



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CLÁUDIO CÉSAR TORQUATO ROCHA

**SABERES DA DOCÊNCIA APRENDIDOS NO PIBID:  
UM ESTUDO COM FUTUROS PROFESSORES DE  
SOCIOLOGIA**

FORTALEZA, CEARÁ

2013

CLÁUDIO CÉSAR TORQUATO ROCHA

**SABERES DA DOCÊNCIA APRENDIDOS NO PIBID: UM ESTUDO COM  
FUTUROS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 27/02/2013.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Maria Sabino de Farias (Presidente) – UECE

---

Prof. Dr. Jacques Therrien (UFC/UECE)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilma Passos de Alencastro Veiga (UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvina Pimentel Silva (Suplente) - UECE

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho**  
**Bibliotecário Responsável – Francisco Welton Silva Rios – CRB-3/919**

R672s      Rocha, Cláudio César Torquato  
              Saberes da docência aprendidos no PIBID: uma estudo com  
              futuros professores de sociologia / Cláudio César Torquato Rocha.  
              – 2013.  
              CD-ROM. 60 f. ; 4 ¾ pol.

              “CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho  
              acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7  
              mm)”.

              Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará,  
              Centro de Educação, Programa de Mestrado Acadêmico em  
              Educação, 2013.  
              Área de Concentração: Formação de Professores.  
              Orientação: Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias.

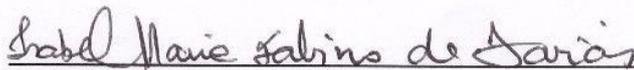
              1. Saberes docentes. 2. Formação de professores. 3. PIBID. I.  
              Título.

CDD: 370.72

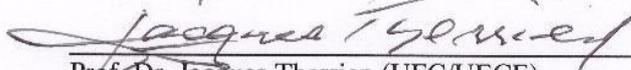


## ATA DE DEFESA

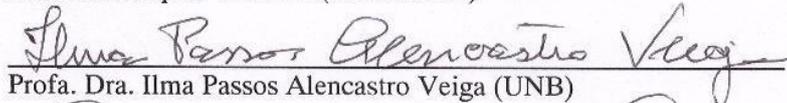
Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro de dois mil e treze, **Cláudio César Torquato Rocha**, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, na área de concentração em Formação de Professores (PPGE/UECE), defendeu a dissertação intitulada: **SABERES DA DOCÊNCIA APRENDIDOS NO PIBID: UM ESTUDO COM FUTUROS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Presidente), Dr. Jacques Therrien (UFC/UECE), Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga (UNB) e Dra. Silvina Pimentel Silva (UECE). A defesa ocorreu das 9:30 às 12:00h, tendo sido o aluno submetido à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar aprovado o mestrando **Cláudio César Torquato Rocha**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 10,0. Eu, Isabel Maria Sabino de Farias que presidi a banca de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.



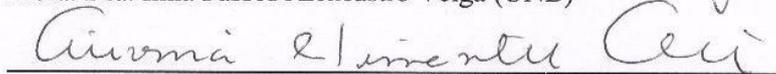
Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Presidente) – UECE



Prof. Dr. Jacques Therrien (UFC/UECE)



Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga (UNB)



Profa. Dra. Silvina Pimentel Silva (Suplente) – UECE

Dedico esse trabalho a minha esposa Luciana e as minhas  
filhas Laura e Sofia, maiores motivos do meu viver.

*“Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber”*

*Eça de Queiroz. In: Notas contemporâneas.*

*“O trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois  
supõe uma transformação de saberes, e obriga a uma deliberação,  
isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”*

*António Nóvoa. In: Professores: imagens do futuro presente.*

## **AGRADECIMENTOS**

A minha esposa Luciana e filhas, Laura e Sofia, por terem compreendido os momentos de ausência;

A minha mãe, Sônia, pelo exemplo de dedicação à profissão docente;

Aos meus irmãos, Cláudia e Régis, companheiros fraternos e de profissão;

Aos meus sogros, Célia e Luciano, pela colaboração nos cuidados de minhas filhas durante meus trabalhos acadêmicos;

A minha orientadora, professora doutora, Isabel Maria Sabino de Farias, pela competência e sensibilidade com a qual me conduziu no percurso da pesquisa e elaboração deste trabalho;

Aos amigos e colegas Emanuel Kaúla Machado e Mônica Frota, pelo estímulo ao retorno aos estudos na Universidade;

Aos companheiros da turma de 2012, do Curso Mestrado Acadêmico em Educação, da UECE, pelos debates acalorados e companheirismo;

A cada um dos Professores do PPGE UECE, pelos conhecimentos compartilhados;

Aos professores doutores Jacques Therrien, Silvia Maria Nóbrega-Therrien e Silvina Pimentel Silva, pela simpatia e incentivos ao conhecimento;

Aos professores doutores Jacques Therrien, Ilma P. A. Veiga, Silvina Pimentel Silva pelas críticas e sugestões na banca de apresentação da dissertação;

Aos professores e licenciandos de Ciências Sociais da UECE bolsistas do PIBID UECE, pela colaboração e afinidade com que aceitaram participar da investigação;

A Universidade Estadual do Ceará e ao seu Programa de Pós-graduação em Educação, pela acolhida agradável que me recebeu para mais essa importante trajetória acadêmica de minha vida;

A Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, por ter me concedido tempo para fazer este mestrado.

Muito obrigado!

## RESUMO

A presente dissertação, intitulada 'Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia', teve como objetivo geral compreender como a experiência formativa do PIBID UECE intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos de Ciências Sociais. De modo específico buscou: refletir sobre os saberes da docência aprendidos na formação inicial de professores e sobre a contribuição da articulação teoria e prática nesse processo; conhecer as estratégias didático-pedagógicas oportunizadas no âmbito do PIBID UECE de Ciências Sociais/Sociologia para os saberes da docência aprendidos, bem como aquelas reconhecidas pelos licenciandos como mais significativas para seu desenvolvimento profissional; identificar as situações de aprendizagens constituídas pelos licenciandos a partir do PIBID em relação aos saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e de experiência; refletir sobre a contribuição do PIBID no processo de identificação profissional dos alunos do curso de licenciatura em Ciências Sociais. As categorias teóricas que deram suporte a investigação foram: saberes docentes, aprendizagem da docência e articulação entre teoria e prática. A realização da pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, com referencial teórico-metodológico no estudo de caso. Nela participaram como sujeitos dois professores e catorze licenciandos, ambos bolsistas do PIBID UECE. Os procedimentos utilizados na coleta de dados foram: entrevista e grupo focal. Além desses procedimentos, recorreu-se a análise de documentos. O aporte teórico teve a epistemologia da prática baseada na reflexividade como parâmetro. O estudo parte da percepção que o advento do PIBID tem oportunizado a aprendizagem de vivências diversificada, favorecendo uma melhor compreensão da articulação entre teoria e prática no processo de formação profissional. Os resultados mostraram que os licenciandos conseguiram vivenciar experiências pedagógicas planejadas e inovadoras, no qual o exercício reflexivo fundamentou-se na realidade da escola e na prática do professor do ensino médio. Foi identificado o desenvolvimento de seis estratégias didático-pedagógicas: inserção do licenciando na escola de ensino médio; organização do grupo de estudo; estudos reflexivos; acompanhamento do professor supervisor; vivências de ministrar aulas pelos licenciandos; realização da pesquisa-ação. Quanto à relação teoria e prática, os licenciandos demonstraram ter compartilhado na elaboração de vários saberes docentes. Verificou-se que os saberes experienciais foram os mais recorrentes quanto se referiam às aprendizagens desenvolvidas. Sobre os processos de identificação profissional, os licenciandos do PIBID UECE de Ciências Sociais mostraram dilemas em seu percurso em pelo menos em três momentos distintos: o primeiro, expresso nas dúvidas quanto seguir ou não a carreira docente, manifestada especialmente quando os mesmos passaram a assumir a regência das classes; o segundo ocorreu por ocasião em que os próprios licenciandos chamaram de "choque de realidade"; o terceiro, quando da aceitação de que ensinar é uma prática complexa. Mostrou também que o PIBID UECE abriu um maior espaço para a lógica da formação profissional sem diminuir a importância dos conteúdos manifestados nos saberes disciplinares. Concluiu-se que o Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE oportunizou a aprendizagem de saberes da docência pelos licenciandos, mas assim como em outros assuntos, cada um retirou das experiências oportunizadas o que lhes foi mais conveniente e mais significativo.

Palavras chave: PIBID UECE; Saberes docentes; Formação de Professores; Ensino de Sociologia.

## ABSTRACT

The present dissertation, entitled 'teaching Knowledge learned in the PIBID: a study with future teachers of Sociology', had as general objective to understand how the formative experience of the PIBID UECE intervenes in teaching knowledge learned by licentiates in Social Sciences. Specifically sought to: reflect on the knowledge of teaching learned in initial training of teachers and on the contribution of theory and practice in the process; know the didactic-pedagogical opportunity strategies under the PIBID UECE Social Sciences/Sociology for teaching knowledge learned, as well as those recognized by licentiates as more significant for your professional development; identify the learning situations created by licentiates from the PIBID in relation to teaching, curricular knowledge, discipline and experience; reflect on the contribution of the PIBID in professional identification process of students on the course of degree in Social Sciences. The theoretical categories that have research support were: knowledge teachers, teaching and learning links between theory and practice. The research was based on a qualitative approach, with theoretical-methodological case study. Participating as subjects two teachers and licentiates, both fellows of fourteen PIBID UECE. The procedures used in data collection were: interview and focus group. In addition to these procedures, their analysis of documents. The theoretical contribution had the epistemology of practice based on reflexivity as parameter. The study part of the perception that the advent of the PIBID has provided learning experiences diverse, favouring a better understanding of the links between theory and practice in the process of vocational training. The results showed that the licentiates were able to experience planned and innovative pedagogical experiences, in which the reflective exercise was based on the reality of school and practice of middle school teacher. It was identified the development of didactic-pedagogical strategies: six insertion of licensing in high school; Organization of the study group; reflective studies; monitoring of the supervising teacher; experiences of teaching by licentiates; realization of action research. As to the relationship between theory and practice, the licentiates demonstrated have shared in several knowledges. It has been found that experiential knowledge were the most applicants as referred learning developed. On the professional identification processes, the licentiates of Social Sciences showed UECE PIBID dilemmas in his career in at least three distinct periods: the first, expressed the following doubts about whether or not the teaching career, manifested especially when they began to assume the Regency of the classes; the second occurred during in the licentiates called "reality"; the third, when the acceptance of that teaching is a practice complex. Also showed that the PIBID UECE opened a greater space to the logic of vocational training without diminishing the importance of the contents expressed in disciplinary knowledge. It was concluded that the subproject of Social Science/Sociology of PIBID UECE made learning knowledge teaching by licentiates, but as with other subjects, each took their opportunity experiences was more convenient and more meaningful.

