

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS SOCIAIS: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID

TEACHER TRAINING IN SOCIAL SCIENCES: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FROM THE STAGE AND PIBID

Amurabi Oliveira (UFAL) ⁴⁴

Vilma Soares Lima Barbosa (UFCG)⁴⁵

RESUMO

Historicamente a formação de professores junto aos cursos de ciências sociais tem sido pensada como algo menor, contudo, o processo de reinserção da sociologia no ensino médio tem impactado diretamente sobre esta realidade, levando os cursos a repensarem seus modelos formativos, bem como as demandas que devem ser atendidas neste momento e o próprio lugar da licenciatura junto às ciências sociais. Propomo-nos neste trabalho discutir os modelos de formação de professores em Ciências Sociais a partir do Estágios Supervisionados e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, articulando tais questões com os desafios postos às licenciaturas em ciências sociais ante ao ensino de ciências sociais na educação básica.

Palavras-chave: Formação de Professores em Ciências Sociais; Estágio Supervisionado; PIBID.

⁴⁴ Doutor em Sociologia (UFPE), Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), atuante em seu Programa de Pós-Graduação em Educação.

⁴⁵ Doutora em Sociologia (UFPE), Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), coordenadora do PIBID de Sociologia/CDSA.

1. INTRODUÇÃO

Desde o século XIX, com a criação das chamadas Escolas Normais, o Brasil tem se defrontado com o debate em torno dos distintos modelos formativos de professores, que tem sido captado pelos diversos embates intelectuais que envolvem não apenas as várias concepções pedagógicas, como também, as diversas concepções de ciência (SAVIANI, 20011). Acerca desse processo formativo, Weber (2003) nos aponta que: “À semelhança do que ocorreu em outros países (Nóvoa, 1991, p. 119), a função docente, no Brasil, foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola”. (Ibidem, p. 1129), o que será sentido em especial nas primeiras décadas do século XX.

Quando nos referimos ao caso das Ciências Sociais devemos destacar que o aparecimento dos primeiros cursos de graduação ocorreu apenas nos anos 30 do século XX, ao passo que o ensino da Sociologia nos currículos escolares passou a figurar ainda nos anos de 1920⁴⁶, por meio das Reformas Rocha e Vaz (1925) e Francisco Campos (1931), o que nos levou a um cenário inicialmente de professores autodidatas, ou seja, intelectuais com grande curiosidade intelectual em torno da Sociologia, e possuidores das mais diversas formações acadêmicas (MEUCCI, 2011). Destaca-se ainda que no final dos anos 30, início dos 40 foi o período em que se criou o modelo de formação de professores que ficou conhecido como 3+1, em que se deveria formar o bacharel e só depois “complementar” sua formação, para que o mesmo se torna-se um licenciado, o que ocorreria inclusive no curso de pedagogia. Que segundo Pereira (1999):

Nas universidades brasileiras, esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente, ficam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais frequência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia. (Ibidem, p. 112).

⁴⁶ Devemos reconhecer que já em 1892 no Atheneu Sergipense foi introduzida a disciplina “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” (ALVES; COSTA, 2006), o que é olvidado por parte considerável dos pesquisadores que narram a história da Sociologia no currículo escolar brasileiro, contudo, apenas por meio da Reforma Rocha Vaz tivemos uma iniciativa por parte do Estado Nacional no sentido de introduzir esta disciplina na escola, ainda que devamos destacar o fato de que neste período as reformas educacionais impactavam diretamente apenas o Distrito Federal, e de forma mais específica o currículo do Colégio Pedro II, que no máximo poderia servir de modelo para as demais escolas do país (MACHADO, 1987).

Outra questão relevante a se destacar para compreender o cenário pedagógico e intelectual desse período é que, nesse momento, há um intenso embate entre as perspectivas apresentadas pelos defensores da Escola Nova e pelos pensadores católicos (CURY, 1988; SAVIANI, 2009), cujo marco é a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, o que também será transparecido por meio das diversas compreensões da própria Sociologia entre os agentes envolvidos nestas discussões. Apesar de toda a discussão intelectual mobilizada no período, em torno do Ensino de Sociologia, essa disciplina é retirada do currículo escolar por meio da Reforma Capanema e 1942, tal exclusão na interpretação de Moraes (2011):

[...] prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação. De certa forma, pode-se dizer que os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos. (p. 365)

Este acontecimento também nos é importante para a compreensão do que queremos debater neste artigo, uma vez que levou a uma reorientação dos cursos de ciências sociais, voltando-se cada vez mais para o universo da pesquisa, já que o campo de atuação junto à Educação Básica havia praticamente se extinguido, já que o Ensino obrigatório da Sociologia se restringia, nesse momento, às Escolas Normais.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, com suas subsequentes versões em 1971 e em 1996 (atualmente em vigor), a formação de professores passa a ganhar substrato legal para a sua discussão, tornando-se um elemento importante para a compreensão do próprio processo de democratização da sociedade brasileira (WEBER, 1996). No que tange à formação de professores de Ciências Sociais esse tem sido um tema negligenciado historicamente pelos departamentos de ciências sociais, como nos aponta Moraes (2003), o que se liga, dentre outros fatores, à própria intermitência da sociologia nos currículos escolares, aprofundando questões que estão postas nas licenciaturas de um modo geral, uma vez que:

A localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino superior, e particularmente das universidades, cria um divórcio entre a

aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos com atraso escolar.

