiente de sala de aula (E8)

Mesmo compreendendo a responsabilidade e a importância do papel do professor, alguns relataram que apenas com a participação no projeto que a concepção do professor clássico mudou, e que entendem que o papel do professor é mais do que ser mero reprodutor dentro da sala de aula.

Eu sempre vi a atividade do professor com muita responsabilidade, algo muito importante. Tanto que eu entrei na faculdade já pensando na profissão docente. Mas depois que eu entrei no programa, eu vi que essa responsabilidade é para-com a subjetividade do aluno e isso me fez crescer mais, ver que eu preciso estar muito bem consolidada para querer mediar alguma coisa futuramente (E3).

Quando questionados se estão preparados para ministrar aulas após a participação do programa, sete entre os dez entrevistados afirmaram que sim; que o programa auxiliou na organização e prática docente, preparar material, inserir-se no meio escolar, mesmo que se distinguindo da prática cotidiana docente.

Sim, porque aquela coisa da primeira vez já passou, eu já entendi mais ou menos como funciona, como é montar uma aula, como é estar lá na frente. E isso foi o projeto que me proporcionou, porque o estágio eu sinto que é uma coisa bem diferente, eu não tenho essa intervenção tão grande na sala, e isso foi muito importante. Eu vejo que a diferença com meus amigos que fazem a licenciatura, mas que não fazem parte do programa, é muito diferente a visão (E3).

Cinco entre os dez entrevistados encontram-se atuando ou já atuaram como professores, e esses relataram que o programa foi essencial para sua formação e iniciação na carreira docente.

Não só estou preparada como já estou ministrando (aulas). A oportunidade de passar em um processo seletivo na rede municipal me fez quebrar de vez qualquer visão ruim da profissão. Pude aproveitar tudo o que o Pibid me ofereceu: atividades, conteúdos, livros didáticos, discussão sobre educação, entre tantos outros (E4).

“Você pretende exercer a profissão docente? Por quê?”, essa foi a próxima pergunta realizada aos entrevistados. Todos eles relataram o interesse em seguir a carreira docente após a conclusão dos estudos, e cinco já se encontram exercendo a profissão.

Além de mudar a visão dos bolsistas sobre a carreira docente com a entrada no programa, compreende-se que este dá impulso e incentivo para os bolsistas seguirem no magistério. Eles entendem a importância da profissão e encontram o sentido da graduação ao transmitir conhecimento, partilha do que foi oferecido.

Eu pretendo exercer, sim, como eu disse, já vim para a faculdade pensando nisso. Acho que eu gosto muito de me comunicar com as pessoas, e quando eu estava em sala de aula eu me sentia muito bem, porque é muito legal ver tudo aquilo que você passa na faculdade, toda desconstrução que você passa, outras pessoas estão passando também, e até antes de você, isso é muito bom para a visão delas do mundo, e você poder possibilitar isso num sujeito é muito encantador, realizador. Gosto bastante das ciências sociais e acho que levar essa possibilidade, levar ferramentas sociológicas para ajudar na desconstrução, desnaturalização, é algo muito interessante (não que isso aconteça só em sala de aula). Eu tive contato com a sociologia só no último ano do ensino médio, mas ela não me forneceu isso. Se ela tivesse me desconstruído, eu teria entrado na faculdade uma pessoa diferente, então eu quero fazer isso pelos outros (E2).

Ao pedir para relatarem o momento mais marcante durante a participação do programa, as respostas foram variadas. Alguns comentaram uma atividade aplicada bem-sucedida, já outros citaram a formação integrada da prática com a teoria, ou a possibilidade de frequentarem o ambiente escolar, as reuniões teóricas e a oportunidade de crescerem academicamente, expondo seus trabalhos em congressos acadêmicos.

Mesmo com experiências diferentes, é possível constatar que o programa marca por meio de um aspecto positivo, seja na prática, nas teorias, nas experiências adquiridas, na vivência do espaço escolar ou no cotidiano enquanto bolsista. O programa marca/marcou esses bolsistas de forma positiva, aprimorando suas práticas e teorias, dando a eles uma nova energia e perspectiva para seguir em frente com a carreira docente.

Ao questionar qual o destaque positivo do programa, nove dos entrevistados relataram que é a oportunidade do aluno de graduação colocar-se dentro da sala de aula como docente de sociologia. Os entrevistados consideram esse ponto fundamental, já que introduz e prepara o aluno para atuar futuramente como docente.

Acho que o grande destaque positivo do programa é que muito mais que o curso de licenciatura em si, o Pibid consegue oferecer não só que você esteja dentro da sala de aula, mas que você esteja por dentro do planejamento, que você dê suas ideias, que você construa a aula, que você construa a atividade pedagógica, construa a atividade que vai ser aplicada junto aos professores. Você faz parte de todo o processo de ensino e aprendizagem. Você pode ver tanto o aluno antes de obter o conhecimento, quanto após a obtenção do conhecimento e ver o resultado. Então você participa de todo o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula (E1).