Key words: PIBID UECE; Teaching knowledge; Teacher training; Teaching Sociology.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
PAC - Plano de Aceleração do Crescimento  
PARFOR - Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica  
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas  
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo  
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores  
PROCAP - Programa de Capacitação de Professores  
PROGESTÃO - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares  
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Interculturais Educação Indígena  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEDUC - Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará  
UECE - Universidade Estadual do Ceará  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UNIFOR - Universidade de Fortaleza  
URCA - Universidade Regional do Cariri  
UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>	<b>10</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
1.1 Quando somente ensinar não basta: o problema de pesquisa.....	23
1.2 Objetivos da investigação.....	26
1.3 Aportes teóricos: explicitando categorias de análise.....	27
<b>2 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E O PROFESSOR DESSA DISCIPLINA: EPISÓDIOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>40</b>
2.1 As primeiras experiências do ensino de Sociologia voltada para o público jovem brasileiro.....	42
2.2 Os embates dos professores pelo retorno da Sociologia pós-golpe militar.....	45
2.3 Divergências nossas de cada dia: do macro ao micro das políticas curriculares.....	50
<b>3 TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE OS SABERES APRENDIDOS DA DOCÊNCIA NO PIBID UECE.....</b>	<b>56</b>
<b>4 O PIBID UECE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: DA PROPOSTA AS MOTIVAÇÕES DO INTERESSE PELA DOCÊNCIA.....</b>	<b>64</b>
4.1 O PIBID no cenário da formação docente: elementos contextuais.....	64
4.2 Caminhos galgados: dos editais da CAPES ao Decreto nº 7.219/10.....	70
4.3 O Projeto Institucional PIBID UECE: conhecendo sua proposta.....	74
4.4 A proposta do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE.....	80
4.5 A escola, cenário de aprendizagem dos saberes docente: identificando os contextos de socialização profissional e as primeiras lições dos licenciandos.....	85
<b>5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: OS SABERES DA DOCÊNCIA APRENDIDOS NO PIBID UECE.....</b>	<b>100</b>
5.1 A articulação teoria e prática no aprendizado dos saberes docentes.....	100
5.2 As estratégias didático-pedagógicas oportunizadas no âmbito do PIBID UECE de Ciências Sociais/Sociologia: caminhos para conhecer pesquisando e fazer conhecendo.....	103
5.3 Saberes docentes: explicitando aprendizados profissionais.....	120
5.4 Processos de identificação profissional: a formação de professores de Sociologia..	131
<b>6 SABERES DA DOCÊNCIA APRENDIDOS NO PIBID: A GUIA DE CONCLUSÃO.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>158</b>
Apêndice A.....	159
Apêndice B.....	161
Apêndice C.....	163

## APRESENTAÇÃO

Este estudo situa-se na confluência de dois temas centrais no campo da formação docente: o desenvolvimento de programas de incentivo e valorização do interesse pela docência entre estudantes de licenciatura e a aprendizagem da profissão. Seu propósito é refletir sobre a experiência de formação diferenciada<sup>1</sup> vivida por discentes do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE) inseridos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual a profissionalização docente é vista como um processo interativo e dinâmico que se apoia na prática de saberes específicos.

Aprender a ser professor destaca-se na agenda política e educacional contemporânea como temática recorrente. A ênfase no professor, na sua formação, nos saberes e nos processos de aprendizagem da profissão está estampada nos inúmeros eventos internacionais e nacionais promovidos por órgãos governamentais e entidades classistas, as quais assumem o assunto como questão prioritária. Está igualmente expressa no volume e na qualidade da literatura pedagógica atual, na qual o professor aparece como principal protagonista. No presente estudo, esta preocupação ganha tonalidade própria ao focalizar a formação inicial de professores para o exercício da docência em Sociologia no Ensino Médio a partir da experiência do PIBID.

O PIBID é uma ação federal, institucionalizada pelo Decreto nº 7.219/10 e desenvolvida através de projetos institucionais empreendidos por universidades e institutos de ensino superior, selecionados mediante processo público empreendido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta iniciativa tem como diretriz motora a aproximação entre universidade e escola no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras e favoráveis ao binômio teoria e prática, destacado como estratégico para estimular o interesse pela docência, promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, qualificar a formação acadêmica, elevar a qualidade da escola pública e valorizar o magistério, objetivos explícitos do programa (BRASIL/MEC/CAPES, 2009).

---

<sup>1</sup> Esse termo se inspira nas palavras de Perrenoud (2000), quando o autor argumenta que “diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 9). Assim sendo, neste estudo, formação diferenciada refere-se aos processos de ensino e de aprendizagem que os licenciandos associados ao PIBID têm e que os diferenciam dos outros do mesmo curso, devido às experiências de enriquecimentos curriculares incrementadas (por exemplo: inserção precoce na sala de aula, articulação ativa entre teoria e prática, conhecimento prático das situações vivenciadas pelos docentes no contexto escolar, entre outros fatores), possibilitando o desenvolvimento precoce de um repertório de saberes docente mais amplo e inestimável.

Este programa, que visa estimular o interesse pela docência entre estudantes dos cursos de licenciatura, surge em um cenário social paradoxal: de um lado, a crescente desvalorização da profissão docente, gerando *déficits* de professores em todas as áreas de conhecimento; de outro, o aumento contínuo da demanda por maior escolarização, em boa parte, decorrente dos processos de modernização acelerada e da globalização presente na economia mundial. Ao criar condições favoráveis para a aproximação do licenciando à escola durante sua formação inicial e ao fomentar processos diversificados de articulação teoria e prática, o PIBID pretende fortalecer o processo de socialização profissional do futuro professor mediante aprendizagem duradoura e significativa.

Este propósito provocou inquietações em torno da contribuição do PIBID na aprendizagem da docência, foco desta investigação que se inscreve no conjunto dos estudos da linha de pesquisa *Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação*<sup>2</sup> do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. A atenção do estudo ora apresentado recai sobre a compreensão de como os saberes da docência para o magistério no Ensino Médio em Sociologia, promovidos no âmbito do curso de licenciatura em Ciências Sociais, tem sido aperfeiçoados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. A preocupação com o assunto não é fortuita, imbricando-se com a minha<sup>3</sup> trajetória formativa e profissional, contextos decisivos no delineamento do objeto de análise desta investigação: os saberes aprendidos proporcionados pelo PIBID no processo de socialização profissional vivenciado durante a formação inicial.

Desde 2004, após aprovação em concurso público, desenvolvo práticas pedagógicas em escolas da rede de ensino estadual na região metropolitana de Fortaleza na área de Sociologia. Nesse período, ao mesmo tempo em que tenho refletido sobre minha prática docente, observo as práticas pedagógicas de colegas, seja da mesma área do conhecimento ou de outras especialidades. Este exercício sistemático levou-me a uma constatação: embora meus colegas portassem o título de licenciados em Ciências Sociais, alguns deles, ao adentrarem uma sala de aula, não sabiam como ensinar ou sentiam muitas dificuldades para dar conta dessa tarefa. Da mesma forma, na trajetória inicial de professor, diversas vezes, tive que inventar um fazer 'ensinante' tendo como referências as

---

<sup>2</sup> Esta linha de pesquisa "congrega estudos e pesquisas sobre a formação (inicial e continuada) em relação aos aspectos do desenvolvimento docente, considerando-o como um processo que envolve a constituição do sujeito no campo pessoal e profissional. Investiga, então, trajetórias de vida, formação e prática em diferentes tempos e espaços, articulando tais elementos com cenários da cultura institucional e de inovações pedagógicas nos quais os profissionais se inserem. Em relação à trajetória de vida, focaliza o percurso formativo, a identidade e a saúde docente; à formação e a prática educativa destacam o currículo, as estratégias e os processos de aprendizagem. Esses elementos do desenvolvimento profissional são abordados considerando sua contribuição na formação de pesquisadores no âmbito da educação nos diversos níveis, modalidades e contextos" (UECE. PPGE, 2012).

<sup>3</sup> Nessa passagem do texto, optou-se pelo uso da 1ª pessoa do singular em virtude do caráter pessoal da narrativa.

experiências vividas enquanto aluno da Educação Básica, o modo como certos professores, principalmente aqueles mais experientes na profissão, ministravam suas aulas, e as sugestões dos livros didáticos. Obviamente que tudo isso foi posto sob o crivo crítico de valores e crenças envolvidas nas experiências. Afirmando, no entanto, que embora tenha sido um período de súbitas adaptações, as descobertas acerca dos saberes docentes foram amplas e de inestimável valor. A tarefa de ensinar poderia ter sido aprendida no curso de licenciatura, mas não foi assim que aconteceu comigo, e acredito que também foi assim com as turmas da mesma geração<sup>4</sup>.

De certa maneira, ainda frequentando o curso de graduação, eu e outros graduandos tomamos conhecimento das queixas sobre as dificuldades que colegas licenciados enfrentavam ao adentrar nas salas de aula das escolas para assumir a docência no Ensino Médio. Em grande parte, o argumento era de que o curso não preparava suficientemente o licenciado de Ciências Sociais para ser professor. De fato, hoje tenho mais clareza que a estrutura curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais da época não dava conta da formação pedagógica dos seus licenciandos. Além dos saberes disciplinares no domínio da Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Filosofia, História e Estatística aplicada, dispunha-se de uma disciplina de Didática e de duas de Psicologia da Educação. Ainda havia um estágio supervisionado obrigatório na sala de aula de uma escola pública, que era realizado no último semestre do curso e inteiramente desvinculado do restante do currículo. Estamos falando de um período concernente à segunda metade dos anos 1990, precisamente quando ocorriam os debates nos *campi* sobre a adaptação dos cursos de licenciatura aos pareceres da então “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O sentimento da maioria dos graduandos do curso era de agitação. Não se sabia exatamente do que se estava tratando e muito menos sobre as consequências das decisões que se estavam tomando para o nosso futuro profissional de professor. Ouvíamos desde argumentos salvacionistas e vigorosos de como a LDBEN, recém-aprovada, provocaria uma verdadeira sublevação democrática na educação brasileira até discursos contrários à nova legislação, pois alertavam para o significado da lei ter a insígnia de um governo neoliberal e, portanto, contrário aos interesses populares.

De qualquer forma, no geral, a reação da maior parte dos licenciandos diante das queixas dos licenciados que assumiam a sala de aula era de naturalização da situação. A impressão que tínhamos, por vezes, era de achar que as queixas não poderiam ser tão graves assim, e que bastava aprender algumas técnicas pedagógicas para ver a questão

---

<sup>4</sup> Realizei o curso de graduação em Ciências Sociais na modalidade licenciatura, na Universidade Federal do Ceará (UFC), iniciado em 1992 e concluído em 1996.

sendo equacionada. Compreendo agora que essa postura evidenciava um engano; a docência tem se revelado uma prática complexa e movediça que exige dos seus profissionais uma formação contínua associada a uma prática reflexiva, para além de um currículo meramente normativo, para estar à altura das assertivas requeridas pela realidade da sala de aula.

As recentes e rápidas mudanças nas relações sociais têm abalado os alicerces das instituições e suscitado instabilidades e incertezas quanto aos fundamentos até então vigentes. Sendo assim, as famílias brasileiras de hoje quase nada guardam do padrão da família do início do século passado. Também no âmbito escolar, observo que pelo menos desde a segunda metade do século XX, novas e diversas formas de relações entre professores, seus alunos e os saberes são mobilizadas, ensinadas e estabelecidas, sendo que poucas delas foram aprendidas no curso de licenciatura. Por vezes, essas relações são repletas de agudas tensões<sup>5</sup>, pois elas têm sido constituídas ao sabor de implicações despontadas do cotidiano e conduzidas sem reflexões. Há uma distância abissal entre a formação inicial e o que é esperado do professor ao iniciar suas funções na escola.

Entretanto, não se pode afirmar que não haja esforços dos cursos de licenciatura para mudar suas práticas, mas nelas a superficialidade parece que tem dado a tônica nas inovações. Assistimos, por exemplo, a progressiva troca do quadro de giz pela lousa digital e *notebook* nas salas de aula, mas não vemos alterações significativas de atitudes e nas modalidades de ensino dos professores. Aqui importa registrar que não desconhecemos as alterações nas diretrizes e legislação<sup>6</sup> vigentes que tratam do assunto. Ao que parece, elas e a prática de ensino “falam” línguas distintas<sup>7</sup>. Aliás, são tantas as mudanças, e que ocorrem em uma velocidade exponencial, que podem induzir a ambiguidades e a paralisia. Corroborando esse entendimento, Carvalho (2011) conclui que, “(...) há quase uma década de implantação das políticas de formação docente, as práticas formativas parecem

---

<sup>5</sup> Um indicador dessas agudas tensões tem sido a recorrente manifestação de Síndrome de Burnout entre professores e os problemas de aprendizagem e supostos transtornos de déficits de atenção/hiperatividade (TDAH) entre alunos da Educação Básica.

<sup>6</sup> Expressivo dessas alterações são às *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (de 1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (de 1999), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (de 2006), nas quais nem sempre se verifica complementação de orientações entre si. Recentemente novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio foram publicadas no Diário Oficial da União em janeiro de 2012, elas incluem caminhos para a orientação sexual, identidade e gênero, bem como os temas de saúde e prevenção. Nessa direção parece também caminhar a Lei nº 10.69/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica; o Decreto nº 6.571/08, que estabelece o atendimento educacional especializado no ensino regular.

