



A TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO DO SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS:

O Pibid da UFRN.

¹ Professora Doutora do Departamento de Ciências Sociais (UFRN).

Ana Patrícia Dias¹
Flora Assaf de Souza²

² Graduada em Ciências Sociais (UFRN).

RESUMO

Este relato de experiência analisa a trajetória e atuação do subprojeto Ciências Sociais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no período de 2014 a 2017. O propósito do trabalho foi analisar a sequência didática, estratégia metodológica adotada pelo subprojeto Ciências Sociais no processo de intervenção escolar. A pesquisa foi desenvolvida na UFRN e em escolas parceiras do programa, e se valeu dos dados primários oriundos das etnografias elaboradas pelos bolsistas do programa, da observação participante e de entrevistas semiestruturadas com ex-pibidianos e discentes da licenciatura em Ciências Sociais. Como resultado, percebeu-se que as propostas metodológicas de divisão por distintos subgrupos e as sequências didáticas, estratégias adotadas pelo subprojeto Ciências Sociais, potencializam a formação docente ao fazer dos participantes os protagonistas deste processo. Assim, o PIBID alcança um de seus principais objetivos, que é o aperfeiçoamento da formação docente por meio da construção de metodologias inovadoras.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Ensino de Sociologia; PIBID.

THE TRAJECTORY AND ACTION OF THE PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA'S (INSTITUTIONAL PROGRAM OF GRANTS FOR INITIAL TEACHER TRAINING – PIBID): subproject of Social Training of

ABSTRACT

The Promotion of Adequate and Healthy Food (PAAS) is a fundamental strategy for addressing food and nutrition problems, based on the Human Right to Adequate Food (HRA). The Extension Project Management of meal supply contracts was carried out in 2017: contributions to the effectiveness of the portion x household x per capita measure in the planning of menus, with the objective of promoting social control dialogue with EAN in PR in the RN, through the production of educational materials aimed at users, helping to understand the aspects related to healthy eating, and in the elaboration of an illustrative guide directed to food handlers. For the construction of these materials, we analyzed portions and home measures served in the PR of the NB, comparing them with recommendations required in the term of reference of the bidding document of the state government. The project's actions culminated in a Regional Seminar, focusing on the relevance of the Health Promotion Program in the State and the contribution scenario of SAN public facilities. It is hoped that the educational materials developed will help the PR to become important instruments in the actions of EAN, favoring social control and contributing to the PAAS and to the demandability of the HHA.

Keywords: Initial teacher training; Sociology teaching; PIBID.

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência analisa a trajetória e atuação do subprojeto Ciências Sociais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Trata-se de um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) presente em universidades de todo o Brasil, que permite aos alunos da licenciatura se inserirem nas escolas públicas e desenvolverem atividades didático-pedagógicas, com o objetivo de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores de Ensino Básico (BRASIL, 2010).

As atividades do programa são desenvolvidas pela parceria das Instituições de Ensino Superior (IES) com escolas da rede pública da Educação Básica. No caso específico do subprojeto Ciências Sociais, contou-se com a colaboração da Escola Estadual Berilo Wanderley, Escola Estadual Anísio Teixeira e da Escola Atheneu Norte-Riograndense, situadas na cidade de Natal/RN.

O propósito do trabalho foi analisar a sequência didática, estratégia metodológica adotada pelo subprojeto Ciências Sociais no processo de intervenção escolar. A pesquisa foi desenvolvida no campus central da UFRN, como também nas escolas acima citadas, no período de 2014 a 2017. O seu embasamento se deu por meio dos dados primários oriundos das etnografias¹ elaboradas pelos bolsistas do programa, da observação participante e de entrevistas semiestruturadas com ex-pibidianos e discentes da licenciatura em Ciências Sociais, além de dados secundários por meio de referências bibliográficas pertinentes à temática.

Como resultado, percebeu-se que as propostas metodológicas da divisão por distintos subgrupos – aliadas às sequências didáticas, estratégias adotadas pelo subprojeto Ciências Sociais – potencializaram a formação docente ao fazer dos beneficiários do programa os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, alcançou um dos principais objetivos do PIBID, que é o aperfeiçoamento da formação docente por meio da construção de metodologias inovadoras.

Para efeito de sistematização da reflexão, apresenta-se um breve histórico do PIBID-Ciências Sociais/UFRN, demarcando suas distintas gestões e formas de atuação nas escolas. Em seguida se destacam os subgrupos e sequências didáticas, estratégias metodológicas construídas e adotadas pelo subprojeto Ciências Sociais com o intuito de aperfeiçoar a formação dos professores.

¹ Etnografia, segundo Peirano (2008) é um método qualitativo de pesquisa que consiste em ver, interpretar, ouvir e analisar a teoria se manifestando no campo social. Nas palavras da autora, é a “teoria vivida” (PEIRANO, 2008).