O aluno bolsista, além de ter a oportunidade de atuar brevemente como docente, também vivencia o ambiente escolar e passa a pensá-lo, contextualizando sua atuação dentro da escola. O programa ao inserir o aluno dentro do ambiente escolar consegue juntar a teoria estudada no curso da graduação com a prática docente.

A oportunidade de praticar o que se estuda. Um dos maiores pontos negativos do nosso curso é a ausência da junção de prática-teoria, e no Pibid nós vivemos isso. Nós estudávamos uma teoria educacional e a colocávamos na prática nas nossas aulas, nos nossos relatórios etc. (E6).

RESULTADOS

Foi possível constatar, mediante relatos dos entrevistados, que o programa Pibid/Ciências Sociais trouxe aspectos positivos para a prática, na relação com as teorias, nas novas experiências, na vivência escolar ou no cotidiano do bolsista. Outros pontos também foram evidenciados, como o subsídio oferecido pelo programa, que dá, ao aluno bolsista, a possibilidade de se manter na graduação e finalizar seus estudos; o suporte para a realização de atividades (e que muitas vezes seriam impossíveis de serem realizadas sem o auxílio do programa); a troca de experiências com o professor supervisor; fazer parte de todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno, começando com o planejamento da aula até a avaliação dos resultados. Da análise dos dados, resultaram sete eixos temáticos, constatando algumas características:

· *Subsídio teórico e metodológico*: o Pibid oferece por meio das reuniões semanais suporte aos alunos bolsistas e demais participantes, no que diz respeito ao planejamento das aulas de sociologia, fundamentando suas práticas e metodologias, sem dissociar a prática da teoria.

· *Atuação dentro da escola*: a inserção do aluno bolsista na sala de aula favorece a formação do aluno para atuação no contexto escolar, uma vez que potencializa a relação teoria e prática, mediante conhecimento da realidade escolar.

· *Relação entre teoria e prática*: com a inserção do aluno bolsista na escola, este apreende na prática as teorias estudadas dentro do curso de licenciatura de ciências sociais e é capaz de fazer da escola um espaço de estudos e pesquisas.

· *Melhoria acadêmica*: a busca e aperfeiçoamento nas teorias para uma melhor atuação dentro do ambiente escolar refletem no rendimento acadêmico dos bolsistas, conseguindo preencher lacunas encontradas no curso de ciências sociais. Os bolsistas também aprimoram suas pesquisas e teorias com participações em eventos, principalmente na área de educação.

· *Valorização do papel do professor*: bolsistas mudaram sua visão sobre o papel do professor, compreendendo sua importância social na prática pedagógica e no contexto escolar, rompendo com a concepção de professor reproduzidor.

· *Preparação para atuação docente*: o projeto Pibid/Ciências Sociais prepara os alunos para a atuação docente, auxiliando-os e aperfeiçoando-os em suas práticas e também em suas teorias, dando a eles uma nova energia e perspectiva para seguir em frente com a carreira docente.

· *Subsídio financeiro*: oferece oportunidade aos alunos bolsistas de desenvolverem suas atividades no projeto com melhor atuação, já que este pode dedicar-se exclusivamente a ele, não precisando buscar alternativas para conseguir manter-se na universidade. No entanto, cabe destacar a necessidade da socialização das atividades e práticas executadas no espaço do próprio *campus*, junto a outros projetos e demais alunos das licenciaturas, pensar em alternativas para aqueles que não conseguem bolsas de estudos e precisam delas para melhorar a formação e superar a falta da interdisciplinaridade com os outros projetos que se encontram no *campus*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se mediante análise do subprojeto Pibid/Ciências Sociais e dos relatos de seus participantes que o subprojeto contribui significativamente para a formação do aluno, uma vez que supera as limitações do estágio, tendo uma atuação efetiva no contexto escolar. Essa prática, associada aos estudos teóricos dos subgrupos do subprojeto e disciplinas do curso, forma o futuro professor enquanto sujeito crítico, para além das práticas pedagógicas e métodos reprodutores. Os bolsistas de ID se envolvem e se comprometem com o programa ao descobrir a importância social do trabalho docente, levando ao projeto conhecimentos, atitudes e práticas novas com base em suas experiências, assim como as tecnologias de seu cotidiano, contribuindo para o planejamento e desenvolvimento das atividades na escola. Ao levar para o projeto seu conhecimento, experiências e a sede de mudança, o aluno dá a este o estímulo para seu avanço qualitativo.