<sup>7</sup> Sobre esta tendência, vale destacar o estudo de Farias (2006) que aborda a relação entre inovação e mudança na cultura docente. A autora adverte que “toda inovação tem a pretensão de suscitar mudança” (FARIAS, 2006, p.55). Esta, porém, “não tem o sentido único”, nem sempre é para melhor. “A mudança implica em alterações progressivas no âmbito das práticas e dos referenciais que a orientam. Todavia, é possível realizar alterações epidêmicas, superficiais, que não modificam o conteúdo das práticas” (FARIAS, 2006, p.50).

permanecer as mesmas, dicotomizadas na relação teoria e prática, mesmo diante das determinações da nova sociedade do conhecimento” (CARVALHO, 2011, p.17).

O fato é que os cursos de graduação ainda privilegiam a habilitação do bacharelado em detrimento da licenciatura. O sistema de ensino na Educação Básica, por sua vez, mantém-se na obstinação em sustentar a rigidez da organização disciplinar - atualmente no Ensino Médio o mais comum é o aluno ter que aprender os conteúdos de treze disciplinas que não se comunicam entre si e que conservam o tradicionalismo, além disso, a rotina das aulas expositivas se dá em um tempo determinado e estanque. Por outro lado, observamos, em ampla maioria dos cursos de formação inicial de professores, a prática de experiências massificadas, ou seja, realizadas nos finais de semana ou nos períodos de férias escolares. Na chamada “Década da Educação”, definida após a aprovação da última LDBEN, nunca foram engendrados tantos cursos de licenciatura especiais<sup>8</sup> como nesse período. O resultado dessa experiência tem sido a desqualificação da profissão docente, acompanhada da precarização do trabalho e da falta de reconhecimento social e econômico da docência. Os programas jornalísticos de TV, por exemplo, exibem matérias que comparam as vantagens e as desvantagens em optar entre uma carreira de professor e a de empregado doméstico, a qual, em determinadas situações, auferem uma remuneração mais atrativa e menos atribulada que ao profissional do magistério. Em contextos como esse, seria ilícito afirmar que o *status*<sup>9</sup> profissional do professor não se distância ao do bobo da corte da Idade Média encarregado de entreter as multidões e de fazer rir os estratos sociais hegemônicos?

Sem dúvida, vivemos uma crise da profissão docente, pois, se em vários momentos de nossa história os professores foram considerados mestres com notórios saberes reverenciados, os recorrentes desestímulos à profissão docente tem levado essa categoria profissional a consideração de alguém bem letrado. Ao mesmo tempo, segmentos cada vez mais amplos da população questionam a serventia de tamanha erudição. Nesse início de século o profissional intelectual parece *démodé*.

---

<sup>8</sup> As licenciaturas breves, os cursos de dois anos, entre outros programas de formação aligeirados são alguns exemplos desse movimento.

<sup>9</sup> Um dado inusitado, porém digno de registro, refere-se a um estudo realizado por Almeida (2007) sobre os valores básicos dos brasileiros, que através de uma pesquisa *survey*, em uma amostra probabilística, entrevistou 2.363 pessoas nas cinco regiões brasileiras. Entre outros achados, a pesquisa apontou que o “professor do ensino médio tem mais prestígio do que advogado, que tem mais prestígio do que mecânico de carro” (ALMEIDA, 2007, p.250), entre três profissões em análise no estudo. Diz também que “entre as profissões, o professor de ensino médio é unanimidade. Liderando as preferências nas quatro situações analisadas” (ALMEIDA, 2007, p.251). As situações analisadas, a que o estudo se refere, abordam os temas: “casar com a filha”, “dar emprego de confiança”, “ser vizinho” e “ser seu chefe”. Assim sendo, esses dados nos faz acreditar que vivemos no Brasil um paradoxo entre os valores e a prática social.

Diante de condições tão adversas como em que se encontra atualmente a profissão docente, parto do pressuposto de que o advento do PIBID tem oportunizado a aprendizagem de vivências diversificadas, favorecendo uma melhor compreensão da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação inicial. Assim sendo, tem promovido à constituição de saberes docentes, sobretudo experienciais, uma vez que, conforme a literatura ressalta, é pelo exercício prático reflexivo que se dão os processos de fortalecimento da identificação com a carreira docente e o aprimoramento de um repertório profissional (TARDIF, 2010; THERRIEN, 2010, 1993; FARIAS, 2007, 2000). Paralelamente, as experiências de formação inicial fomentada pelo PIBID têm contribuído também para a elevação da autoestima dos licenciandos, despertando o interesse de outros graduandos pela carreira do magistério. Elementos como esses, se confirmados, podem abrir novas perspectivas de ascensão profissional, aportando expectativas de que professores mais qualificados podem contribuir para a elevação da educação escolar mais significativamente em um mundo em constantes conflitos sociais e avanços científicos e tecnológicos.

Ademais, o retorno<sup>10</sup> recente do ensino de Sociologia a todas as séries do Ensino Médio, ao lado da Filosofia, confirma a pertinência das inquietações antes esboçadas. Entendemos ser essa uma questão relevante em face da emergência de uma nova área de conhecimento curricular para os alunos do Ensino Médio, fato que, de certo modo, amplia, nesse estudo, os cuidados ao abordar assuntos tão recentes.

Estas desconfianças reforçam o interesse em compreender as experiências de saberes aprendidos no PIBID, buscando elementos explicativos sobre os mecanismos que tornam os licenciandos do Programa mais capazes de entrar na sala de aula e conduzir os processos de ensino e de aprendizado de modo efetivo.

Foram essas inquietações, bem como o progressivo entendimento da arena delicada e movediça que é a docência, que impulsionaram o retorno à formação continuada em nível *stricto sensu*, movido, sobretudo pelo interesse em investigar a formação de professores, precisamente, a formação dos licenciandos do curso de Ciências Sociais a partir da experiência do PIBID.

Os contornos e achados da investigação empreendida foram organizado no presente documento, que é constituído de seis capítulos.

O capítulo 1 – *Introdução* – expõe que o estudo sobre a interface entre programas voltados para o estímulo à docência durante a formação inicial e a aprendizagem

---

<sup>10</sup> Conforme a Lei nº 11.684/08.

da profissão é algo que começa receber atenção na produção acadêmica. Identifica o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) como uma política que expressa uma tendência internacional de aproximação entre a Educação Superior e Educação Básica. Aborda o problema da pesquisa e as questões gerais que norteiam o autor do estudo na busca de respostas. Delineia os objetivos gerais e específicos da pesquisa. Explicita o aporte teórico que se apoia no parâmetro da epistemologia da prática baseada na reflexividade, bem como as categorias adotadas: saberes docentes, aprendizagem da docência e articulação teoria e prática. Explicita o que seja o paradigma construcionista de pesquisa e reconhece nele a perspectiva adotada na investigação.

O capítulo 2 – *A Sociologia no Ensino Médio e o professor dessa disciplina: episódios de uma formação docente* - discute a intermitência do ensino de Sociologia para o público jovem escolar, considerando, simultaneamente, alguns episódios da formação docente do professor da área. Trata das primeiras experiências do ensino de Sociologia voltado para o público jovem brasileiro a partir de 1891 até os embates dos professores pelo retorno do ensino de Sociologia pós-golpe militar de 1964. Desse período, revela fases da formação do professor de Sociologia pré-acadêmica, em que se praticavam as Ciências Sociais de forma autodidata, bem como após o Decreto nº 1.190/39, que regulamentou a organização da formação docente e promoveu a cisão entre teoria e prática, configurando o esquema “3+1” nos cursos de licenciaturas no Brasil. Aborda políticas educacionais adotadas no Brasil e o recém-retorno do ensino de Sociologia com as atuais divergências no interior da escola devido às políticas curriculares que destinam escasso tempo ao seu ensino. Esboça episódios da seleção e contratação de professores de Sociologia no serviço público do Ceará.

O capítulo 3 – *Trilhas da investigação sobre os saberes da docência aprendidos no PIBID* – esclarece o caminho de investigação empreendido pela pesquisa. Nele evidencia o porquê de o estudo ter elegido a abordagem qualitativa como opção. Caracteriza o método de Estudo de Caso a partir de elaborações teóricas de três destacados estudiosos do tema. Tece comentário sobre as técnicas de coleta de dados adotadas, isto é, sobre o grupo focal, a entrevista semiestruturada e a observação documental. Define a amostra de 12 licenciandos e 2 professores, 1 coordenadora de área e outro coformador e supervisor do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE como informantes da pesquisa. Conclui fazendo referências à Análise do Discurso como via de tratamento das informações coletadas.

O capítulo 4 – *O PIBID UECE e a formação do professor de Sociologia: da proposta às motivações do interesse pela docência* – organiza um inventário dos documentos sobre o PIBID divulgados pelo MEC. Antes, porém, examina os elementos contextuais através da distinção da Política de Estado e Política de governo, bem como analisa outros documentos sobre a formação de professores. Apresenta a proposta do Projeto Institucional PIBID UECE, apreciando nele os elementos mais expressivos para o estudo. Processo semelhante é empregado na apreensão da proposta do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE. Conclui realizando uma discussão sobre a proposta de intervenção a partir da experiência dos licenciandos caracterizando nele o cenário escolar e o contexto da sala de aula. Nesse cumprimento busca também compreender as motivações que levaram os licenciandos a se inserirem no Programa.

O capítulo 5 – *Formação de professores de Sociologia: os saberes da docência aprendidos no PIBID UECE* – traz a análise dos dados achados durante o trabalho de campo. Esse capítulo inicia com uma reflexão sobre a articulação teoria e prática no aprendizado dos saberes docentes enquanto elemento central dos processos de ensino e de aprendizado, cuja dialética os licenciandos do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE não tiveram dificuldades de assimilar. Continua abordando as estratégias didático-pedagógicas vividas pelos licenciandos, destacando as modalidades apontadas pela professora coordenadora da área, são elas: inserção do aluno na escola; estudos reflexivos; grupo de estudo; acompanhamento do professor supervisor; ministrar aulas e pesquisa-ação. Buscou-se evidenciar as experiências vividas em cada estratégia, bem como os dilemas enfrentados pelos licenciandos. Os saberes docentes, tal como são compartilhados por Tardif (2010), Therrien (2010, 1993) e Farias (2007, 2000), são retomados e relacionados à aventura dos licenciandos na sua formação profissional. Entre esses saberes, chamou atenção o destaque dado para os saberes de experiência pelos licenciandos, identificado, como o mais recorrentes nas suas experiências no PIBID UECE. Finalmente, os processos de identificação profissional e o que os licenciandos chamaram de “choque de realidade” são discutidos quando se aborda a elaboração do ser profissional docente pelos licenciandos e pelos professores do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE.

O capítulo 6 – *Saberes da docência apreendidos no PIBID UECE: à guisa de conclusão* – traz reflexões finais lembrando, no início, uma frase do antropólogo E. E. Evans-Pritchard que diz que só achamos o que procuramos, seja na vida cotidiana ou na ciência. Aponta-se o PIBID como uma tentativa do governo federal para aproximar universidade e escola ainda na formação inicial do professor, política que reflete uma tendência mundial sobre a questão. Chama-se atenção para a possibilidade de o Programa

alargar as diferenciações e as hierarquizações na qualidade da formação docente entre aqueles que conseguem se inserir como bolsistas e aqueles que ficam de fora. Essa ponderação é referendada no pensamento de DaMatta (1986, 1997, 1997a) sobre a maneira de a sociedade brasileira se manifestar e estruturar as instituições. O capítulo é finalizado apresentando respostas sobre as questões levantadas no problema da pesquisa.

Por último, mas não menos importante, fazem parte desse texto as referências de autores e livros lidos, bem como os apêndices, onde estão registrados os assuntos levantados aos professores e licenciandos do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE, informantes dessa investigação. Este trabalho é o relatório final da pesquisa, que não tem a pretensão de esgotar o assunto estudado, mas de trazer uma contribuição ao debate e ao aprofundamento do tema da formação e desenvolvimento profissional em educação.