2. O SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: GESTÕES E MODELOS DE ATUAÇÃO

O PIBID é um programa presente nas Instituições de Ensino Superior (IES). O PIBID de cada IES são os chamados PIBIDs Institucionais. Estes, por sua vez, dividem-se em subprojetos de acordo com a área de formação. O PIBID-Ciências Sociais, portanto, é um subprojeto do PIBID institucional da UFRN, que existe desde 2010 e que passou por duas gestões: a primeira sob a orientação do prof. Gilmar Santana (2010-2013) e a segunda sob a coordenação do prof. Douglas Araújo e da profa. Ana Patrícia Dias Sales (2013-2017).

Essas duas gestões se diferenciam em dois aspectos: número de bolsistas e proposta de trabalho. O prof. Gilmar Santana, que coordenou o projeto durante os anos iniciais, trabalhou com cerca de 20 bolsistas e 2 supervisores, e focou no desenvolvimento de metodologias inovadoras, a exemplo das oficinas elaboradas em grandes grupos (SANTANA, 2012).

O prof. Douglas Araújo e a profa. Ana Patrícia entraram no projeto por meio de um novo edital, que ampliou o número de vagas para 32 bolsistas e 3 supervisores. Ao longo dessa gestão, o trabalho desenvolvido no PIBID consistiu na atuação por meio das oficinas e, sobretudo, na adoção das sequências didáticas e intervenções individuais dos bolsistas nas salas de aula.

Em 2010, quando se deu início ao PIBID-CS, a dificuldade de encontrar nas escolas professores formados em Sociologia se apresentava como um grande entrave ao desenvolvimento do Programa – problema que se repete em todo o Brasil² (PINTO, 2014). O edital exigia que os professores supervisores fossem formados na disciplina que ministravam e a lecionassem há pelo menos dois anos na mesma escola. Todavia, a instituição selecionada pelo programa, a Escola Estadual Soldado Luiz Gonzaga, não dispunha de professor de Sociologia com esses requisitos, e foi bastante difícil encontrar alguém em outras escolas (SANTANA, 2012).

² É importante destacar que Pinto (2014) afirma que faltam professores atuando nas escolas, mas que o número de formados na licenciatura de Ciências Sociais seria suficiente para cobrir essa lacuna. O obstáculo a ser superado, segundo ele, é a baixa remuneração, que afasta os profissionais da docência.

Esse obstáculo desponta como reflexo da trajetória irregular da Sociologia no currículo da educação brasileira, que desde o final do século XIX teve professores autodidatas ou com afinidade aos temas das Ciências Sociais ministrando a disciplina, em detrimento de profissionais formados na área (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2017). Sobre esse aspecto, Santana (2012, p 18) aponta que:

Muitos entendem a disciplina como doutrina política, outros como complemento que pode ser incorporado ou diluído em qualquer área que precisar discutir algum aspecto social. Nesse ponto de vista, interpreta-se que, em virtude de seus conteúdos estarem disseminados nas relações cotidianas, qualquer professor mais atualizado sobre a conjuntura poderia estender sua discussão específica a fim de abarcar mais alguns olhares sobre a sociedade.

Comparando a análise histórica de Oliveira e Oliveira (2017) com o relato de Santana (2012) sobre o momento atual, vê-se que a situação instável da Sociologia repercutiu na sua credibilidade enquanto matéria científica – e que por isso requer um profissional formado para ensiná-la – fazendo com que desde sempre a escola e a comunidade aceitassem professores sem formação ministrando a disciplina.

Outro fator elencado por Oliveira e Oliveira (2017) que corrobora a afirmação de Santana (2012) é que a Sociologia, mesmo quando retirada enquanto disciplina dos currículos, permaneceu como componente teórico de outras matérias. Exemplo disso é que várias licenciaturas de Ciências Sociais ofertavam disciplinas práticas de ensino em Organização Social e Política do Brasil (OSPB), matéria obrigatória durante a Ditadura Militar (1964-1988), e que só foi abolida após a implementação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), em 1996. Ou seja, a presença da Sociologia

como disciplina foi muitas vezes substituída por sua utilização secundária em outros componentes curriculares (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2017).

Além disso, Oliveira e Oliveira (2017) atentam para o viés ideológico pelo qual a Sociologia foi abordada em sala de aula. No caso das disciplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica (também reinserida no currículo durante a Ditadura Militar), conceitos das Ciências Sociais como “classe social”, “trabalho” e “democracia” foram distorcidos para servir de instrumentos ideológicos do regime autoritário (JINKINGS, 2017).

Mesmo em momentos que a Sociologia aparece como componente curricular, o viés ideológico ainda está presente. No manual *Sociologia: Compêndio Escolar para o curso Gymnasial*, editado pela Livraria Alves, ligada à congregação Marista, há um prefácio que especifica regras para o debate de questões sociais, e dentre as quais constam (sic):

II – Como Deus a estabeleceu, consta, a sociedade humana de elementos desiguais. Deve-se reprovar, porque é contrário à natureza, qualquer projecto de nivelamento, absurdo e inesequível, das condições humanas. [...]