Os demais ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, lingüistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica. (MELLO, 2000, p. 100)

Questões estas ainda profundamente arraigadas nos cursos de Formação de professores de Ciências Sociais, o que se reflete inclusive na localização institucional das pesquisas sobre o Ensino de Sociologia no país, já que, a maior parte das pesquisas desenvolvidas em nível de pós-graduação sobre a temática desenvolvidas até o momento concentram-se majoritariamente junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação (HANDFAS, 2011).

Todavia, com a reintrodução paulatina da Sociologia na educação básica a partir dos anos de 1980 (SANTOS, 2002), cada vez mais os cursos de Ciências Sociais se deparam com a necessidade de debater sobre os modelos formativos de professores, bem como sobre os desafios postos para o ensino na educação básica. A partir dos anos 2000 intensifica-se o movimento em torno do retorno da sociologia na escola, culminando com o parecer do CNE em 2006, e principalmente com a lei nº 11.648/08, que introduz a sociologia (e a filosofia) em todas as séries do ensino médio.⁴⁷

Diante de tal cenário institucional uma nova realidade foi criada, cuja expressão mais significativa se dá por meio da expansão do número de cursos de Ciências Sociais, tanto em Instituições de Ensino Superior Públicas quanto Privadas, cujo perfil necessita de uma reflexão mais apurada, considerando em que ponto avançam com relação aos cursos já existentes, e quais pontos apresentam fragilidades. Outros avanços institucionais devem ser destacados, como a inclusão da Sociologia no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, e a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

⁴⁷ Para uma melhor análise do processo histórico de presenças, ausências e de reintrodução da Sociologia no currículo escolar brasileiro vide os trabalhos de Santos (2002), Silva (2010) e Moraes (2011).

Destacaremos nesse breve trabalho os desafios e possibilidades postos para a Formação do professor de Ciências Sociais, considerando tais questões a partir de dois espaços: o Estágio Supervisionado e o PIBID.

2. ESTÁGIO E FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Há consolidada uma ampla literatura que trata do Estágio Supervisionado e seu lugar na formação docente, que tende a indicar esse espaço enquanto possibilidade de encontro da teoria e da prática (PIMENTA, 2012), contudo, pensar esse processo de articulação não é tão simples assim, inclusive considerando as profundas dicotomias ainda existentes na formação de professores do Brasil, historicamente pensada em oposição ao universo da pesquisa, o que se encontra amplamente disseminado nos Cursos de Ciências Sociais (HANDFAS, 2009). Devido a tanto, faz-se necessário destacar a relevância do desenvolvimento de pesquisas sobre o Ensino de Sociologia, uma vez que:

[...] a capacidade de pesquisar dentro da área de especialidade aplicada ao ensino, refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor. Com isso, compreende-se que os objetos da pesquisa nos cursos de formação docente são o ensino e a aprendizagem do conteúdo dos componentes curriculares da educação básica. Isso faz da transposição didática o campo de estudos por excelência dos cursos de formação docente: partindo dos currículos dos ensinos fundamental e médio que o professor terá de operar, quais são os conhecimentos que ampliam, aprofundam, dão relevância e pertinência aos conteúdos que deverão ser ensinados pelo professor e aprendidos pelo aluno? (MELLO, 2000, p. 103)

A realização de tais pesquisas mostra-se um componente fundamental para esta articulação entre teoria e prática, na realidade do estágio supervisionado, sendo condição *sine qua non* para pensarmos um processo de mudança mais ampla das Ciências Sociais em torno da formação de professores na área.

É possível reconhecer que o Estágio possui enquanto grande trunfo a capacidade de trazer o professor em formação para a realidade cotidiana da Escola, conhecer seus trâmites, sua dinâmica, os processos de interação que lá ocorrem, e principalmente, observar e desenvolver uma prática docente em sua área de formação.

O processo de observação, de forma mais específica, enquanto momento que antecede o momento da regência em sala de aula, deve contemplar não apenas a

observação da aula em si, ou seja, não unicamente o ato de lecionar do professor, mas também deve abarcar os múltiplos momentos em que essa aula é concebida, com destaque para o processo de planejamento individual, e discussões coletivas que culminam com a aula observada, pois, é interessante que o estagiário observe inclusive o hiato que se estabelece entre o planejamento e execução da aula, uma vez que nenhum plano de aula apenas se reproduz plenamente na aula, uma vez que as interações que ocorrerem em sala de aula possuem um impacto inegável sobre o que acontece nesse espaço. A observação do planejamento também possui como mérito de abrir a possibilidade para o estagiário de perceber o processo de transformação do conhecimento teórico das Ciências Sociais em aula, por meio da mobilização de recursos pedagógicos, e da transformação da própria linguagem, tornando-a compreensível para o educando da Educação Básica, o que se dá, certamente, por meio do que é preconizado pelas Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (2006): a articulação, entre teorias, conceitos e temas.