## 1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e a análise de programas<sup>11</sup> destinados à formação de professores não são novidade<sup>12</sup>, embora o mesmo não se possa afirmar acerca de estudos sobre a interface entre programas voltados para o estímulo à docência durante a formação inicial e a aprendizagem da profissão. Este, certamente, é um objeto que ainda começa a receber atenção na produção acadêmica. Quando o foco recai sobre a formação de professores para o magistério de Sociologia no Ensino Médio, a secundarização da temática fica ainda mais evidente.

Tornou-se lugar comum afirmar que, desde os anos 1980, as reformas educacionais têm se configurado como uma matéria constante nas políticas sociais de vários países desenvolvidos ou em ascensão. Para alguns analistas, essa ênfase visa corroborar com uma realidade mutante que precisa ser sancionada para esmorecer os interlocutores mais críticos e melhor acomodar os mais adaptáveis para manter a estabilidade social. Tais reformas são, em boa parte, uma resposta, através da formação de profissionais mais qualificados, para criar e operar com tecnologias sofisticadas em sociedades cada vez mais competitivas, marcadas pela globalização dos mercados e das culturas, mas também marcadas pela instabilidade e pelas incertezas de suas instituições, ocasionando, de certa forma, o surgimento de uma espécie de vertigem social. Ao mesmo tempo, a política de inclusão torna-se um modelo das estratégias de responsabilidade social de governos, empresas e organizações não governamentais (ONGs) no contexto em que seu contrário tem caracterizado a realidade social.

---

<sup>11</sup> Ao acessar o portal do Ministério da Educação é possível encontrar 26 iniciativas implantadas pelo governo federal nos últimos anos, entre as quais estão programas e ações voltados à formação de professores, como é o caso do ProlInfantil, curso em nível médio e a distância, com duração de dois anos, na modalidade normal; do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), curso destinado a professores e formadores com o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever; do PROGESTÃO (Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares), programa de educação a distância para capacitação de lideranças escolares (BRASIL/MEC/CAPES. PROGRAMAS E AÇÕES, 2012).

<sup>12</sup> Exame do banco de teses e dissertações publicadas no período entre 2002 a 2011 no portal da CAPES evidenciou, considerando os temas “formação de professores de sociologia” e “aprendizagem da docência fomentada por programas de incentivo ao magistério”, que: sobre o primeiro tema foi publicado duas dissertações, uma no ano de 2008 e outra no ano seguinte, sendo que elas não faziam alusão aos outros dois temas do levantamento. Sobre o segundo foram encontrados quatro trabalhos, sendo duas dissertações (anos 2002 e 2010) e duas teses (anos 2005 e 2010). Desses, dois trabalhos versam sobre experiências de programas de mentoria da universidade em que estavam inseridos (sendo uma tese e uma dissertação); Os outros dois trabalhos, um analisa as contribuições do PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) de uma universidade federal para a formação continuada de professores (dissertação) e outro trata da aprendizagem da docência no Projeto de Autoria da comissão Pró-Índio do Acre (BRASIL/MEC/CAPES. PROGRAMAS E AÇÕES, 2012).

No Brasil, o movimento de reformas na educação também se faz presente, sobretudo, a partir da segunda metade dos anos 1990, quando foi aprovada a Lei nº 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Hoje, quase vinte anos depois de sua aprovação, as reformas educacionais seguem como uma realidade cada vez mais palpável. Na explanação de Ricci (2003) as políticas de educação têm adotado quatro “eixos” de intervenções, são elas: gestão; equidade e qualidade; financiamento; e formação de professores. A cada eixo, estariam associadas ações e programas governamentais e também empresariais. No caso do eixo formação de professores, matéria de reflexão deste trabalho, as estratégias adotadas estariam vinculadas ao desenvolvimento profissional dos docentes, à remuneração por desempenho e à política de incentivo. Esta tendência evidencia a pertinência dos questionamentos em torno da interface dos processos de socialização presentes durante a formação inicial e a aprendizagem da profissão.

As ações do governo brasileiro tem sido pródigas, como mostra a mais breve visita ao portal do Ministério da Educação, no qual é possível identificar vários<sup>13</sup> programas e projetos sobre a formação de professores. Entre os programas mencionados, encontra-se o PIBID, iniciativa que tem como mote a inserção precoce e contínua de licenciandos na escola, futuro contexto de atuação profissional. Este traço do PIBID remete às palavras de Tardif (2010) ao tratar das reformas educacionais na América do Norte. O autor identifica cinco objetivos relativos ao tópico da formação dos professores, sendo um deles o de “estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas”, acrescentando ainda que “este é sem dúvida o objetivo mais importante das reformas” (TARDIF, 2010, p.280). A posição do autor mostra, como em outras demandas da educação, que várias iniciativas dos programas governamentais sobre a formação de professores estão em sintonia com propósitos mais amplos de órgãos internacionais.

---

<sup>13</sup> Estes programas contemplam cinco subáreas: dez na Educação Básica (Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica – PARFOR; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID; Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência; Programa Novos Talentos; Universidade Aberta do Brasil; Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Especial; Portal do Professor; Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO; Programa Banda Larga nas Escolas; Programa um computador por aluno), quatro na Educação Profissional e Tecnológica (Projeto Gestor; Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA; Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PIQDTEC; Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção), sete de Educação Superior (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES; Programa de Concessão e Manutenção de bolsas de Pós-Graduação no País; Programa de apoio a Eventos no País - PAEP; Programa Pró-Equipamentos; Portal de Periódicos; Programa de Cooperação Internacional e Bolsa no Exterior; Programa Escola de Altos Estudos) um de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos), quatro na área Diversidade (Programa Escola Ativa – Educação no Campo; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Interculturais Educação Indígena – PROLIND; Rede UAB de Educação para a Diversidade) (BRASIL/MEC/CAPES. PROGRAMAS E AÇÕES. 2012).

Esta sintonia pode ser evidenciada com relação ao PIBID, consubstanciada nos objetivos do Programa de buscar integrar Educação Superior e Educação Básica; inserir licenciandos no cotidiano de escolas de educação públicas; mobilizar professores das escolas contempladas para a função de “coformadores dos futuros docentes”; colaborar para a articulação entre teoria e prática na formação dos docentes; estimular a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério (BRASIL, Decreto nº 7.219/10).

Uma incursão no entendimento do PIBID pode entrever uma relação entre a aprendizagem da docência e o magistério numa perspectiva que excede a mera transmissão de conteúdos, possibilitando ver que somente ensinar não basta<sup>14</sup>.

### **1.1 Quando somente ensinar não basta: o problema de pesquisa**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela CAPES, encontra-se em sua quinta edição<sup>15</sup> (2007, 2009, 2010, 2011 e 2012). Nesta iniciativa é nítida a ênfase no contato direto e continuado com a escola, bem como a busca da superação de problemas presentes no processo de ensino e de aprendizagem nesse contexto<sup>16</sup>. Estes propósitos ganham contorno ainda mais definido na preocupação em direcionar o programa tanto para escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) “abaixo da média nacional” quanto para aquelas com “experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL/MECCAPES, 2009, p. 4 - Item 2.3).

---

<sup>14</sup> Em uma reflexão sobre a docência como atividade profissional, Veiga (2008), faz uma análise sobre as características básicas da docência e recupera o sentido etimológico do seu termo. Além disso, baseada na LDBEN, entre outras fontes, estabelece que mais do que ministrar aulas, os professores desempenham um conjunto de funções que vêm se tornando cada vez mais complexas devido às novas condições de trabalho, além de perceber que de fato “estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência” (VEIGA, 2008, p.14).

<sup>15</sup> Conforme verificado nas publicações da CAPES sobre o PIBID, as IES participantes variaram: em 2007 centrava-se nas instituições federais de educação superior e em cursos de licenciatura presencial plena; em 2009, contemplou Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais; em 2010, destinava-se à diversidade de instituições públicas de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos; no edital de 2011 contemplou todas as instituições públicas de Ensino Superior; por último, em 2012, um novo edital prorrogou a vigência dos projetos institucionais aprovados em 2011.

<sup>16</sup> Referimo-nos às inadequações atitudinais, comportamentais e éticas de profissionais docentes quanto às demandas dos alunos (metodológicas, desenvolvimento didático da matéria e ritmo dos conteúdos, entre outras), bem como aos demais segmentos escolares (colegas, pais, gestores, pessoal técnico-administrativo e de apoio etc.). O que contribui para o fracasso da escola em cumprir sua função educativa.

No PIBID, constituem os segmentos acolhidos o aluno do curso de licenciatura; o professor universitário, que pode adotar a função de coordenador institucional ou coordenador de uma dada área do conhecimento; o professor do ensino básico, concebido como coformador e assumindo a função de supervisor das ações dos licenciandos na escola. No edital de 2011, publicado pela CAPES, foi incluída a função de coordenador de área de gestão de processos educacionais. O financiamento do programa ocorre por meio da concessão de bolsas, conforme a função de cada segmento participante do Projeto Institucional da IES, além de recursos de custeio das ações previstas na proposta da instituição.

A admissão de licenciandos no Programa ocorre a partir do atendimento dos requisitos estabelecidos nos editais da CAPES, que se diferenciam entre si conforme o foco<sup>17</sup> de cada edição. O bolsista de iniciação à docência, necessariamente um aluno matriculado no curso de licenciatura, deve dispor de, no mínimo, trinta horas mensais para as ações previstas no projeto institucional do qual faz parte. Essas ações, de caráter variado e inovador, abrangem desde atividades de pesquisa, como grupos de estudo, elaboração de artigos científicos, participação em eventos acadêmicos, passando pelo acompanhamento de atividades pedagógicas diversas na escola, até a realização de oficinas, minicursos, aulas práticas, aulas de campo, atividade de laboratório, entre outras. Tais ações são desenvolvidas sob a supervisão dos professores da universidade e da escola.

A expectativa do programa ao incentivar a aproximação de licenciandos com seu futuro campo de atuação é fortalecer os processos de identificação profissional, por conseguinte, promover aprendizagens que fortaleçam a opção e o exercício da docência. Esta perspectiva respalda os questionamentos norteadores da presente investigação, os quais recaem sobre as contribuições do PIBID na aprendizagem da docência.

Iniciativas como a do PIBID condizem com o entendimento de que ensinar é mais que dar aula, ensinar exige “transformar” (THERRIEN, 2006; 2010) o conhecimento teórico e científico em saberes complexos e articulados ao contexto específico do professor para que ele possa não somente conduzir o aprendizado do aluno para a reconstrução de conhecimentos elevando-o a patamares mais organizados e complexos, mas também valorizar sua prática como oportunidade de produção de conhecimentos profissionais

---

<sup>17</sup> A ideia de foco se refere a múltiplas combinações concernentes às características da publicação do edital da CAPES. Por exemplo, no edital de 2010 fazia-se menção aos cursos de licenciatura para educação do campo e licenciatura para a educação indígena, aprovados pela Secad no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND. Outro exemplo se reporta às áreas do conhecimento e aos níveis de ensino a serem contemplados. Foco dos editais dos anos 2007, 2009 e 2011.

através da reflexão, problematização e análise. Desta forma, entendemos que é possível compreender o conhecimento implícito presente nas suas intervenções cotidianas no trabalho, validando o seu sentido.

O processo formativo possibilitado pelo PIBID de dar movimento aos saberes próprios da docência contribui, por um lado, para afastar o improvisado e a dependência do futuro professor para com práticas de sujeição a manuais didáticos adotados como referência para sua ação pedagógica. E, por outro, contribuir para fornecer a este profissional o elemento de compreensão e argumentação sobre as condições de trabalho, seus limites, impasses e possibilidades, de maneira a envolvê-lo no debate público sobre o trabalho, desconstruindo idealizações sem base sobre a educação básica. Acreditamos que o PIBID é um espaço fértil desse aprendizado, razão pela qual este estudo buscou evidências empíricas de que a aprendizagem da docência no PIBID se diferencia das demais experiências de formação vividas pelos alunos dos cursos de licenciatura em virtude da riqueza de oportunidades para conhecer seu futuro campo de trabalho, da inserção na Educação Básica, da articulação entre teoria e prática como via para aprender a profissão.