XXI – No ensino desta disciplina, será preciso usar da máxima cordura, tratando todos os pontos com grande espírito de pacificação, de moderação e muito juízo. Evitar, com excepcional cuidado, tudo quanto possa favorecer a utopia socialista, como sejam certas ideias mais ou menos liberais, ou o emprego sempre despropositado da terminologia em voga entre os adeptos da luta de classes. (LORTON, 1926 apud OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2017, p 25-26)

Assim sendo, fica evidente que não há uma tradição da Sociologia enquanto disciplina no Brasil – menos ainda como campo científico independente – fazendo com que até hoje encontremos professores formados nas mais diversas áreas lecionando-a nas escolas. Em decorrência disso, ainda prevalece a noção de que não é necessário ter formação em Ciências Sociais para ministrar aula. Neste contexto, o caso da E.E. Luiz Gonzaga serve como exemplo da dificuldade de se encontrar professores de Sociologia formados na área, visto que o docente que ministrava a disciplina no colégio era graduado em Filosofia (SANTANA, 2012).

Como a CAPES exigia um supervisor para cada dez bolsistas e o subprojeto contava com vinte licenciandos, mesmo com o ingresso do professor da Luiz Gonzaga, ainda era preciso encontrar outro professor da rede básica. Após muita procura, foi encontrado o professor Augusto Vieira da Escola Estadual Anísio Teixeira, que correspondia aos pré-requisitos de ser formado em Ciências Sociais e atuar na mesma escola há dois anos.

Desde a concepção do PIBID-CS, o coordenador Gilmar Santana fez questão de trazer o caráter interdisciplinar das Ciências Sociais para o projeto. Isso porque, embora a CAPES denomine o subprojeto como de Sociologia, que é o mesmo nome da disciplina presente no currículo do Ensino Médio, os licenciandos se formam em Ciências Sociais, um curso que compreende a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia.

Neste sentido, o trabalho dos bolsistas no subprojeto foi sob a ótica das Ciências Sociais e do desenvolvimento da pesquisa etnográfica. O objetivo da pesquisa era familiarizar os pibidianos com a realidade cotidiana da escola. O embasamento para a realização dessa atividade foi o trabalho do antropólogo José G. Magnani (1996) sobre a lógica do pedaço, “que subentende a compreensão da construção de sociabilidades a partir da ocupação temporal do espaço físico pelos grupos sociais que deles apropriam-se” (SANTANA, 2012, p 20) mesmo que por alguns momentos no dia.

Nessa perspectiva, os bolsistas realizavam o trabalho de campo primeiro observando o trajeto de casa até a escola em que atuavam; depois observavam os arredores, fazendo entrevistas com as pessoas que frequentavam o entorno, para descobrir quais eram as impressões delas sobre a escola, os alunos e os funcionários. A terceira etapa foi observar a estrutura física da escola e entrevistar os funcionários. A partir de então os bolsistas entraram nas salas de aula para observar a turma.

Uma vez em sala, os pibidianos observavam as turmas, os alunos individualmente, bem como suas relações com os outros membros da comunidade escolar. Com os resultados das observações em campo, em paralelo às leituras teóricas nas reuniões gerais, foi possível elaborar vertentes de atuação que se constituíram em cinco subgrupos: Análise de Imagem, Teatro do Oprimido (TO), Leituras Sociais, Plantão de Dúvidas e Periódicos. Assim, com o exercício etnográfico, os bolsistas diagnosticaram as dificuldades enfrentadas pelos alunos na aprendizagem da Sociologia e puderam organizar uma proposta de atuação voltada para as necessidades dos educandos.

Isso muito se assemelha ao que foi feito nos PIBIDs de Física, Química e Biologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que fundamentaram suas ações em pesquisas sobre o ensino de ciências, para que os licenciandos entendessem o trabalho do professor como algo em perpétua construção. A ideia destes subprojetos era que os pibidianos, uma vez inteirados das atuais discussões sobre o ensino de ciências, pudessem adotar a postura de pesquisadores, buscando entender o que funcionava ou não, para então pensarem sua atuação docente (PAREDES & GUIMARÃES, 2012). De maneira semelhante, os bolsistas do subprojeto de Ciências Sociais da UFRN usaram a etnografia como estratégia para pensar a escola e a docência.

3. O SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: GESTÕES E MODELOS DE ATUAÇÃO

O PIBID é um programa presente nas Instituições de Ensino Superior (IES). O PIBID de cada IES são os chamados PIBIDs Institucionais. Estes, por sua vez, dividem-se em subprojetos de acordo com a área de formação. O PIBID-Ciências Sociais, portanto, é um subprojeto do PIBID institucional da UFRN, que existe desde 2010 e que passou por duas gestões: a primeira sob a orientação do prof. Gilmar Santana (2010-2013) e a segunda sob a coordenação do prof. Douglas Araújo e da profa. Ana Patrícia Dias Sales (2013-2017).

Essas duas gestões se diferenciam em dois aspectos: número de bolsistas e proposta de trabalho. O prof. Gilmar Santana, que coordenou o projeto durante os anos iniciais, trabalhou com cerca de 20 bolsistas e 2 supervisores, e focou no desenvolvimento de metodologias inovadoras, a exemplo das oficinas elaboradas em grandes grupos (SANTANA, 2012).