Outro fator que merece ser destacado ainda nesse ponto diz respeito à necessidade de se observar o fazer discente, pois, por vezes, o licenciando tende a centrar seu relato de estágio apenas na observação da prática docente, todavia, devemos reconhecer que o que acontece na escola é mais do que apenas o que o professor faz, e mesmo que foquemos nossa observação apenas no fazer docente devemos reconhecer que ela será estéril se não buscarmos o *feed back* dessa prática, afinal, quais são os recursos didáticos que despertam um maior interesse dos alunos nas aulas de Sociologia? Quais tipos de leituras são mais chamativas? Quais as atividades conseguem mobilizar de forma mais enfática os alunos? Quais os temas que despertam o maior interesse? Quais conceitos e teorias são mais facilmente ou dificilmente assimilados? Todas essas são questões de suma importância a serem observadas em sala de aula. O estagiário deve ter uma especial atenção para esta relação entre discente, docente e conhecimento escolar. Acerca desta relação no Ensino Médio, Krawczyk (2011) nos aponta que: “Quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou por outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles. (Ibidem, p. 756), tais questões mostram-se de suma importância para o estagiário em sua vivência na escola.

Afora a dimensão da observação, no sentido mais estrito, devesse-se ressaltar que o estágio possibilita uma intensa troca de experiências entre o professor regente e o estagiário, pois ambos saem mais enriquecidos dessa relação (NEVES, MELO, 2012), sendo isso ainda mais enfático no caso da Sociologia, onde em muitas escolas o professor dessa disciplina é o único, de modo que o estagiário surge como um interlocutor, alguém com quem o professor regente pode criar diálogos, fundamentais para a sua prática pedagógica. Esse isolamento é apontado por Takagi (2007) em sua análise que realiza a partir dos relatórios de estágio dos alunos da licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, segundo a autora:

Os relatórios analisam práticas de professores que estão, muitas vezes, isolados, seja pela docência (prática individual) seja pela ausência de uma comunidade de diálogo – de pessoas que poderiam estar dialogando sobre a constituição de uma proposta curricular para toda a escola.

Uma outra razão para o isolamento desse profissional é a ausência de uma comunidade de professores de Sociologia, para a formulação de debates acerca do ensino dessa disciplina, o que temos são professores isolados, um professor para cada escola. Nós não temos um grupo de debate nem no interior das unidades escolares nem fora delas. (Ibidem, p. 243).

Todavia, também nesse ponto devemos reconhecer os limites (im) postos pela realidade educacional brasileira, pois, temos um cenário em termos nacionais em que apenas uma minoria dos professores que lecionam Sociologia possui formação específica no campo das Ciências Sociais, além de estarem sobrecarregados, assumindo, por vezes, disciplinas escolares de outras áreas do conhecimento (LENNERT, 2009). Mas não queremos dizer com isso que não haja, ou não seja possível haver, trocas entre professor regente e estagiário, pois, ainda que o professor não possua formação inicial em Ciências Sociais, este pode contribuir para o estagiário ao expor sua experiência docente no campo da Sociologia, suas dificuldades em encontrar e elaborar material didático, suas impressões sobre o interesse dos alunos com relação à disciplina etc. Além do mais, mostra-se relevante para o educando que o mesmo entre em contato com a situação real do Ensino de Sociologia, conhecendo de perto seus desafios, sendo um deles, certamente, a ausência de profissionais com formação na área para lecionar a disciplina. O que também deve ser lavado em consideração é que “[...] os professores da rede oficial de ensino constituem um referencial de experiência para a construção dos

planos pelos licenciandos, pois vivenciam o exercício da docência a partir do contanto com os alunos e as dificuldades materiais de algumas escolas.” (TAKAGI, 2007, p. 234).

O estágio deve ser pensando e problematizado num processo crítico em que a prática docente observada é analisada inserida no contexto nacional da realidade escolar brasileira, seja no que tange às condições de trabalho docente, seja no que se refere à própria realidade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, que devido a sua intermitência no currículo escolar, atrelada à ausência de um número significativo de pesquisas sobre a temática, não possui um vasto conhecimento acumulado em torno de suas metodologias do ensino, produção e utilização de materiais didáticos, elaboração e correção de atividades avaliativas próprias para a educação básica etc.

Da mesma forma, devemos compreender a presença ou ausência de interesse pela disciplina de Sociologia, por parte dos alunos, considerando fatores como: as aspirações à educação que o educando possui, as possibilidades reais que o término do Ensino Médio oferece ao mesmo, a forma como a Sociologia se relaciona a estas possibilidades, a relação com o saber que o educando possui e constrói, o projeto familiar de educação, e, certamente, o que a Sociologia, da forma como ela é ensinada, tem a dizer sobre a realidade do educando.

Devido a estas questões o processo de observação, que constitui o momento inicial do Estágio Supervisionado, não pode ser pensado como uma mera descrição dos acontecimentos em sala de aula, mas deve sim ser compreendido de forma analítica, possibilitando uma aproximação com o cotidiano escolar de forma reflexiva, problematizando os dados encontrados, nesta direção o estágio também deve ser pensado como um locus de pesquisa. Também merece atenção no processo de observação a análise dos materiais didáticos utilizados, com destaque para os livros didáticos, em especial no momento em que nos encontramos, de introdução recente da Sociologia no PNLD, cujo impacto ainda que já possa sentido ainda não pode ser plenamente analisado.

Outro momento do Estágio Supervisionado remete ao planejamento das aulas, este deve considerar tanto os múltiplos sujeitos envolvidos na aula em questão: o estagiário, o professor regente, os alunos, e o próprio professor supervisor, quanto às questões de ordem metodológica e pedagógica, além da necessidade de se construir um rigor sociológico na elaboração das aulas a serem desenvolvidas.