Aprender a profissão docente na atualidade tem um significado distinto daquele presente em outros contextos históricos devido à imprevisibilidade, às incertezas e às indefinições do contexto da sala de aula, mas também ao cotidiano das práticas macrossociais. Parece que nos encontramos entre uma modalidade de fazer docente que se esvai, mas pelega para se manter, e outra modalidade que ainda não conseguiu despontar, mas esperneia para se manifestar. Nesse entretempo, a impressão que temos é que nada está definido, por isso somente ensinar não basta; mais do que em outros momentos se faz necessária uma postura crítica diante das atualizações dos saberes, e, ao mesmo tempo, a mobilização de um conjunto de conhecimentos e atitudes, habilidades e competências, valores e crenças, para dar conta dos afazeres contemporâneos postos pela profissão. Nas palavras de Nóvoa (2009):

[...] estamos a viver uma fase de transição, na qual se assiste ao fechar de um ciclo histórico, durante o qual se consolidou uma determinada concepção do sistema de ensino, dos modos de organização das escolas e das estruturas curriculares, do estatuto dos professores e das maneiras de pensar a pedagogia e a educação (NÓVOA, 2009, p.49).

Diante dessa compreensão, questiona-se: qual a contribuição da proposta formativa do PIBID UECE para os saberes da docência na área de Ciências Sociais/Sociologia? Noutras palavras: os saberes da docência promovidos no âmbito do curso de licenciatura em Ciências Sociais têm sido aperfeiçoados pelo PIBID?

Esta questão geral se desdobra em outras perguntas:

- a) Como a articulação teoria e prática, tendo em vista os saberes da docência, são promovidos no âmbito do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia?
- b) Que estratégias didático-pedagógicas os licenciandos vivenciam no Subprojeto e identificam como mais significativas para os saberes da docência?
- c) Que situações (teóricas e práticas) os licenciandos têm compartilhado quanto à elaboração de saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais?
- d) De que maneira as situações oportunizadas pelo PIBID UECE contribuem para os processos de identificação profissional dos licenciandos do curso de Ciências Sociais?

Estas preocupações focalizam a aprendizagem dos saberes da docência para o exercício do magistério em Sociologia no Ensino Médio a partir da experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Estudos nesta direção podem contribuir com uma análise mais ponderada sobre desafios e perspectivas de programas governamentais como o PIBID. A sessão seguinte detalha os objetivos e o aporte teórico que fundamentam o presente estudo.

## **1.2 Objetivos da investigação**

Com base nos questionamentos que delineiam o problema desta investigação, o objetivo geral deste trabalho pode ser assim apresentado: refletir como a experiência formativa do PIBID UECE intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos de Ciências Sociais.

Objetivos específicos:

- a) Compreender sobre os saberes da docência aprendidos na formação inicial de professores e sobre a contribuição da articulação teoria e prática nesse processo;
- b) Analisar as estratégias didático-pedagógicas oportunizadas no âmbito do PIBID UECE de Ciências Sociais/Sociologia para os saberes da docência aprendidos, bem como aquelas reconhecidas pelos licenciandos como mais significativas para seu desenvolvimento profissional;

c) Analisar as situações de aprendizagens constituídas pelos licenciandos a partir do PIBID em relação aos saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e de experiência;

d) Analisar sobre a contribuição do PIBID no processo de identificação profissional dos alunos do curso de licenciatura em Ciências Sociais.

Os objetivos da pesquisa delinearão, de certo modo, noções-chaves para sua concretização, questão abordada a seguir.

### **1.3 Aporte teórico: explicitando categorias de análise**

A abordagem do problema que moveu a presente pesquisa apoia-se nos estudos sobre a epistemologia da prática baseada na reflexividade<sup>18</sup>, aporte considerado apropriado para o tema desse estudo porque vai ao cerne das demandas concernentes à formação docente. Parte-se das formulações de Tardif (2010), Therrien (2010, 1993) e Farias (2007, 2000) sobre os saberes docentes; de Formosinho (2009) e Mizukami et al. (2010a, 2010b) sobre a aprendizagem da docência; e as formulações de Vázquez (1977) e Pimenta (1997, 2011) sobre a articulação teoria e prática.

A epistemologia da prática baseada na reflexividade tem se configurado como uma perspectiva fértil para pensar sobre a profissão docente, ainda que ela não tenha surgido para investigar as experiências do professorado na sala de aula, nem tampouco sua formação. O crédito de “principal formulador” (PIMENTA, 2008, p.18) dessa abordagem tem sido atribuído ao professor Donald Schön, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, nos Estados Unidos. Porém, quando, a partir dessa perspectiva, a temática tratada é a formação dos professores, surgem, ao lado do nome de Schön, outros formuladores, como Zeichner, também dos Estados Unidos, Gómez e García da Espanha, Nóvoa e Alarcão de Portugal (SOUZA e MARTINELLI, 2009).

Ainda no início da década de 1980, Schön (2000) escreveu suas teses germinais, sobre a epistemologia da prática, baseadas na reflexividade<sup>19</sup>. Conforme esse autor

<sup>18</sup> Esta perspectiva é identificada por alguns pesquisadores com a designação de “Professor reflexivo” (PIMENTA e GHEDIN, 2008; SOUZA e MARTINELLI, 2009) ou ainda “Prática reflexiva” e “Ensino reflexivo”, como podemos ler em Zeichner (2008).

<sup>19</sup> Schön (2000) define epistemologia da prática como “conversação reflexiva de um investigador com a sua situação” (SCHÖN, 2000, p.69). Sobre a reflexividade, Sacristán citado por Nóbrega-Therrien e Therrien (2010), argumenta tratar-se de “uma exigência que nos impomos a nós mesmos e aos demais em relação aos motivos que orientam a nossa ação para que seja contrastada com as normas e comportamento aceitável” (NÓBREGA-THERRIEN E THERRIEN, 2010, p.4). Argumentam também sobre a existência de duas dimensões de reflexão e de três níveis de reflexividade. As duas dimensões são a cognitiva e a moral: “a primeira, que supõe o exercício

esclarece, elas foram fundamentadas principalmente no pensamento pedagógico de John Dewey, mas nelas podemos encontrar, segundo Pimenta (2008), referência em Luria e Polanyi (PIMENTA, 2008, p.19). As teses de Schön deram origem a dois livros intitulados: *The Reflective Practitioner* e *Educating the reflective practitioner*. No Brasil, apenas o segundo livro foi traduzido<sup>20</sup>, já que nele o autor retoma as ideias centrais do primeiro nos dois capítulos iniciais e em outras partes do livro.

Em *Educando o profissional reflexivo*, Schön (2000) esclarece que, ao organizar suas teses, sua intenção era elaborar...

[...] uma nova epistemologia da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerente à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação (o ‘pensar o que fazem, enquanto fazem’) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito (SCHÖN, 2000, p.vii).

Em sua empreitada, Schön (2000) elaborou uma crítica aos limites de uma educação profissional focada exclusivamente na “racionalidade técnica”<sup>21</sup> e num currículo normativo, isto é, numa modalidade de ensino e de aprendizagem que dissocia teoria e prática, elevando os saberes teóricos à condição de soberanos dos processos produtivos, enquanto a prática era reduzida a ações instrumentais limitadas a objetivos prescritos pela pesquisa, sobretudo a científica. Essa dissociação, segundo Schön (2000), levou ao estabelecimento de uma crise na educação profissional que poderia ser equacionada se o problema fosse virado de cabeça para baixo, ou melhor, se a aprendizagem partisse de “um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática”<sup>22</sup> – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000, p.22). Sendo assim, Schön não rejeita a reverência da teoria na elaboração dos conhecimentos

---

da capacidade cognitiva para analisar, esboçar e avaliar as ações em contextos determinados, e a segunda, a que supõe sua utilização moral para discernir o valor e o significado que possuem” (SACRISTÁN citado por NÓBREGA-TERRIEN e TERRIEN, 2010, p.4). Os três níveis de reflexividade, por sua vez, referem-se: primeiro, “aos componentes cognoscitivos da ação, ou seja, o distanciamento que o agente (sujeito) pode fazer de sua prática (objeto), para pensar sobre ela”; o segundo ocorre quando “uma racionalidade mais depurada e elaborada, que se situa na interação recíproca entre o conhecimento científico e o conhecimento pessoal ou o compartilhado, sendo estes ligados à ação e às práticas sociais que ficarão mediadas por eles”; e terceiro e último nível ocorre ao “pensar como e sobre quem pensamos a educação” (NÓBREGA-TERRIEN e TERRIEN, 2010, 5-6).

<sup>20</sup> Trata-se do livro *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, publicado pela editora Artmed, traduzido por Roberto Cataldo Costa, cuja primeira edição ocorreu em 2000.

<sup>21</sup> Schön (2000) argumenta que a racionalidade técnica “é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa (...). A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2000, p. 15).

<sup>22</sup> As “zonas indeterminadas da prática” a que se refere Schön (2000) dizem respeito às incertezas, singularidades e conflitos de valores encontrados nos problemas enredados pelos indivíduos ou o conjunto da sociedade que excedem as questões meramente técnicas encontradas pelos profissionais.

profissionais, mas, em sua perspectiva, ela não deve obstaculizar a solução efetiva de problemas que surgem no dia-a-dia dos profissionais.

A categoria “prática reflexiva” assume relevância essencial na perspectiva elaborada por Schön (2000), de forma que, no seu pensamento, ela aparece em todos os momentos do processo de elaboração do conhecimento profissional. As insígnias “conhecer-na-ação”, “reflexão-na-ação” e “reflexão sobre a reflexão-na-ação” estão no cerne dessa categoria. Pimenta (2008), ao fazer uma discussão desta categoria nas teses de Schön, sintetiza assim seu entendimento:

[...] Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções encontradas em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação profissional [...] (PIMENTA, 2008, p.19-20).

Além de Schön, alguns autores argumentam sobre as contribuições da teoria de Habermas na base da elaboração da epistemologia da prática baseada na reflexividade. Souza e Martineli (2009), por exemplo, dizem, referindo a vários autores (aqui as referências são Zeichner, Gómez, García, Nóvoa e Alarcão), que “esses autores trazem Jürgen Habermas e sua teorização sobre a razão técnico-instrumental ao cenário das discussões na educação e a partir de seus fundamentos” (SOUZA e MARTINELI, 2009, p.165). Tardif (2010), em sua obra, recorre a Habermas diversas vezes para fundamentar seus escritos, sobretudo para referir-se aos aspectos da intencionalidade da ação docente. Nóbrega-Therrien e Therrien (2010), por sua vez, ao discutirem sobre *A reflexividade como mediação entre o ensino e a pesquisa na gestão da prática educativa*, argumentam que...

A contribuição de Habermas com a compreensão de que a ação humana há de ser analisada na sua composição objetiva/instrumental e/ou ainda subjetiva/comunicativa, além de seus componentes estratégicos movido por determinada intencionalidade, fornecem elementos para a compreensão de

uma racionalidade movida por essa reflexividade de convergência que admite o encontro de racionalidades diversas e, portanto, de níveis de reflexividade que vão do senso comum ao olhar da ciência (NÓBREGA-TERRIEN e TERRIEN, 2010, p.6).

No Brasil, a perspectiva da epistemologia da prática baseada na reflexividade passou a interessar mais significativamente a comunidade de pesquisadores e educadores a partir da realização do *I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa*, realizada em 1993, na cidade de Aveiro, em Portugal. A partir desse evento foi difundido o livro *Os professores e sua formação*, coordenado pelo professor António Nóvoa, que trazia textos de autores de vários países, inclusive um de autoria de Schön (PIMENTA, 2008). A produção de outros livros com a mesma perspectiva, além de teses e dissertações nas universidades brasileiras não pararam de expandir a partir desse evento (SOUZA e MARTINELI, 2009).