Seu envolvimento no programa não o faz negligenciar do seu desempenho acadêmico, pois os alunos envolvidos têm o entendimento de que para formar-se um bom docente é preciso de uma formação inicial sólida e também comprometer-se com os estudos para suprir suas necessidades, sejam elas didáticas ou teórico e metodológicas, encontradas no cotidiano escolar. Entende-se que os alunos pibidianos, ao buscarem sua formação teórica para a atuação profissional, acabam, conseqüentemente, aperfeiçoando seus estudos nas diversas áreas das ciências sociais, refletindo positivamente em seu desempenho acadêmico, superando defasagens encontradas no decorrer do curso. Cabe destacar também a melhoria na postura de apresentações de trabalho dos bolsistas, a crescente participação em eventos acadêmicos e científicos no país com apresentações de trabalhos, melhoria no desempenho acadêmico, aperfeiçoamento na elaboração de textos e trabalhos científicos. As experiências dos bolsistas concretizam-se em resultados positivos, como aprovações em concursos públicos, mestrados acadêmicos, entre outros. Os bolsistas, atuais ou egressos, ao compreendendo

rem a função social do professor e terem a experiência prévia da docência, visam a um futuro na docência ou na carreira acadêmica vinculada à educação.

A boa atuação dos alunos bolsistas e professores supervisores do Pibid/Ciências Sociais na escola, além de propiciar resultados positivos para o aprendizado dos bolsistas e apreensão do espaço escolar, tem também contribuído para fortalecer a disciplina sociologia na instituição escolar como ciência importante para a formação teórica do aluno depois de décadas de instabilidade deste ramo educacional.

Embora o subprojeto Pibid/Ciências Sociais traga muitas contribuições ao aluno das ciências sociais, este não está imune a críticas e muitos desafios ainda têm de ser superados. Cabe destacar a necessidade da socialização das atividades e práticas executadas pelo projeto para outros alunos de graduação e também professores da rede básica de ensino, para que estes possam aprimorar e renovar seus métodos e práticas. Considerando a realidade precária da rede pública de ensino, o subsídio financeiro do programa para a realização de algumas atividades com as turmas distancia-se da realidade de futura atuação desses docentes. Por isso, faz-se necessário pensar atividades alternativas que não dependam do auxílio financeiro para outros sujeitos se apropriarem das atividades.

Outro obstáculo a ser superado seria a falta da interdisciplinaridade e o distanciamento com os outros subprojetos Pibid que se encontram no *campus*, e que muitas vezes atuam nas mesmas escolas. Seria uma experiência positiva tanto para as escolas quanto alunos terem aulas ou cursos relacionando às ciências sociais e filosofia, por exemplo, iniciando assim os alunos bolsistas dos projetos na prática e teorias interdisciplinares.

Por fim, entende-se que o Pibid/Ciências Sociais tem superado algumas defasagens encontradas na formação inicial de docentes de sociologia, ao conseguir integrar suas práticas às teorias, formando um professor de sociologia com ferramentas para uma atuação crítica, rompendo com o modelo reprodutor e incentivando o aluno às pesquisas e à continuidade da carreira docente. A atuação de qualidade nas aulas de sociologia também tem firmado a disciplina dentro da escola como essencial, valorizando-a. Compreende-se a necessidade de se pensar em políticas educacionais que contribuam de fato para a formação de professores e na reestruturação curricular dos cursos de licenciatura, de modo que os conteúdos tenham condições de fornecer subsídios tanto teórico como prático ao fazer docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 2/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. *Portaria n. 96*, de 18 de julho de 2013 – Aprova as regulamentações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. *Constituição* (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. *Lei n. 11.684*, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 2/2002*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

CAPES. *Edital n. 61/2013* – Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 25 set. 2017.

CAPES. *Edital n. 11/2012* – Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf. Acesso em: 25 set. 2017.

CAPES. *Edital n. 1/2011* – PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf. Acesso em: 25 set. 2017.

DAYRELL, J. T. A juventude no contexto do ensino da Sociologia: questões e desafios. In: MORAES, A. C. *Coleção Explorando o Ensino: Sociologia*. v. 15. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

FERNANDES, M. J. S; MENDONÇA, S. G. L. *Pibid/Unesp: memórias e trajetórias no campo da formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. 247 p.

_____; _____. PIBID. Uma contribuição à política de formação docente. *EntreVer-Revista das Licenciaturas*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, 2013. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2581/3081>. Acesso em: 24 set. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

_____; _____. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008.

MENDONÇA, S. G. L. Núcleo de Ensino e Pibid: Sintonia Diferenciada para a Formação de Professores. In: *Políticas para a Formação de Professores de Educação Básica: Modelos em Disputa*. PENITENTE, L. A. A; MENDONÇA, S. G. L. (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. 120 p.

_____. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n. 111/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo, SP, 02 de fevereiro de 2012, seção I, p. 46.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n. 126/2014. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo, SP, 05 de junho de 2014, seção I, p. 28.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SPAZZIANI, M. L.; MENDONÇA, S. G. L. (Org.). *Cadernos Prograd – iniciação à docência: Pibid 2009/2012*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2014. 180 p.

Recebido em: 11/07/2017.

Aprovado em: 02/12/2018.