O que recorrentemente é olvidado no processo de elaboração das aulas de Sociologia é que os objetivos de uma única aula devem estar também relacionados com

os objetivos da disciplina na Educação Básica, e se tomamos por referência a proposta das OCN (2006), nas quais é apregoado que a Sociologia almeja o processo de desnaturalização e estranhamento da realidade social, devemos reconhecer que os objetivos de nossas aulas a serem planejadas devem contribuir para esse processo, a partir do arsenal teórico e metodológico das ciências sociais, o que pode envolver além da aula expositiva outros recursos, como a própria pesquisa a ser realizada junto com os educandos, o que deve ser encarado enquanto possibilidade tendo em vista as condições de trabalho postas, e a própria realidade da escola e da disciplina de Sociologia na mesma. O importante é que o planejamento das aulas não ignore os objetivos da própria disciplina no Ensino Médio.

Por fim no Estágio Supervisionado temos o momento que coroa todo o seu percurso: a regência da disciplina em sala de aula, que contrariamente às situações de simulações de microaula junto aos demais companheiros de Estágio dentro do espaço da universidade, envolve alunos reais, por assim, que foram até então objeto da observação atenta do estagiário.

No momento da aula o aluno tem a difícil missão de transformar seu conhecimento teórico, acumulado ao longo do seu curso de graduação em Ciências Sociais, em um conhecimento escolar, afinal, o espaço da sala de aula é o *locus* por excelência da recontextualização curricular (BERNESTEIN, 2003). Não há fórmulas para realizar tal feito, ainda que alguns cuidados devam ser tomados, em especial no que tange à linguagem, pois é uma é fundamental que o professor consiga se fazer compreender, mas sem sair do campo das Ciências Sociais, de modo que as teorias e conceitos teóricos mostrem úteis, contextualizados e capazes de iluminar a realidade do aluno, mostrando outro ponto de vista sobre a mesma.

O processo de estágio deve buscar sempre elaborar sua dinâmica considerando a relação entre Universidade e Escola, de modo que o passo seguinte à regência não seja apenas a elaboração e entrega do relatório, mas sim a socialização da experiência vivenciada com os demais companheiros de Estágio no espaço da Universidade.

Compreendemos aqui que o Estágio é uma parte integrante fundamental da formação do licenciado, devendo também ser pensado como um local privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas sobre o Ensino da Sociologia, e considerando o estado atual dos cursos de formação em Ciências Sociais ele ganha uma centralidade ainda maior, pois, por muitas vezes, este é o único espaço que o professor em formação possui ao longo do seu curso para discutir o ensino da Sociologia, e mais ainda, é um momento

que ele possui para articular sua bagagem teórica com a prática. Evidentemente, por toda a peculiaridade existente no Ensino de Sociologia no Brasil, vários desafios estão postos, mas também as possibilidades encontram-se em aberto nesse campo em formação.

Mais que isso, o estágio levou o licenciando a questões muito mais amplas que unicamente aquelas que tangenciam o Ensino de Sociologia (HANDFAS; TEIXEIRA, 2007), o que deve ser reconhecido e encarado como uma questão real para este espaço formativo, tendo em vista que: “Não podemos nos furtar a repensar a escola, e a formação de professor, no contexto atual. Frente às novas demandas sociais e às mudanças exigidas da escola, urge ampliarmos o debate acerca da formação de professores e, em especial, do professor de Sociologia que, mais recentemente, voltou a atuar na educação básica”. (ZAN, 2011, p. 456).

3. A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A busca de melhoria da qualidade da educação básica tem dado destaque às políticas de formação de professores no Brasil nos últimos anos. Face a ineficiência de alguns programas governamentais de incentivo à melhoria da educação, revelada pelos índices nacionais de avaliação da educação básica como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentre outros, observa-se a necessidade de formulação e implementação de políticas públicas que valorizem a formação inicial e continuada de professores de educação básica.

Assim posto, em abril de 2007, o Ministério da Educação-MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007), propondo diversas ações e programas em continuidade às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Como parte das alterações político-administrativas, indicou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como agência responsável pelas ações referentes à formação de professores da educação básica. Nesse contexto, a CAPES, passou a ter como objetivo articular de forma permanente a educação básica e o ensino superior, ampliando assim, as ações de formulação de políticas públicas de formação de professores (Brasil, 2007a).

O objetivo destas ações era assegurar à melhoria da qualidade de ensino,

promover a articulação entre teoria e prática, entre conhecimentos didáticos e científicos e reconhecer a escola como espaço de formação. Com base nessas orientações, a CAPES lançou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, (PIBID), voltado especificamente para a valorização e incentivo à docência, qualificação do ensino básico e fortalecimento dos cursos de formação de professores (FARIAS e ROCHA, 2012).