O fenômeno de popularidade da perspectiva da epistemologia da prática baseada na reflexividade tem trazido algumas controvérsias. Sobre essa situação, Zeichner (2008), por exemplo, tem afirmado que “[...] apesar da aparente semelhança entre aqueles que abraçaram o *slogan* da ‘reflexão’, existem diferenças enormes em relação às suas perspectivas sobre o ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa sociedade (...). Todos, independentemente de seus compromissos ideológicos, ‘embarcaram nessa onda’ e tornaram-se comprometidos com alguma versão do ensino reflexivo” (ZEICHNER, 2008, p.540). Não obstante, na história dos sistemas teóricos, conversões<sup>23</sup> diversas parecem ter se tornado habituais, conforme a interpretação e o interesse dos protagonistas que os empregam. Schön (2000) adverte que suas teses estão assentadas numa visão “construcionista”<sup>24</sup> (SCHÖN, 2000, p.39), mas também professores tradicionalistas reclamam uma perspectiva reflexiva de ensino (ZEICHNER, 2008).

<sup>23</sup> Por exemplo, na história dos movimentos sociais e partidos de esquerda, a teoria de Karl Marx serviu para fundamentar posições políticas tão distintas que uma pessoa menos cautelosa duvidaria da possibilidade de uma mesma filiação teórica entre essas mesmas posições (ex.: leninistas, trotskistas, estalinistas, maoistas, eurocomunistas, castristas, teoria crítica da sociedade, situacionistas, neomarxistas etc. reclamam Marx como referência). O mesmo poderia ser dito sobre a teoria de Sigmund Freud e do movimento psicanalítico (ex.: ortodoxos, kleinianos, lacanianos, winnicotianos, pós-freudianos, institucionalistas, entre outros, professam fidelidade às formulações de Freud), pra ficar apenas com dois grandes sistemas teóricos que influenciaram o pensamento e as muitas mudanças ocorridas nas instituições sociais dos séculos XIX e XX.

<sup>24</sup> Construcionismo é uma abordagem teórica utilizada pioneiramente por Seymour Papert e Kenneth Gersén para se referirem o que realizaram na educação e na psicologia, como reação à perspectiva comportamentalista de pesquisa dominante nessas áreas na década de 1970 nos Estados Unidos. Segundo Sousa Filho (2007), “uma concepção construcionista implica compreender a realidade social como um resultado da ação dos próprios seres humanos nos seus espaços de viver e nas diferenças culturais e históricas. O construcionismo propõe entender a realidade social existente (incluindo as dimensões imaginárias, simbólicas e subjetivas) como uma decorrência das práticas dos seres humanos, no curso histórico e antropológico de sua contínua exteriorização e atuação nos vários espaços em que se distribuem. Esse caráter de *coisa construída* da realidade humano social – experimentada de diversas formas na vida cotidiana pelos indivíduos: línguas, religiões, leis, normas sociais, valores, moral, sexualidade, ideias etc. – foi apontado por diversos estudos em antropologia, sociologia e história, assim como por concepções filosóficas e teorias em linguística, psicologia e psicanálise” (SOUZA

No plano específico do espectro político ideológico, vemos situação parecida com a que ocorre com os sistemas teóricos. Conversões e usos que mais podem confundir que elucidar o entendimento das pessoas. Assim, se por um lado, Zeichner (2008) argumenta que

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estivesse conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo (ZEICHNER, 2008, p.545).

Por outro, alguns pesquisadores acreditam que a perspectiva da epistemologia da prática baseada na reflexividade, está alicerçada no “ideário (neo) liberal” (SOUZA e MARTINELLI, 2009, p.170). O neoliberalismo não aspira à justiça social, mas ao incremento da competitividade entre os indivíduos na sociedade de mercado. Qualidade, para esse ideário político-ideológico, pode ser reduzida a um corolário da relação custo/benefício do valor das mercadorias; o que não reflete o pensamento de Schön e de outros formuladores da epistemologia da prática baseada na reflexividade. Sobre a associação dessa perspectiva com as políticas neoliberais dos governos, Pimenta (2008) esclarece que...

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político - epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países (PIMENTA, 2008, p.45).

Concordamos com Pimenta (2008), pois, em tempos como o nosso, em que as relações sociais se encontram cada vez mais sobrepujadas sob o invólucro capitalista, qualquer escrúpulo quanto à adesão a ideias parece não passar de uma matéria banal, ainda mais quando o que está em questão são as ações dos governos. Nesse contexto, o pensamento hegemônico é aquele que diz que o que importa para fazer funcionar a roda viva do sistema produtor de mercadorias. Essa é uma regra social sobre a qual a consciência crítica não pode escapar à constatação e, quiçá, cultivar alguma forma de resistência a ela.

Pimenta (2008) encontra alguns problemas na elaboração da epistemologia da prática baseada na reflexividade, tal como foi elaborado por Schön, e para superar essa

---

FILHO, 2007, p.29). Assumimos, neste trabalho, uma concepção construcionista por compartilhar dos princípios definidos por Sousa Filho.

situação, ela aponta cinco possibilidades que são: partir da perspectiva do “professor reflexivo” para o “intelectual crítico reflexivo”; sair da “epistemologia da prática” para a “práxis”; abandonar a ideia de “professor-pesquisador” e aderir a “realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos professores da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade”; Promover o “desenvolvimento profissional” ao invés da formação baseada no “deslocamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo”; e por último reforçar a escola e o coletivo no desenvolvimento profissional dos professores ao invés da “formação contínua que investe na profissionalização individual” (PIMENTA, 2008, p.43-44). Avançar nessa perspectiva desponta com desafios aos educadores que defendem a docência como profissão que requer saberes específicos, cuja aprendizagem funda-se na dialética teoria e prática que sustenta a práxis.

Saber é definido por Tardif (2010) no sentido amplo, “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2010, p.255). O autor parte do pressuposto de que o saber e o trabalho se relacionam. Diz que saber é sempre o saber de alguém que lida com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Que o trabalho do professor é o saber ‘dele’ e se relaciona com a pessoa e a identidade ‘dele’. Assim sendo, o saber não provê de uma única fonte, mas sim de várias e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. Ressalta o autor, que o saber do professor é social, pois é compartilhado por todos os grupos de pessoas que possuem uma formação comum e trabalha na mesma organização. Por ser uma prática social, o saber docente pode ser adquirido no contexto de uma socialização profissional que se estende por toda a história de vida, onde é incorporado, modificado, adaptado, conforme as fases da carreira.

Num certo momento de sua análise, Tardif (2010) identifica e diferencia vários saberes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e o professor. Salaria que os saberes servem de base para o ensino. Argumenta que como saber plural ele é formado pela amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais ou de experiência. Nas palavras do autor

[...] o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirida por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão [...] (TARDIF, 2010, p.297).

Diante dos saberes que alicerçam o fazer docente, Therrien (1993) destaca o “saber de experiência” como sendo aquele que “se constitui em elemento essencial de formação do professor” (THERRIEN, 1993, p.408). Noutros termos, embora todos os saberes sejam presumidos para a função de ensinar do professor, o saber de experiência é imprescindível. O autor parte da constatação que a valorização da produção do saber está cada vez mais desvinculada da sua transmissão, ação essa hegemonicamente definida como sendo do papel do professor, formando uma barreira entre o cientista e o docente, o que tem contribuído para uma diluição do vínculo entre essas duas comunidades profissionais.

Definindo de uma maneira mais contundente o saber de experiência, Therrien (1993) argumenta que “o saber de experiência do docente ultrapassa o limite dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e inclui aquilo que alguns autores qualificam de saber cultural. O saber de experiência do professor se identifica, portanto, com seu saber social próprio resultante de sua práxis social cotidiana” (THERRIEN, 1993, p.411). Esse pensamento de Therrien (1993), sobre o saber de experiência como componente de identidade cultural dos protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem é interessante porque nos remete a uma preocupação em nosso estudo que é o de compreender a articulação entre teoria e prática no PIBID realizada pelos licenciandos, isto é, como sujeitos culturais e contextualizados que são os licenciandos congregam novos elementos culturais em seus hábitos. Sendo assim, parece que sujeito (profissionais) e objeto (profissionalidade<sup>25</sup>) se produzem simultaneamente. Noutras palavras, enquanto os licenciandos adquirem o saber/conhecimento do contexto cultural docente eles se transformam modificando o contexto com suas ações sociais no cotidiano, reforçando a tese da práxis social, “fonte primeira onde é gerado o saber” (THERRIEN, 1993, p.412).

Na mesma linha de raciocínio, mas especificando ainda mais os saberes práticos, Farias (2007, 2000) diz que, embora eles sejam “adquiridos e requeridos na e pela prática, não significam, como pode parecer à primeira vista, ‘saberes da prática’, pois eles não implicam saberes aplicados à prática para melhor conhecê-la” (FARIAS, 2007, p.4756). E conclui:

Em síntese, este é um saber composto tanto pelo movimento de retração/transformação de todos os outros saberes quanto pelo seu confronto com as certezas advindas da prática cotidiana do docente onde este entra em relação com outras pessoas, que podem ou não aceitar suas iniciativas (FARIAS, 2007, p. 4756).

---

<sup>25</sup> Conforme Sacristán (1991), “entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p.64).

Todo saber requer um processo de aprendizagem e de formação. Os saberes da profissão têm sido evidenciados por Tardif (2010), Therrien (2010, 1993) e Farias (2007, 2000) como elementos constitutivos da prática docente. Por sua vez, os saberes adquiridos através da experiência constituem os fundamentos de uma proficiência efetiva da docência, sendo a partir deles que os professores irão julgar sua formação (TARDIF, 2010; THERRIEN, 2010, 1993; FARIAS, 2007, 2000), os aprendizados por ela oportunizados em relação ao exercício profissional.

A aprendizagem da docência, nesse sentido, apresenta-se também como categoria importante deste estudo. Mizukami et al. (2010a; 2010b) tem dedicado especial atenção na investigação sobre os processos de formação dos professores<sup>26</sup>, seja ela inicial ou contínua.

Formação é um termo associado à “promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente” (FORMOSINHO, 2009, p.9). Mizukami et al. (2010a) corrobora com esse entendimento acrescentando que “aprender a ensinar e a se tornar professor são [...] processos e não eventos [...], processos estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeia toda a prática profissional vivenciada” (MIZUKAMI et al., 2010a, p.47). Em outra publicação de Mizukami, em coautoria com Reali (2009), a autora argumenta sobre o entendimento de aprendizagem da docência assim formulado:

A aprendizagem da docência é um processo que: a) se inicia antes dos cursos formais de preparação de professores, pois as pessoas já estão expostas, desde crianças, a processos de escolarização por meios dos quais começam a construir suas concepções sobre o que consideram como ensino, escola, conhecimento, aprendizagem (‘aprendizagem por observação’- Lortie); b) envolve um período determinado de preparação formal em instituições de ensino superior que culmina com a certificação para exercer a função docente; e c) se prolonga por toda a trajetória profissional docente. Envolve diferentes tipos de conhecimentos, bem como diferentes fontes pelas quais tais conhecimentos são construídos (MIZUKAMI e REALI, 2009, p.9).

Na formulação de Formosinho (2009), as aprendizagens profissionais da docência constituem-se de “saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práxis, relações e afetos, valores e normas” (FORMOSINHO, 2009,

---

<sup>26</sup> A autora entende que a formação inicial “ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática” (2010a, p.23). Mas, conforme Mizukami et al (2010a), ela vem sendo cada vez mais “desqualificada e substituída pela formação continuada” (idem), devido à interferência dos organismos internacionais que financiam as ações da educação no Brasil e outros países da América Latina e identifica o Banco Mundial como sendo o maior interessado nesse tipo de conduta.

p.9). Essas aprendizagens não se produzem somente através da formação formal, mas também por meio da socialização. Em consonância com Mizukami e Reali (2009), Formosinho (2009) afirma que essa aprendizagem começa na sala de aula enquanto o futuro professor encontra-se na função de aluno vivenciando o desempenho diário de seus professores desde a educação básica até o ensino superior. Acrescenta, ainda, que “a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares” (FORMOSINHO, 2009, p.10).