O prof. Douglas Araújo e a profa. Ana Patrícia entraram no projeto por meio de um novo edital, que ampliou o número de vagas para 32 bolsistas e 3 supervisores. Ao longo dessa gestão, o trabalho desenvolvido no PIBID consistiu na atuação por meio das oficinas e, sobretudo, na adoção das sequências didáticas e intervenções individuais dos bolsistas nas salas de aula.

Em 2010, quando se deu início ao PIBID-CS, a dificuldade de encontrar nas escolas professores formados em Sociologia se apresentava como um grande entrave ao desenvolvimento do Programa – problema que se repete em todo o Brasil (PINTO, 2014). O edital exigia que os professores supervisores fossem formados na disciplina que ministravam e a lecionassem há pelo menos dois anos na mesma escola. Todavia, a instituição selecionada pelo programa, a Escola Estadual Soldado Luiz Gonzaga, não dispunha de professor de Sociologia com esses requisitos, e foi bastante difícil encontrar alguém em outras escolas (SANTANA, 2012).

Esse obstáculo desponta como reflexo da trajetória irregular da Sociologia no currículo da educação brasileira, que desde o final do século XIX teve professores autodidatas ou com afinidade aos temas das Ciências Sociais ministrando a disciplina, em detrimento de profissionais formados na área (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2017). Sobre esse aspecto, Santana (2012, p 18) aponta que:

Muitos entendem a disciplina como doutrina política, outros como complemento que pode ser incorporado ou diluído em qualquer área que precisar discutir algum aspecto social. Nesse ponto de vista, interpreta-se que, em virtude de seus conteúdos estarem disseminados nas relações cotidianas, qualquer professor mais atualizado sobre a conjuntura poderia estender sua discussão específica a fim de abarcar mais alguns olhares sobre a sociedade.

Comparando a análise histórica de Oliveira e Oliveira (2017) com o relato de Santana (2012) sobre o momento atual, vê-se que a situação instável da Sociologia repercutiu na sua credibilidade enquanto matéria científica – e que por isso requer um profissional formado para ensiná-la – fazendo com que desde sempre a escola e a comunidade aceitassem professores sem formação ministrando a disciplina.

Outro fator elencado por Oliveira e Oliveira (2017) que corrobora a afirmação de Santana (2012) é que a Sociologia, mesmo quando retirada enquanto disciplina dos currículos, permaneceu como componente teórico de outras matérias. Exemplo disso é que várias licenciaturas de Ciências Sociais ofertavam disciplinas práticas de ensino em Organização Social e Política do Brasil (OSPB), matéria obrigatória durante a Ditadura Militar (1964-1988), e que só foi abolida após a implementação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), em 1996. Ou seja, a presença da Sociologia como disciplina foi muitas vezes substituída por sua utilização secundária em outros componentes curriculares (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2017).

Além disso, Oliveira e Oliveira (2017) atentam para o viés ideológico pelo qual a Sociologia foi abordada em sala de aula. No caso das disciplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica (também reinserida no currículo durante a Ditadura Militar), conceitos das Ciências Sociais como “classe social”, “trabalho” e “democracia” foram distorcidos para servir de instrumentos ideológicos do regime autoritário (JINKINGS, 2017).

Mesmo em momentos que a Sociologia aparece como componente curricular, o viés ideológico ainda está presente. No manual *Sociologia: Compêndio Escolar para o curso Gymnasial*, editado pela Livraria Alves, ligada à congregação Marista, há um prefácio que especifica regras para o debate de questões sociais, e dentre as quais constam (sic):

II – Como Deus a estabeleceu, consta, a sociedade humana de elementos desiguais. Deve-se reprovar, porque é contrário à natureza, qualquer projecto de nivelamento, absurdo e insequível, das condições humanas. [...]

XXI – No ensino desta disciplina, será preciso usar da máxima cordura, tratando todos os pontos com grande espírito de pacificação, de moderação e muito juízo. Evitar, com excepcional cuidado, tudo quanto possa favorecer a utopia socialista, como sejam certas ideias mais ou menos liberais, ou o emprego sempre despropositado da terminologia em voga entre os adeptos da luta de classes. (LORTON, 1926 apud OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2017, p 25-26)

Assim sendo, fica evidente que não há uma tradição da Sociologia enquanto disciplina no Brasil – menos ainda como campo científico independente – fazendo com que até hoje encontremos professores formados nas mais diversas áreas lecionando-a nas esco-

las. Em decorrência disso, ainda prevalece a noção de que não é necessário ter formação em Ciências Sociais para ministrar aula. Neste contexto, o caso da E.E. Luiz Gonzaga serve como exemplo da dificuldade de se encontrar professores de Sociologia formados na área, visto que o docente que ministrava a disciplina no colégio era graduado em Filosofia (SANTANA, 2012).

Como a CAPES exigia um supervisor para cada dez bolsistas e o subprojeto contava com vinte licenciandos, mesmo com o ingresso do professor da Luiz Gonzaga, ainda era preciso encontrar outro professor da rede básica. Após muita procura, foi encontrado o professor Augusto Vieira da Escola Estadual Anísio Teixeira, que correspondia aos pré-requisitos de ser formado em Ciências Sociais e atuar na mesma escola há dois anos.