Não obstante, antes de discutirmos os objetivos do PIBID, é forçoso destacar que a formação de professores já tinha sido objeto de interesse na Reformas Curriculares dos Cursos de Licenciatura⁴⁸, tendo bases e premissas semelhantes às apresentadas pelos programas governamentais, a exemplo da importância da inserção do licenciando em seu contexto de trabalho fortalecendo a relação entre teoria e prática e ensino superior e básico. Entretanto, segundo Gatti e Barreto (2009), ainda que as diretrizes curriculares tenham proporcionado indicações de importantes mudanças nos cursos e, por conseguinte, na maneira como os professores da educação básica estavam sendo formados, na prática tais modificações não aconteceram. Gatti (2010) sublinha, com base numa pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre currículos de cursos de licenciatura do Brasil, que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula é bastante reduzida, de modo que as Licenciaturas não tem oferecido os conhecimentos considerados necessários ao enfrentamento das complexas tarefas exigidas pelo contexto escolar.

Ao que tudo indica, um dos principais problemas na formação de professores, trata-se do distanciamento do contexto de trabalho para o qual se está formando o licenciando (DINIZ-PEREIRA, 2000). É comum relatos de professores em exercício apontarem para o fato de que a Licenciatura não os tem preparado para as demandas e desafios da docência. Ainda não há um equilíbrio na relação entre teoria-prática, de modo que os cursos tendem a priorizar mais os saberes teóricos em detrimento de uma formação prática (MONTANDON, 2011). Normalmente, o estágio supervisionado é o único componente curricular que articula teoria-prática no processo de formação de professores. Essa escassez e até mesmo a ausência de experiência nos espaços em que irão atuar, demonstra a fragilidade das licenciaturas em formarem futuros professores

⁴⁸ LDB 9.394/96 e Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP no. 1, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP no. 2 de 19 de fevereiro de 2002 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena, em nível superior.

aptos a lidarem com questões ligadas a sua prática docente, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula.

Se licenciaturas já consolidadas enfrentam esses desafios, a maioria das Licenciaturas em Ciências Sociais por terem sido implementadas recentemente, em função da reinserção da Sociologia na educação básica, defrontam-se não só com tais impasses, mas com a carência de conhecimentos prático e científico sobre a formação de professor de sociologia na educação básica. À vista disso, nessa fase de reinserção da Sociologia, marcada pela inexistência de uma memória sobre as práticas, experiências e material didático para o ensino desta disciplina, é de fundamental importância a existência de programas como o PIBID.

O Programa, tem como um dos principais objetivos, fomentar mudanças na relação entre Universidade e Escola Pública no que diz respeito à formação docente, sobretudo na associação entre teoria e prática. Nessa esteira, existe uma preocupação de se estabelecer um vínculo mais horizontal entre os diferentes sujeitos participantes deste processo formativo, uma vez que tanto a Universidade como a escola pública são reconhecidas como espaços complementares e relevantes para tal formação. Com isso, o contato com a escola pública não fica restrito apenas ao cumprimento da grade curricular a partir do Estágio Curricular Supervisionado, haja vista que o projeto propicia aos licenciandos, ainda nos primeiros períodos do curso, a iniciação a docência, o desenvolvimento de atividades planejadas previamente que, envolvem, diferentes momentos e situações do cotidiano escolar.

É fato que, o PIBID tem possibilitado uma significativa contribuição à formação dos futuros cientistas sociais. Tomemos como exemplo as ações desenvolvidas e incorporadas ao circuito de atividades regulares do PIBID/ UFCG-CDSA⁴⁹. No caso específico da Sociologia, sem tradição consolidada no universo da prática de ensino no nível médio, as ações se dão em torno de alguns eixos, que para efeitos de nossa proposta, são umbilicalmente vinculados: o do ensino, da pesquisa e extensão.

No âmbito da prática de ensino, as estratégias centram sua atenção na elaboração de planos de aulas, leituras dirigidas, coleta e elaboração de material didático de apoio, publicação de livros direcionados ao ensino de sociologia e incursões semanais nas escolas para acompanhar os supervisores e o cotidiano das escolas. É interessante observar como a prática de ensino tem proporcionado aos licenciandos uma mudança na

⁴⁹ Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – Campus de Sumé.

relação que tinham com a profissão docente. Ou seja, considerando que a docência é uma profissão socialmente desvalorizada, alguns relatam que enfrentaram resistências familiares e tinham receio em assumirem os riscos da docência. No entanto, a partir do ingresso no Programa, essa preocupação tende a diminuir na medida em que o licenciando passa a vivenciar, o cotidiano escolar, buscando empregar novas metodologias, dinâmicas, conhecendo melhor seus problemas e, principalmente, seus sujeitos. Consoante o relato de alguns bolsistas:

Passo a passo o PIBID vem contribuindo para a formação de novos professores de Sociologia, professores estes que sairão da universidade com uma nova visão do contexto da Escola Pública brasileira, sendo capacitados para lidar com suas deficiências e principalmente de transformar uma realidade deficitária em algo prazeroso e produtivo, maximizando e otimizando o ensino-aprendizagem, seja por parte dos educandos do Ensino Médio, seja por parte dos futuros professores, afinal, o bom professor não é aquele detentor do saber, mas sim aquele que está se reconstruindo a cada dia, disposto a ensinar e aprender com os seus educandos. (SOUZA e SILVA, 2013, p. 60).

Neste processo, a experiência partilhada com os professores da rede pública de educação básica é fundamental. Como bem sublinha Tardif (2012, p.36) o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim posto, é neste momento que o sentido do saber experiencial na formação docente, se efetiva e auxilia na reconstrução, pelos licenciandos, dos saberes disciplinares elaborados em sua formação acadêmica. Neste diálogo, entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos experienciais, a profissão docente vai sendo tecida, costurada por um fluxo constante de trocas e partilhas, fios essenciais, em qualquer projeto de formação docente, tanto inicial quanto continuada.