Entretanto, mesmo com elementos tão expressivos sobre a aprendizagem da docência, Mizukami et al. (2010) adverte que “não se dispõe, até o momento, de um referencial teórico coerente e abrangente, de uma teoria geral de conhecimento sobre a aprendizagem profissional<sup>27</sup> que possa iluminar processos de desenvolvimento profissional de professores...” (2010, p.48). Noutras palavras, não dispomos ainda de um conceito claro de aprendizagem da docência que possa dar desdobramento a projetos de cursos de formação de professores, sejam eles básicos ou programas de formação continuada. Assim sendo, vamos especificar, a partir do que já foi anunciado por Formosinho (2009), Mizukami e Reali (2009) e Mizukami et al. (2010a, 2010b) e pelo autor deste texto, o conceito de aprendizagem da docência assumido neste estudo, ainda que possa parecer limitado, consideramos ser este exercício de fundamental importância.

Aprendizagem da docência refere-se a aquisição de saberes específicos ao ato educativo envolvido no processo de ensinar, ocorrendo em diferentes tempos e contextos de socialização profissional. Esse processo é afetado por fatores sociais, simbólicos, orgânicos e corporais de seus partícipes, e começa, conforme a LDBEN<sup>28</sup>, com o reconhecimento da certificação e se prolonga por toda a vida profissional do professor.

Assim como Tardif (2010) havia apontado anteriormente, Mizukami et al. (2010b) assevera que a melhoria da qualificação profissional dos professores vai “depende do fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores, entre outras ações” (MIZUKAMI et al., 2010b, p.120).

---

<sup>27</sup> Mizukami (2010a e 2010b) e Formosinho (2009), a nosso ver, não pretenderam caracterizar como a aprendizagem ocorre na categoria docente, mas identificar seus elementos constitutivos. Portanto, esses autores não realizaram estudos que pudessem ser equiparados às teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky ou Wallon, por exemplo, para citar apenas as perspectivas mais recorrentes entre os profissionais da área da educação.

<sup>28</sup> Conforme o Artigo 62 da LDBEN, Lei nº 9.394/96, a partir de 2006, dez anos após sua aprovação, deveria deixar de existir nas escolas de Educação Básica os professores leigos, isto é, professores sem habilitação em nível superior ou formado por treinamento em serviço. Apesar da Lei, o Brasil ainda possui 26 % de professores sem certificado de licenciatura ensinando nas salas de aulas do ensino fundamental e médio (BRASIL/MEC/INEP, 2011). Na perspectiva adotada nesse trabalho, a aprendizagem da docência referente aos saberes específicos ao ato educativo, sobretudo, os saberes da experiência, são estendido aos professores leigos.

Nesse sentido, outro conceito importante do estudo refere-se à articulação entre teoria e prática. Vázquez (1986) tem se mostrado um autor fecundo para discutir essa categoria, pois, desde a publicação da sua obra *Filosofia da Práxis*, escrita no final da década de 1960, até os dias atuais, ela tem servido para muitos pesquisadores da educação como uma referência imprescindível para pensar sobre a relação teoria e prática.

O livro de Vázquez está dividido em duas partes, e em cada uma delas encontramos um conjunto de capítulos, mas é nos capítulos I e II, da segunda parte, intitulado *O que é a Práxis e Unidade entre teoria e prática*, que vamos localizar os elementos que interessam para nossa reflexão. Nessa obra, Marx é o grande interlocutor do autor, mas outros pensadores como Hegel, Feuerbach, Aristóteles, entre outros, são recorrentemente trazidos para discutir a filosofia da práxis. Na verdade, a filosofia da práxis é a maneira como o autor concebe o pensamento de Karl Marx, e a “práxis” é entendida como categoria central desse pensamento.

No capítulo *O que é a Práxis*, Vázquez (1986) começa seu discurso afirmando que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 1986, p.185). Prossegue afirmando que a práxis se apresenta como atividade material, transformadora e amoldada a finalidades. Para além dela (atividade material), existe a atividade teórica, entendida como energia de pura espiritualidade, isto é, obra que não se materializa. Contraditoriamente, não há práxis como atividade simplesmente material, mas ela requer, para sua efetivação, o cultivo de propósitos e conhecimentos que a distingue da atividade teórica. Sendo assim, práxis é indissociabilidade entre teoria e prática numa atividade unívoca e transformadora da realidade. A matéria sendo assimilada e superada pela teoria e a teoria, numa mesma dinâmica de assimilação e superação da matéria, transformando-se pela matéria. Nas palavras de Vázquez (1986), práxis é “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1986, p.3).

Quando Vázquez (1986) trata da *Unidade entre teoria e prática*, ele inicia com uma colisão com o pensamento do pragmatismo sobre a articulação entre teoria e prática. Vázquez (1986) dirige críticas atroztes à perspectiva pragmática, denunciando-a como um “senso comum”. Argumenta o autor que

O primeiro fato é o que constatamos no modo de conceber tais relações da consciência comum. Para ela, o prático – entendido, por sua vez, como já assinalamos anteriormente, num sentido estritamente utilitário – contrapõe-se absolutamente à teoria. Esta se faz desnecessária ou nociva à prática. Em vez de formulações teóricas, temos assim o ponto-de-vista do senso comum, que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática

esvaziada de ingredientes teóricos. Em lugar deste, temos toda uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, supertições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo. A prática se basta a si mesma, e o 'senso comum' situa-se passivamente, numa atitude acrítica, em relação a ela (VÁZQUEZ, 1996, p.210).

Vázquez (1986) entende que a diferença entre a *Filosofia da Práxis* e a visão pragmática refere-se ao modo de conceber a verdade: “enquanto o primeiro procura provar o verdadeiro como reprodução espiritual da realidade, o segundo pretende provar o verdadeiro como o útil” (VÁZQUEZ, 1996, p.210).

O autor esclarece o sentido da prática como fundamento da teoria e do papel da ciência e da produção na formação econômico-social da realidade: “a prática não só funciona como critério de validade da teoria, mas também como seu fundamento, já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções” (VÁZQUEZ, 1996, p.225). Sendo assim, vemos a prática social como condicionante da unidade entre a teoria e a prática na perspectiva da filosofia da práxis. “A relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUEZ, 1996, p.117).

A práxis, conforme Vázquez (1996) esclarece, assume três formas, são elas: a produtiva, a política e a criadora. As designações provêm do objetivo sobre o qual o sujeito desempenha sua ação. A práxis produtiva, por exemplo, é definida pelo autor como de “fundamental” importância, pois ela refere-se a relações de produção mediante o trabalho do homem na natureza. A práxis política, ocorre quando o objeto sobre o qual o sujeito atua é “o humano mesmo, quer se trate da sociedade como matéria ou objeto de práxis política ou revolucionária, quer trate de indivíduos concretos” (VÁZQUEZ, 1996, p.195). Por último, a práxis criadora refere-se à atuação do sujeito sobre o produto de práxis anteriores, que se alterou, por sua vez, em matéria de novas práxis. Associamos a ação educativa a uma ação que parte da práxis criativa rumo à práxis produtiva, passando pela práxis política, pois, no nosso entendimento a educação é “espaço cultural partilhado” (SACRISTÁN, 1991, p.70).

Vázquez (1986) faz pouca alusão à educação, e, quando aborda o tema, ele apenas reproduz uma crítica no pensamento de Marx sobre a filosofia de Feuerbach que diz: “o educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado” (VÁZQUEZ, 1986, p.160). Não encontramos, em sua obra, nenhuma referência à formação de professores por isso vamos buscar em Pimenta (1997), que realizou um estudo das formulações de Vázquez (1986), elementos que lhe ocorresse na fundamentação teórico-metodológica.

Pimenta (1997, 2011) tem sido uma pesquisadora recorrente para o estudo da temática da formação do professor, em particular para a articulação entre teoria e prática. A autora parte do entendimento do ensino como “prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorre” (PIMENTA, 2011, p.23). Sendo que, ao mesmo tempo em que ela é concebida como ponto de partida para o ensino na construção de saberes docentes, ela é também ponto de chegada, após a realização de análise. Compreende que a Pedagogia é ciência da prática e para a prática da educação. A didática, por sua vez, é área de estudo da Pedagogia que trata da “teoria prática do ensino” (PIMENTA, 2011, p.26).

Para Pimenta (2011) a prática é entendida como “relação entre compreensão e ação”, isto é, toma a prática como *práxis*. Este entendimento da autora remonta uma investigação realizada em 1993, quando ela se debruçou sobre os conceitos de prática e de teoria presentes na formação de professores, tendo como embasamento a análise das atividades de estágio em cursos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) (PIMENTA, 1997).

Nesse estudo, Pimenta (1997) realizou uma breve digressão histórica sobre as concepções de prática, teoria e *práxis* adotadas nos cursos de formação de professores no Brasil, desde os anos 1930 até os anos 1980, tendo em vista cogitar a unidade entre elas no ensino. Apoiar-se em Marx, a partir de uma interpretação do pesquisador Vázquez (1986) sobre a “Filosofia da Práxis”, para concluir, entre outras coisas, que o estágio e a ação dos professores são atividades distintas, pois:

Entendemos o estágio não como *práxis*, mas como atividade teórica (...) preparadora à *práxis* transformadora do futuro professor. Ele é uma atividade teórica de conhecimento da *práxis* dos professores que já estão atuando como profissionais nas escolas, assim como decorre e é determinado pela *práxis* dos alunos enquanto alunos, que se preparam para exercer a sua *práxis* enquanto professores (PIMENTA, 1997, p.183).

Nessas palavras, *práxis* é obra do professor, não do aluno que estagia. Conclusões como essa sobre o estágio, tal como realizada por Pimenta (1997), também se aplicam aos licenciandos que atuam no PIBID? Não seria a atuação dos licenciandos também uma *práxis*, embora o PIBID não se configure como estágio<sup>29</sup>?

---

<sup>29</sup> Segundo Martins, Farias e Cavalcante (2012), o estágio e o PIBID são processos distintos. O estágio como “aproximação à prática” (PIMENTA, 1997) pressupõe que o licenciando assuma a função pedagógica do professor, o aluno se coloca na função docente, vivencia sua natureza. As atividades do PIBID são complementares, de enriquecimento da formação, de resignificação da prática docente e problematização do espaço escolar na formação profissional. O estágio até pode atuar nesses aspectos, mas dentro de uma sistemática acadêmica e indutora “alinhada a um fluxo curricular planejado para progressivamente aumentar a sua complexidade de análise da realidade escolar” (MARTINS, FARIAS e CALVALCANTE, 2012, p.5). Ademais,

Em suma, foram estas as preocupações e bases conceituais que permitiram pensar, junto com os dados empíricos, uma análise sobre a aprendizagem dos saberes da docência no PIBID a partir da formação inicial dos professores de Sociologia para o Ensino Médio. No capítulo seguinte, realizaremos uma reflexão sobre a trajetória do ensino de Sociologia para jovens do nível médio com destaques para a formação do professor dessa área de conhecimento.

## 2. A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E O PROFESSOR DESSA DISCIPLINA: EPISÓDIOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Hoje o ensino de Sociologia se encontra institucionalizado no contexto escolar brasileiro, mas não sem antes sobrepujar a resistência dos segmentos sociais mais identificados com uma educação utilitarista voltada para a primazia do mercado e focada no treinamento técnico de uma mão-de-obra mais competitiva para o mundo do trabalho. Há que se considerar que, se, no início de sua implantação no Brasil, o ensino de Sociologia veio legitimar a ordem social republicana, baseada nos princípios positivistas de “ordem e progresso”, e auxiliar na elaboração de uma identidade nacional, atualmente ele parece mais identificado com os questionamentos de uma ordem social assentada nas injustiças e exclusões sociais. Entretanto, vemos na história o uso da Sociologia se prestando às ideologias políticas contraditórias, sejam da esquerda ou da direita.