Desde a concepção do PIBID-CS, o coordenador Gilmar Santana fez questão de trazer o caráter interdisciplinar das Ciências Sociais para o projeto. Isso porque, embora a CAPES denomine o subprojeto como de Sociologia, que é o mesmo nome da disciplina presente no currículo do Ensino Médio, os licenciandos se formam em Ciências Sociais, um curso que compreende a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia.

Neste sentido, o trabalho dos bolsistas no subprojeto foi sob a ótica das Ciências Sociais e do desenvolvimento da pesquisa etnográfica. O objetivo da pesquisa era familiarizar os pibidianos com a realidade cotidiana da escola. O embasamento para a realização dessa atividade foi o trabalho do antropólogo José G. Magnani (1996) sobre a lógica do pedaço, “que subentende a compreensão da construção de sociabilidades a partir da ocupação temporal do espaço físico pelos grupos sociais que deles apropriam-se” (SANTANA, 2012, p. 20) mesmo que por alguns momentos no dia.

Nessa perspectiva, os bolsistas realizavam o trabalho de campo primeiro observando o trajeto de casa até a escola em que atuavam; depois observavam os arredores, fazendo entrevistas com as pessoas que frequentavam o entorno, para descobrir quais eram as impressões delas sobre a escola, os alunos e os funcionários. A terceira etapa foi observar a estrutura física da escola e entrevistar os funcionários. A partir de então os bolsistas entraram nas salas de aula para observar a turma.

Uma vez em sala, os pibidianos observavam as turmas, os alunos individualmente, bem como suas relações com os outros membros da comunidade escolar. Com os resultados das observações em campo, em paralelo às leituras teóricas nas reuniões gerais, foi possível elaborar vertentes de atuação que se constituíram em cinco subgrupos: Análise de Imagem, Teatro do Oprimido (TO), Leituras Sociais, Plantão de Dúvidas e Periódicos. Assim, com o exercício etnográfico, os bolsistas diagnosticaram as dificuldades enfrentadas pelos alunos na aprendizagem da Sociologia e puderam organizar uma proposta de atuação voltada para as necessidades dos educandos.

Isso muito se assemelha ao que foi feito nos PIBIDs de Física, Química e Biologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que fundamentaram suas ações em pesquisas sobre o ensino de ciências, para que os licenciandos entendessem o trabalho do professor como algo em perpétua construção. A ideia destes subprojetos era que os pibidianos, uma vez inteirados das atuais discussões sobre o ensino de ciências, pudessem adotar a postura de pesquisadores, buscando entender o que funcionava ou não, para então pensarem sua atuação docente (PAREDES & GUIMARÃES, 2012). De maneira semelhante, os bolsistas do subprojeto de Ciências Sociais da UFRN usaram a etnografia como estratégia para pensar a escola e a docência.

4. CONHECENDO OS SUBGRUPOS

Como consequência do que foi identificado na escola, o PIBID de Ciências Sociais adotou a divisão em subgrupos, cada qual voltado a uma estratégia didática de ensino de Sociologia. Na atualidade, permanecem os subgrupos de Leituras, Imagens e Teatro do Oprimido, mas no início também havia o Periódicos e o Plantão de Dúvidas. O objetivo dos subgrupos é trabalhar estratégias inovadoras de ensino e

aprendizagem, que, por sua vez, é um dos objetivos do programa como um todo.

Atualmente participam do projeto a Escola Estadual Anísio Teixeira com o supervisor Augusto Vieira, que está no projeto desde 2010 e é orientador do subgrupo de Leituras; o Colégio Atheneu Norte-riograndense, por meio do supervisor Dannyel Rezende, que participa desde 2013 e coordena o subgrupo de Imagens; e a Escola Estadual Berilo Wanderley, com o supervisor Gustavo Petrovich, que está no projeto desde 2014 e orienta o TO desde então.

Cada supervisor orienta um subgrupo e os bolsistas que atuam em sua escola, que não são necessariamente os mesmos, isto é, um PIBIDIANO pode fazer parte do subgrupo que não é orientado pelo seu supervisor de escola. Todavia, a maioria prefere ficar sob a mesma orientação. Para entender melhor como é o trabalho de cada subgrupo, refletiremos sobre cada um deles, incluindo aqueles que já se extinguiram.

5. O SUBGRUPO ANÁLISE DE IMAGEM

Este subgrupo surgiu após a realização de uma mostra fotográfica com os alunos das Escolas Anísio Teixeira e Luiz Gonzaga durante as feiras culturais. Os alunos foram convidados para fotografar sobre o tema “O que me agrada e o que não me agrada dentro e fora da escola” e depois expor as fotos nas escolas durante a feira. Durante a exposição, os bolsistas ofereciam tarjetas aos visitantes para que escrevessem o que quisessem e colocassem ao lado das fotos. Os resultados em cada uma das escolas foram bem distintos: enquanto na Escola Anísio Teixeira a exibição criou um clima de festa, a recepção na Escola Soldado Luiz Gonzaga foi permeada por conflitos (SANTANA, 2012).