As atividades desenvolvidas pelo PIBID nas escolas, estreitam a relação da formação inicial nas universidades – nos cursos de licenciatura – com a prática profissional dos professores nas escolas, pois permitem que os licenciandos incorporem elementos necessários a formação de sua identidade profissional docente. Mesmo porque, “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais (MARCELO, p.109)”, de modo que a formação dos bolsistas do PIBID já tem um diferencial, pois eles estão em constante interação com os agentes da escola, principalmente, com as professoras supervisoras e

os alunos.

Acresce que, estas interações estabelecidas ao exigirem dos futuros professores “uma capacidade de se comportarem como sujeitos” (TARDIF, 2012, p. 50), acabam gerando segurança quanto a sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão. Portanto, a interação com os alunos ao conceder essa capacidade geradora de certezas e o alcance de um bom desempenho na prática docente, constitui uma das contribuições significativas das ações desenvolvidas no projeto Sociologia do PIBID.

Quanto à prática da pesquisa advém da necessidade de complementar a familiarização dos bolsistas com o universo das principais estratégias metodológicas utilizadas pelas pesquisas em Ciências Sociais e a sua aplicação ao campo da educação. Esta incursão possibilita um melhor aprofundamento destes com o universo escolar e educativo, assim como uma maior habilidade com uso da pesquisa enquanto instrumento didático e/ou avaliativo. A pesquisa, nesse caso, configura-se como princípio educativo no sentido de viabilizar e desenvolver a imaginação sociológica dos adolescentes e jovens e, também, como pressuposto fundamental para a formação não apenas de bacharéis, mas de licenciados em Ciências Sociais, rompendo com a dicotomia entre ensino e pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa se faz presente desde o início do projeto, quando os bolsistas realizam um diagnóstico sobre a escola em que vão atuar. Esta atividade tem sido intensificada no desenvolvimento do projeto e utilizada na medida em que surgem novas questões a serem respondidas sobre o contexto escolar. Além de ser um instrumento didático trabalhado na disciplina Sociologia junto com os alunos do ensino médio, os bolsistas têm a oportunidade de apresentarem os resultados de suas pesquisas realizadas no PIBID em congressos da área e em intercâmbios, o que tem contribuído para que eles vivenciem a universidade para além da sala de aula.

É importante frisar que a pesquisa tornou-se um instrumento importante para enfrentarmos o desafio de diminuirmos o distanciamento entre a universidade e a escola básica, conhecendo melhor o cotidiano escolar, a aprendizagem dos alunos e do trabalho docente nesse nível de ensino. Com os dados das pesquisas realizadas nas escolas, pudemos identificar algumas dificuldades enfrentadas tanto pelo professor como pelos alunos no processo de aprendizagem da disciplina Sociologia e, a partir daí foram elaborados projetos de extensão para que houvesse um envolvimento maior do alunado nas atividades de sociologia e da própria direção da escola com o programa. Desenvolvemos o “Clube de Leitura” e o “Cine Clube”, nos quais foram discutidos obras

literárias e filmes, abordando o contexto sócio-econômico e histórico em que foram lançados, a aceitação ou não da obra pelo público da época, focalizando questões centrais do ensino de sociologia, temáticas e teorias sociológicas, sem descurar do estilo literário seguido pelos respectivos autores. Desta forma, o projeto fora desenvolvido em conjunto com professores de história, literatura e sociologia. O resultado desse trabalho, foi a produção feita pelos alunos do ensino médio de curta-metragem, contos, charges, paródias e literatura de cordel. Com essas ações, o PIBID/Sociologia ao atender alguns anseios da escola, ganhou visibilidade, adesão maior dos professores supervisores e colaboradores, afirmando-se como uma oportunidade singular não apenas de melhoria na formação inicial e continuada dos professores, mas de elaboração de estratégias de trabalho no cotidiano escolar.

Frente ao cenário exposto, observamos que, o programa permite o aprendizado não apenas dos licenciandos, mas também, das supervisoras e da professora coordenadora. Isso porque, tais reflexões sobre o ensino médio, têm possibilitado uma reavaliação das ações e práticas de ensino na Universidade, no intuito de preparar, adequadamente, o licenciando para esse contexto e uma produção de conhecimentos sobre essa modalidade de ensino. Considerando que, no PIBID ao fazermos análises e discussões sobre as metodologias de como ensinar a Sociologia no Ensino Médio, acabamos pensando a própria grade curricular do Curso de Licenciatura, atentando para a necessidade de que as diferentes disciplinas precisam contemplar, também, uma dimensão prática no campo de trabalho dos professores que estão em formação, a fim de promover vínculos entre o pensar e o fazer.

Nesse caso, o PIBID oportuniza avaliar o nosso currículo, posto que nas atividades realizadas nas escolas temos que colocar as teorias ensinadas durante o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais em prática, de modo que quanto mais nos defrontamos com as questões reais e dificuldades do cotidiano escolar, temos condições de identificar as lacunas do Curso e buscar melhorar nossa prática e teorias trabalhadas durante o curso. Portanto, a partir da experiência e conhecimentos adquiridos, buscamos adotar uma atitude proativa no que concerne ao nosso crescimento profissional.