Os resultados da mostra surpreenderam os bolsistas, que em suas observações não haviam identificado até então a cumplicidade entre os alunos do Anísio Teixeira, muito menos os conflitos entre os alunos do Luiz Gonzaga. De toda forma, a atividade foi avaliada como positiva e o trabalho com as fotografias continuou por meio do subgrupo Análise de Imagens. Mais tarde, com a saída do professor da Escola Luiz Gonzaga e o ingresso de Dannyel, professor do Atheneu, o subgrupo continuaria, agora sob sua orientação.

O objetivo das oficinas Análise de Imagens era não somente o de exercitar a percepção dos alunos sobre as imagens, sejam elas de seu dia-a-dia ou de recortes específicos, como também permitir que eles se reconhecessem como produtores de imagens. Para isso eram trabalhadas a observação técnica das imagens, a relação construída socialmente com elas e a análise de cenas sociais (SANTANA, 2012).

Entretanto, o grupo assumiu outro papel ao longo do desenvolvimento das oficinas – o de registrar as atividades. Como seus membros sabiam manusear bem os equipamentos de fotografia e vídeo, participavam das oficinas de todos os subgrupos para documentar as atividades realizadas, o que também servia como exercício de pesquisa para os bolsistas.

6. O SUBGRUPO LEITURAS SOCIAIS

Desde o início, o subgrupo de Leituras Sociais foi orientado pelo professor Augusto, do Anísio Teixeira. As oficinas deste subgrupo utilizavam letras de música, histórias em quadrinhos e outros gêneros escritos para trabalhar a Sociologia por meio da leitura. A ideia surgiu após os bolsistas identificarem as dificuldades que os alunos tinham com a leitura e a escrita. (SANTANA, 2012).

Dos quatro subgrupos existentes, este era o que contava com menos participantes, os quais geralmente apareciam esporadicamente, prática que não acontecia com os demais. Ainda assim, o grupo permanece até hoje devido a sua relevância, mesmo não tendo despertado maior interesse entre os alunos.

7. O SUBGRUPO TEATRO DO OPRIMIDO

Este subgrupo atua na perspectiva de ter a realidade dos alunos como base dos processos de ensino e aprendizagem, aspecto que começou a ser trabalhado com as pesquisas etnográficas por meio da ação dos próprios alunos da escola. O Teatro do Oprimido é uma proposta teatral em que não há atores e espectadores, e sim espect-atores, pois quem assiste também faz parte da encenação e vice-versa (BOAL, 1983). A ideia é que todos possam trocar de papéis e se colocar, ainda que momentaneamente, no lugar do outro, exercitando a solidariedade (SANTANA, 2012). Com esse intuito, as oficinas do TO eram voltadas para a realização de uma peça na estética do Teatro-fórum, e contavam sempre com vários jogos teatrais elaborados por Boal, criador do método, que serviam para familiarizar bolsistas e alunos com aquela forma teatral.

Mesmo nos jogos, há sempre uma dimensão política a ser discutida. Ao final de cada exercício, os bolsistas perguntavam o que os alunos acharam da experiência, como se sentiram durante a prática e que reflexões tiraram daquele momento. Assim, ao realizar os exercícios, o aluno realmente vivenciava discussões indissociáveis da Sociologia, sempre tendo a própria vivência como ponto de partida – seja a vivência do jogo teatral ou da sua história.

O subgrupo do TO sempre se organizou de forma bem autônoma, ainda que nos primeiros momentos tivesse contado com o auxílio de algumasicineiras para elaborar as peças. Nos anos que se seguiram, os pibidianos deste subgrupo tocaram os trabalhos orientados pelas obras de Boal, mesmo depois da chegada do prof. Gustavo Petrovich, que atua como supervisor desde 2014.

8. O SUBGRUPO PLANTÃO DE DÚVIDAS

Este foi um dos primeiros subgrupos a surgir e também a se encerrar, pois contou com a adesão de poucos alunos. A ideia era dirimir as dúvidas dos alunos a respeito do conteúdo que estava sendo abordado pelo professor durante as aulas. Mas, raramente os alunos iam à escola esclarecer pontos sobre a matéria. Por esse motivo, os bolsistas decidiram que seria mais proveitoso realizar atividades que chamassem mais a atenção dos alunos, e que foi quando surgiu a ideia do jornal.

9. O SUBGRUPO PERIÓDICOS

Este subgrupo realizava oficinas com os alunos para com eles produzir um jornal da escola. Assim como o Leituras Sociais, o seu objetivo era incentivar a leitura e a escrita, dessa vez por meio da atividade crítica e da problematização de assuntos que os alunos consideravam relevantes discutir com seus colegas, o que também era um exercício de cidadania. Tudo foi decidido democraticamente por eles: o nome, os temas e a redação dos textos. Foram elaboradas três edições, com os seguintes temas: racismo, violência escolar e olhares sobre a aprendizagem (SANTANA, 2012).

Por meio dos artigos do jornal, os alunos construíram um espaço de reconhecimento em que podiam expressar suas ideias, problemas familiares ou pessoais, na forma escrita e na escolha dos temas. O supervisor Augusto relatou que outros subprojetos também elaboravam jornais nas escolas em que trabalhavam, mas o que diferenciava o periódico do PIBID-CS eram as matérias escritas pelos alunos – nos outros PIBIDs eram os bolsistas que escreviam. As edições do jornal eram lançadas em datas comemorativas, como as feiras culturais ou próximo às datas das gincanas. Esse subgrupo, porém, acabou se dissolvendo, pois eram poucos os alunos que participavam e o custo da impressão era muito alto.

10. DAS OFICINAS ÀS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E ÀS INTERVENÇÕES

As oficinas, tal como foram descritas, funcionavam durante a coordenação do prof. Gilmar Santana. Após sua saída e a chegada dos coordenadores Douglas Araújo, em 2013, e Ana Patrícia, em 2014, os trabalhos dos pibidianos foram tomando outra configuração. A lógica das oficinas foi gradualmente abandonada, dando lugar às intervenções em sala de aula pelos membros dos subgrupos. A diferença entre as duas abordagens se encontra no planejamento e aplicação das ações: enquanto as oficinas eram um único trabalho realizado por todos os membros dos subgrupos, as intervenções eram atividades individuais (ou em dupla, em poucos casos). Ou seja, as intervenções e as discussões coletivas dos subgrupos funcionavam para que os bolsistas planejassem individualmente as suas ações.

Outra mudança foi o período em que aconteciam as intervenções. As oficinas eram sempre realizadas fora do horário de aula – no contraturno ou nos sábados; já as intervenções ocorriam durante as aulas dos professores supervisores. Dessa forma, para que uma intervenção durante as aulas fizesse sentido, foi preciso que os bolsistas adaptassem suas atividades ao planejamento dos supervisores, trabalhando assim os conteúdos programados para aquele bimestre.

Nas reuniões gerais, que ocorriam toda sexta-feira pela manhã, os pibidianos replicavam as intervenções com os próprios membros do grupo feitas nas escolas, de forma a socializar o trabalho desenvolvido pelos subgrupos nas escolas, permitindo a todos conhecer novas estratégias de ensino – o que fazia com que cada bolsista partilhasse da perspectiva dos outros subgrupos, em vez das práticas ficarem restritas a seus membros. Com isso o trabalho dos bolsistas se aproximava cada vez mais da realidade de sala de aula e do trabalho do professor, fator que foi avaliado positivamente pelos supervisores, coordenadores e, principalmente, pelos bolsistas.

Diante dessa avaliação, a sugestão dos coordenadores foi de que os bolsistas passassem a planejar aulas em vez de intervenções pontuais. As estratégias elaboradas por cada subgrupo serviriam como estratégia metodológica para ministrar aulas que, por sua vez, deveriam ser planejadas dentro do tema designado para aquele bimestre.

Com base na estratégia que o supervisor Dannyel já utilizava com os bolsistas do Atheneu, optou-se por realizar o planejamento das aulas a partir das sequências didáticas, pois foi considerado importante que os bolsistas compreendessem uma aula como componente de um todo: planejamento, execução e avaliação. Tome que uma sequência didática é o planejamento de atividades para o ensino de um conteúdo (AMARAL, 2015). No caso do PIBID-CS, a sequência consistiu: a) no tema das aulas; b) no objetivo geral da sequência; c) no conteúdo programático; d) nos objetivos específicos, metodologia e avaliação de cada aula; d) referências.

Segundo o professor Fábio (2017), ex-bolsista orientado por Dannyel, “os pibidianos [do Atheneu] estranharam a ideia no início, mas, após a primeira experiência, perceberam sua eficácia e decidiram por continuar utilizando-a”. Após os pibidianos da Escola Atheneu relatarem as experiências de sucesso na reunião geral, decidiu-se ampliar a proposta para os bolsistas das demais escolas, fazendo com que as sequências didáticas fossem trabalhadas por todos do PIBID-CS. Cabe, no entanto, a ressalva que esse momento se caracterizava pela transição entre as formas de atuação das duas gestões. A atuação por oficina foi sendo substituída pelas intervenções individuais dos bolsistas na sala de aula.

É importante ressaltar que, apesar de as aulas passarem a ser ministradas individualmente, a preparação e a avaliação continuaram a ser coletivas, de forma que os bolsistas podiam se ajudar na elaboração e avaliação das aulas.

A proposta inicial era que a sequência fosse composta por quatro aulas, das quais

uma poderia ser destinada somente para atividade de avaliação. Como os professores supervisores tinham uma aula por semana com cada turma e as escolas dividiam o calendário em bimestres, a sequência dos bolsistas correspondia à metade de um bimestre letivo. A ideia da proposta de atuação era que os PIBIDianos vivessem na escola a experiência mais próxima possível do trabalho docente, que consiste na vivência do chão de sala de aula e no planejamento sequencial das suas atividade.

Após a coordenação, a supervisão e os bolsistas avaliarem as sequências didáticas como exitosas, a estratégia foi mantida em 2016 e 2017 com poucas alterações. Os supervisores solicitaram que as sequências não fossem mais elaboradas em dupla, já que esse trabalho costuma ser feito pelo professor individualmente. Além disso, aqueles que já tinham feito uma sequência de quatro aulas passaram a elaborar oito aulas, o que correspondia a todo o bimestre, fazendo com que apenas os bolsistas recém-chegados, que ainda não tinham tido a experiência em sala de aula, planejassem uma sequência de quatro encontros.