No entanto, nesse ponto, não podemos esquecer os limites existentes na relação entre Universidade e escola. Mesmo o projeto sendo desenvolvido coletivamente entre coordenadora, supervisoras e bolsistas, nem sempre as experiências e questões vivenciadas no cotidiano escolar, servem para que professores de outras disciplinas reflitam sobre sua prática e teorias trabalhadas em sala de aula. Há ainda uma relação

hierarquizada entre ensino superior e básico, como também, entre a licenciatura e o bacharelado, de modo que mesmo num curso que foi implementado somente para a formação de professores em sociologia, como no ocorreu no CDSA, não significa que questões referentes a educação e ensino de sociologia na educação básica, sejam objetos de interesses de todo o corpo docente. Apesar dessas questões, é inegável a contribuição do PIBID nesse processo de formação dos licenciandos.

Por fim, é pertinente mencionarmos, que os aspectos econômicos são marcantes na vida acadêmica e, como muitos não dispõem de recursos para estudar e são oriundos de cidades circunvizinhas, o fato de estarem participando do Programa, assegura a sua permanência no Curso e até mesmo custearem as suas despesas pessoais. Logo, a relevância do Programa para a formação e permanência do licenciando não consiste apenas na sua preparação prática e teórica para o ensino, visto que, a bolsa fornecida representa uma fonte de recurso significativa para o custeamento dos seus estudos na universidade e até mesmo à sua sobrevivência material. Isso aponta a importância de políticas públicas que promovam a valorização real e efetiva da profissão docente e deem amparo para a manutenção da atuação desses licenciandos na academia com condições plenas para a interação com a universidade, diminuindo, assim, a evasão nos Cursos de Licenciatura.

O resultado, entre os avanços verificados no Programa, é que a participação no Projeto/Sociologia possibilitou outra vivência dos bolsistas em relação aos diferentes espaços formativos da universidade. Isso porque, a maioria dos alunos relata que o fato do Curso de Licenciatura ser noturno foi determinante para a sua escolha, pois, como não residiam em Sumé, precisavam trabalhar para se manterem no Curso. A inserção desses licenciandos no Programa, dessa forma, permitiu-lhes uma dedicação maior ao curso e a sua formação, apossando-se do que a universidade oferece como: palestras, simpósios, encontros, congressos e participações em outros projetos como voluntários. Em geral, esses estudantes passam mais tempo na universidade e apropriam-se com maior intensidade da cultura acadêmica. .

Nessa direção, o PIBID vem se apresentando como uma das políticas públicas de formação de professores mais importantes realizadas nas últimas décadas e que oportuniza, sobretudo para as Licenciaturas, consolidar o processo de acesso e permanência de seus graduandos. Trata-se, na verdade, da possibilidade ímpar de fortalecimento do curso e permanência dos alunos, o que pode refletir não só em melhores condições de formação, mas, sobretudo, em mudanças de perspectiva de vida

desses futuros professores de Sociologia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse texto buscamos destacar as possibilidades e desafios para a formação de professores em Ciências Sociais a partir de dois espaços: o estágio supervisionado e o PIBID. No decorrer do GT que coordenamos durante o III Encontro de Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB, essas duas dimensões apareceram de forma bastante sintomática.

No que concerne aos estágios, as discussões apontavam para o fato de que em muitas graduações esse ainda era o único espaço de discussão sobre Ensino de Sociologia no curso. Mesmo que novas experiências estejam surgindo, incrementando as discussões por meio de laboratórios de ensino, em todo o caso o estágio encontra-se marcado por inúmeros desafios, inclusive de compreender o lugar do próprio estagiário na escola, ainda que haja uma convergência em afirmar a relevância de se conhecer a realidade escolar de perto. Novos desafios também estão sendo lançados, como pensar a formação de professores em outros espaços, como os Institutos Federais, bem como no cenário da educação à distância.

O PIBID também apareceu em nossas discussões, destacando a relevância do programa inclusive no processo de constituição de uma identidade profissional dos alunos, que passam a construir sua trajetória enquanto professores a partir do desenvolvimento das atividades oportunizadas pelo programa. O efeito disso é que os bolsistas saem do protótipo idealizado de docente e vivenciam a docência, com suas instabilidades, seus saberes, impasses, oportunidades, certezas e incertezas nas situações de trabalho. O programa tem contribuindo, ainda, para a formação inicial e continuada, sobretudo, para o fortalecimento das licenciaturas no que diz respeito a permanência dos licenciandos nos cursos. O que se almeja é que as experiências e os resultados positivos obtidos no desenvolvimento das atividades pelos PIBIDs/Sociologia em todo o país possam, de fato, ser incorporadas aos currículos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, proporcionando assim, uma formação de qualidade aos futuros professores de sociologia do ensino médio.

Chegamos ao final desse trabalho com a certeza de que as discussões precisam avançar, e mais que isso, que os atuais modelos formativos de formação de professores em Ciências Sociais precisam ser repensados. É sintomático que nossas diretrizes

curriculares sejam de 2001, antecedendo o cenário criado em 2008 com a reintrodução da disciplina no currículo escolar, ou seja, até que ponto elas ainda nos servem como diretrizes? Destacamos por fim o fato de que em nosso GT havia quatro mestrados que pesquisavam ensino de Sociologia, todos em programas de pós-graduação em educação, o que é revelador sobre a localização dessas pesquisas, precisamos pesquisar mais, e trazer essas pesquisas junto aos programas de ciências sociais, precisamos pensar sociologicamente tais questões.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. Aspectos Históricos da cadeira de Sociologia nos Estudos Secundários (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, p. 31-51, 2006.

ARAÚJO, K. C. M. C. Das memórias e trajetórias: as experiências do PIBID/Sociologia, na Escola Estadual Senador José Gaudêncio e Escola Estadual Maria Balbina. IN: (Orgs). RAMALHO, J. R. e SOUSA, R. A. **Pibid: memórias de iniciação à docência**. Campina Grande, EDUEFCG, 2013.

BATISTA, T. e GUEDES, W. Memórias 'pibidianas' (V). IN: (Orgs). RAMALHO, J. R. e SOUSA, R. A. **Pibid: memórias de iniciação à docência**. Campina Grande, EDUEFCG, 2013.

BERNESTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cad. Pesqui.**, no.120, p.75-110, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília, 2006.

BRASIL. Lei no 11.502, de 11 de julho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 12 julho. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação**, Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, Brasília, 2007c.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez, 1988.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIAS, I.M e ROCHA. Pibid: Uma Política de Formação Docente Inovadora? **Revista Cocar**. Belém, vol 6, n.11, p. 41-49. jan-jul 2012.

FARIAS, E; FARIAS, J; CAVALCANTE, J. Memórias 'pibidianas' (II). IN: (Orgs). RAMALHO, J. R. e SOUSA, R. A. **Pibid: memórias de iniciação à docência**. Campina Grande, EDUEFCG, 2013.

GATTI, B. A. & NUNES, M. M. (org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2008, 2 v.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.

GOMES, A. B. A vida na escolar, a escola na vida: desafios e experiências de uma docente. IN: (Orgs). RAMALHO, J. R. e SOUSA, R. A. **Pibid**: memórias de iniciação à docência. Campina Grande, EDUEF, 2013.

HANDEFAS, Anita. A Formação do Professor de Sociologia. In: _____; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. (Org.). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

_____. O estado da arte do ensino de sociologia na educação básica: m levantamento preliminar da produção acadêmica. **Inter-legere**, n. 9, p. 386-400, 2011.

HANDEFAS, Anita; TEIXEIRA, Rosana da Câmara. A Prática de Ensino como Rito de Passagem e o Ensino de Sociologia nas escolas de nível médio. **Revista Mediações**, v. 1, p. 131-142, 2007.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.** vol.41, no.144, p.752-769. 2011.

LENNERT, Ana Lúcia. **Professores de Sociologia**: relações e condições de trabalho. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas. UNICAMP: Faculdade de Educação – Campinas – 2009.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino de sociologia na escola secundária: um levantamento preliminar. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo. Vol 13, n^o 1, p. 115-142. 1987.

MARCELO, C. **A identidade docente**: constantes e desafios. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo: **Perspec.** vol.14, no.1, p.98-110. 2000.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. “Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade”. *Cadernos CEDES*, v. 31, p. 359-382, 2011.

_____. “Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato”. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, São Paulo - SP, v. 15, n.1, p. 05-20, 2003.

MONTANDON, M. I. Desafios e perspectivas para a formação de professores na UnB – a experiência da Coordenação de Integração das Licenciaturas-CIL. In: Fernandes (Org.). *Trajétoria das Licenciaturas da UnB: A experiência do Prodocência em foco*. Universidade

de Brasília, 2011. p. 45-54

NEVES, Ana Beatriz Maia; MELO, Camila. “Professor regente e licenciandos no estágio supervisionado da prática de ensino: quem aprende com quem?”. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (orgs.). *Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.

NOGUEIRA, M. A. NOGUEIRA; C. A. (Orgs.) *Pierre Bourdieu. Escritos em Educação*. Petrópolis: Vozes. 1998.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educ. Soc.* vol.20, no.68, p.109-125.1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, E. e SILVA. Memórias ‘pibidianas’ (VI). IN: (Orgs). RAMALHO, J. R. e SOUSA, R. A. **Pibid: memórias de iniciação à docência**. Campina Grande, EDUFCEG, 2013.

SANTOS, Mário Bispo. **A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília. UnB: Instituto de Ciências Sociais – Brasília – DF, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Editores Associados, 2009.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 2011.

SILVA, Ileizi F. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia**. Brasília: MEC, 2010.

SOUZA, M e SILVA, M. Memórias ‘pibidianas’ (IV). IN: (Orgs). RAMALHO, J. R. e SOUSA, R. A. **Pibid: memórias de iniciação à docência**. Campina Grande, EDUFCEG, 2013.

TAKAGI, Cassiane. **Ensinar Sociologia: análise de recursos de ensino no ensino na escola média**. Dissertação de Mestrado em Educação. USP: Faculdade de Educação – São Paulo – SP, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012

WEBER, Silke. **O Professorado e O Papel da Educação Na Sociedade**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, vol.24, no.85, p.1125-1154. 2003.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007

ZAGO, N. Do acesso à permanência no Ensino Superior. Percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. O Estágio na Formação do Professor de Sociologia. **Cadernos CEDES**, v. 85, p. 449-458, 2011.