Depois de consolidada a sequência didática, a lógica das oficinas foi abandonada, aparecendo em momentos pontuais como nas feiras culturais dos colégios, nas atividades de extensão da universidade, a exemplo da CIENTEC, e dos Encontros Integrativos dos PIBIDs, dando lugar ao planejamento e execução de aulas em uma sequência didática. O trabalho dos subgrupos, porém, não foi perdido – ainda que tenha sido deixado em segundo plano.

A orientação dos supervisores foi de utilizar o que era trabalhado nos subgrupos como recurso metodológico durante as aulas. Ou seja, que os bolsistas do Imagens utilizassem como recurso didático a análise de fotografias; ou que os membros do TO fizessem dinâmicas em suas aulas. Sobre essa transição, o professor Fábio relata:

No início não, a gente ficava fazendo eventos na escola. A gente ficava promovendo eventos. E outras atividades que não eram a sala de aula. A sala de aula era o último recurso, a gente sentava na sala, analisava a aula, tipo, era uma aula de como dar aula, por exemplo. [...] quando nós fomos pra sala de aula, aí que a gente começou a elaborar o material didático, material didático voltado pra imagem, por exemplo, trabalhar com imagem, com filmografia (FÁBIO, 2017).

O relato do professor Fábio é um dos vários exemplos de como os bolsistas interviram na sala de aula e fizeram uso das estratégias metodológicas construídas a partir do que foi estudado nos subgrupos, socializado e debatido com os coordenadores e os supervisores. No caso, a sequência didática foi a metodologia que passou a ser adotada e que predominou como forma de atuação dos beneficiários do programa nas escolas parceiras.

Desta maneira, desponta o caráter inovador das estratégias didáticas adotadas pelas duas gestões que coordenaram o PIBID-CS. Cada uma delas, de um modo muito particular, desenvolveu seus modelos de ensino e aprendizagem, assim como contribuiu com a formação dos licenciandos do curso de Ciências Sociais da UFRN.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito dessa reflexão foi analisar a atuação e a trajetória do subprojeto Ciências Sociais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PI-BID), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no sentido de demarcar as distintas gestões e suas formas de atuação.

Destaca-se a construção das oficinas e a divisão dos subgrupos, bem como as sequências didáticas, na qualidade de estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem adotadas pelo subprojeto, como meio de potencializar a formação docente e alcançar os objetivos do Programa.

No caso específico, as vivências proporcionadas pelo PIBID assumiram grande relevância na formação dos bolsistas, pois possibilitaram não somente momentos de trocas de saberes, bem como a construção deles por meio das etnografias desenvolvidas nas escolas, dos planejamentos das aulas, das intervenções, das reflexões e discussões sobre a prática docente.

Afirma-se, portanto, que o PIBID-CS cumpre com o objetivo de melhorar a formação inicial de professores, pois faz com que os licenciados adquiram as habilidades necessárias para o exercício da profissão ao mesmo tempo em que se graduam. Vale destacar que as habilidades que se referenciam não se resumem a um arcabouço de metodologias para ministrar aulas, mas aquelas que formam um profissional capaz de contextualizar a sua prática e realizar a autocrítica.

Assim, quaisquer que sejam os rumos institucionais da formação de professores no Brasil, daqui em diante, é preciso ter em mente as experiências do PIBID, para que possamos seguir pensando em formar professores a partir de suas experiências profissionais, com o devido diálogo entre a sala de aula e o seu centro formador, que é a universidade.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 4a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. 234p.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências*. Brasília, 24 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 14 ago 2017.

JINKINGS, Nise. *Os processos de institucionalização da Sociologia no segundo grau (1972-1995)*. In: A Sociologia na Educação Básica. São Paulo: Annablume, 2017.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole*. In: MAGNANI, J. G. C. & TORRES, L. L. (Org). Na metrópole – Textos de Antropologia Urbana. São Paulo: EDUSP, 1996.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Evelina. *Os processos de institucionalização da Sociologia na escola secundária (1890-1971)*. In: A Sociologia na Educação Básica. São Paulo: Annablume, 2017.

PAREDES, Giuliana; GUIMARÃES, Orliney. *Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química*. Química Nova na Escola. v. 34, n. 4, p. 266-277, nov 2012

PEIRANO, Mariza. *Etnografia, ou a teoria vivida*. Ponto Urbe, São Paulo, v. 2, 2008. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/1890>>. Acesso em 13 jun 2017.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?* Jornal de políticas educacionais. Curitiba, v. 8, n. 11, p. 03-12, jan/jul. 2014.

SANTANA, Gilmar. *Caminhos e desafios: PIBID-Sociologia (Ciências Sociais): uma proposta em construção permanente*. In: Formação de professores: interação Universidade-Escola no PIBID/UFRN. Natal: EDUFRN, 2012. p 13-59.