No Brasil, com o golpe militar<sup>30</sup> na década de 1960, os professores de Sociologia viram-se identificados como “portadores” de uma “ciência inútil” e “perigosa”, pois, associada ao comunismo no entendimento de algumas autoridades políticas<sup>31</sup> da época, ela foi dispensada do currículo escolar. Assim sendo, uma espécie de “exílio” institucional da disciplina de Sociologia no ensino secundário, como se chama naquela época, foi imposta. Também, muitas vezes, os professores dessa área de conhecimento foram perseguidos como “subversivos” pelo regime autoritário, e a disciplina foi estereotipada como “supérflua”. Atinamos que os professores de Sociologia nunca gozaram da mesma reciprocidade de interesses das elites<sup>32</sup> políticas e econômicas que as demais disciplinas da educação escolar para o público jovem, sendo comparada apenas aos professores de Filosofia. De forma que, na história brasileira as políticas educacionais parecem pender para esse espírito das elites quando se trata do ensino de Sociologia para educandos da educação média (TOMAZINI e GUIMARÃES, 2004).

---

<sup>30</sup> Conforme Carvalho (2004), a partir de 1964, com a ditadura militar, os generais “retiraram todos os resquícios da disciplina Sociologia das escolas médias no país” (2004, p. 20), uma vez que ela já havia deixado de ser uma disciplina obrigatória permanecendo apenas uma disciplina optativa em algumas escolas de determinados estados da federação desde a década de 1940.

<sup>31</sup> Referimo-nos ao comando militar que assumiu o poder político no Brasil a partir do golpe de 1º de abril de 1964 e aos mentores da Reforma curricular do então Ministro da Educação Jarbas Passarinho (Decreto Lei nº 869, de 1968), que substituiu a Sociologia e a Filosofia por Organização Social e Política do Brasil - OSPB e Educação Moral e Cívica – EMC, respectivamente.

<sup>32</sup> Segundo o Dicionário de Sociologia organizado por Allan G. Johnson (1997), elite é “qualquer grupo ou categoria em um sistema social que ocupa uma posição de privilégio e dominação. Os exemplos incluem a classe alta, os altos comandos militares, os professores catedráticos em algumas universidades, executivos-chefes de empresas, líderes de religião organizada, altos funcionários de partido na oligarquia política ou perito em sistemas sociais que dependem de conhecimento especializado” (JOHNSON, 1997, p.20).

O ensino de Sociologia para jovens tem significativa relevância, porque ocorre em um momento em que eles são convocados pelo Estado a participar de decisões significativas do país, como as eleições políticas, os plebiscitos e os referendos sobre questões públicas<sup>33</sup>. Mesmo para a determinação de se abster delas é preciso ter argumentos, de forma que os conhecimentos sociológicos podem auxiliar na elaboração de um posicionamento claro. O ensino dessa disciplina é importante também porque contribui para dispor a consciência dos jovens contra as posições arbitrárias do poder político e econômico das elites daqueles segmentos que historicamente têm demonstrado desprezo pelos direitos sociais<sup>34</sup>, diminuindo assim, as tentativas de manipulação da juventude pela indústria cultural.

A Sociologia no Ensino Médio pode fazer compreender o preconceito contra as minorias sociais (mulheres, negros, analfabetos, homoafetivos, indígenas, imigrantes, deficientes) e desse modo, cogitar a minimização dos seus efeitos, já que pessoas mais letradas podem ter atitudes mais consequentes diante da diferença sociocultural devido o seu modo de raciocinar e apreender a cultura (ALMEIDA, 2007). O conhecimento sociológico trata das teias de relações sociais nada harmoniosas que os indivíduos estabelecem entre si em um determinado momento histórico, já que é através dessas relações que eles criam ou continuam referendando as instituições e os valores e crenças herdadas, de forma a organizar estruturas e modos de viver em sociedade. O objeto de ensino da Sociologia no Ensino Médio tem o intuito de desenvolver o “raciocínio sociológico”, além de “levar em conta a verdade da sociedade” (DAMATTA, 1997, p.62) e o significado dela em sua vida.

Diante das recentes mobilizações dos professores da disciplina, da legislação atual e da necessidade de políticas de formação docente para o ensino de Sociologia, pergunta-se: como tem se efetivado a aplicação dessa demanda nas escolas da região metropolitana de Fortaleza da rede oficial de ensino do Estado do Ceará? Ajuizamos que

---

<sup>33</sup> Exemplos desse tema são: o referendo sobre a proibição da comercialização de armas de fogo e munições ocorridos em 2005, e o plebiscito sobre o modelo de regime político: presidencialismo ou parlamentarismo, bem como a manutenção da república ou o retorno da monarquia, ocorrido em 1993. Além, é claro, das eleições políticas que ocorrem a cada dois anos.

<sup>34</sup> Referimo-nos aqui a vários direitos sociais como o Estatuto da Criança e do Adolescente que é desrespeitado constantemente; a Lei conhecida como Maria da Penha que não fez diminuir significativamente a violência contra a mulher; o escândalo da guerra no trânsito que até agora a chamada Lei Seca não conseguiu equacionar (prova disso é o número de mortes nas estradas e vias urbanas); o desrespeito contra os idosos, mesmo com um Estatuto próprio que diz sobre as garantias que o Estado deveria assegurar e não assegura; a ineficiência e/ou colapso do Sistema Único de Saúde, do Sistema Único de Assistência Social e da própria LDBEN, que as autoridades não solucionam, entre tantos outros. Esse paradoxo, divergente da letra da Lei, é denunciado diariamente pelos jornais televisivos e escritos, pelos movimentos sociais organizados, mas parece que, ao invés de mobilizar a população contra os desrespeitos e descasos, acena para perplexidade e paralisia. O poder público reflete a sociedade que a sustenta.

refletir sobre essa questão é contribuir para elucidar sobre os saberes docentes dessa categoria específica do professorado reinseridos no Ensino Médio.

Nesse sentido, o objetivo desse capítulo é apresentar de forma concisa uma trajetória do ensino de Sociologia voltado para o público de jovens educandos brasileiros, com destaque para o seu recente retorno devido à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e da posterior reformulação de uma de suas cláusulas (Lei nº 11.684/08) que tornou “obrigatório” o ensino de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. Aliado a esse objetivo tratamos também da formação dos professores dessa disciplina, considerando que circunstancialmente não pode haver ensino de uma área do conhecimento sem que seja pensado pelo Poder Público, minimamente pelo menos, o currículo que deverá ser ensinado e a formação de profissionais da área a que fizemos menção anteriormente.

## **2.1 As primeiras experiências do ensino de Sociologia voltado para o público jovem brasileiro**

A história do ensino de Sociologia nas escolas “secundárias” brasileiras remonta ao início do regime republicano no Brasil, quando Benjamin Constant, então ministro da Instrução Pública e destacado militante positivista, havia proposto, em 1891, a introdução dessa disciplina nos cursos para adolescentes<sup>35</sup>. Em 1925, no Colégio Dom Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, a disciplina foi inserida no curso de nível médio. Contudo, foi com a Reforma do ensino de Rocha Vaz<sup>36</sup>, também em 1925, que a disciplina de Sociologia se tornou obrigatória nas escolas (MEKSENAS, 1990; CARVALHO, 2004, SANTOS, 2004).

Sobre a formação de professores para o ensino de Sociologia nessa época, Silva (2010) argumenta que [...]

[...] não é possível encontrar, até 1933, espaços oficiais de formação e produção acadêmica e por isso revela-se uma fase anterior pré-acadêmica, em que se praticavam as Ciências Sociais de forma autodidata e no ensino nos cursos de preparação para o exercício do magistério, nas Escolas Normais, e nas então denominadas Escolas Secundárias (SILVA, 2010, p.16).

<sup>35</sup> Segundo Santos (2004), a Reforma do ensino de Benjamin Constant (Nº 98/1890) somente teria saído do papel em partes, visto que seu autor teria morrido logo depois de ter decretado e em seguida teria sido substituído por outra Reforma denominado Epiácio Pessoa (nº 3.890/1901) que “retirou oficialmente a sociologia do currículo, sem que ela nunca tivesse sido ofertada” (SANTOS, 2004, p.133).

<sup>36</sup> Referente ao Decreto nº 16.782-A que entre outras inovações trata da adoção do “regime seriado de seis anos no qual a matrícula numa série era condicionada à aprovação na série anterior” (SANTOS, 2004, p.134).

A assertiva de Silva permite depreender, considerando os saberes docentes discutidos por Tardif (2011), Therrien (2010, 1993) e Farias (2007, 2000), que os saberes de experiências dos professores de Sociologia hegemonizavam seu fazer docente, uma vez que os saberes curriculares ainda se constituíam, devido à recém-instaurada trajetória curricular. Os saberes da profissão e os saberes disciplinares, normalmente adquiridos nos cursos de licenciatura, ainda inexistiam. O professor era tido como intelectual, muito embora não se possa afirmar a existência de produção de saberes sobre sua prática, conforme a compreensão atualmente adotada, pois o contexto acadêmico encontrava-se impregnado da racionalidade técnica, típica da filosofia positivista, então soberana.

Todavia, logo depois, com as mudanças provocadas pelo primeiro governo de Vargas, após a “revolução de 1930”, a Sociologia, ao lado de outras disciplinas científicas, teve seu ensino ampliado, talvez influenciado pelas ideias escolanovistas<sup>37</sup>, que despontavam como força no pensamento educacional da época. Essa situação perdurou até a próxima reforma, de 1942, chamada de Reforma Capanema<sup>38</sup>, quando Vargas pouco antes havia decretado o Estado Novo<sup>39</sup>. De caráter ditatorial, o governo desobrigou a disciplina de Sociologia na escola secundária, embora tenha mantido nas Escolas Normais destinadas à formação de professores (CARVALHO, 2004).

Com a desobrigação do ensino de Sociologia secundário nos anos 1940 e 1950, ocorreram diversas mobilizações pela sua revalorização no âmbito legal. Meksenas (1990) destaca dois episódios importantes na trajetória da Sociologia do Ensino Médio entre a intelectualidade do período. Segundo o autor:

Em 1949, participando de um simpósio sobre ‘O Ensino de Sociologia e Etnologia’, Antônio Cândido desenvolve o tema ‘Sociologia: Ensino e Estudo’ e alerta para a necessidade de essa disciplina fazer parte do currículo da escola secundária, por contribuir para oferecer uma visão mais integrada da totalidade social, superando a visão de senso comum. Em 1955, é a vez de Florestan Fernandes discutir o papel da disciplina, na apresentação do tema ‘O Ensino da Sociologia na Escola Secundária

<sup>37</sup> O escolanovismo constituiu-se de uma concepção pedagógica moderna de visão baseada na vida existencial e na atividade. Contrapunha-se à perspectiva tradicional de educação, representada principalmente pelo ideário católico. Privilegiava a vivência, os métodos e os aspectos psíquicos do educando em detrimento da direção do professor, dos conteúdos disciplinares. Essa concepção de ensino, que era baseado na ciência da lógica, teve, como principais representantes: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros, que organizaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que abarcava os princípios e valores deste movimento (SAVIANI, 2005).

<sup>38</sup> Com a denominada Reforma Capanema, foi instituído, pela Lei Orgânica do Ensino Médio, o Decreto nº 4.244 coordenado pelo então ministro Eduardo Gustavo Capanema. Segundo Santos (2004), essa mudança correspondeu à nova correlação de forças políticas com uma participação maior do pensamento católico conservador cujo um de seus líderes era Alceu Amoroso Lima (SANTOS, 2004, p.143).

<sup>39</sup> Episódio da história do Brasil de centralização política sob o controle de Getúlio Vargas. Tratou-se, de uma experiência de ditadura civil que perdurou entre 1937 a 1945. Foi nessa época também que o país passou por um rápido processo de industrialização com a implantação da chamada “indústria de base” (siderurgia, metalurgia, petroquímica, entre outros).

Brasileira', durante o Congresso Nacional de Sociologia (MEKSENAS, 1990, p.15).

Ainda nos anos 1930, foi criado o primeiro curso superior de Ciências Sociais no Brasil. A fundação da Escola Livre de Sociologia e Política da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), em São Paulo, despontou em 1932 com a preocupação da intelectualidade em “descobrir o Brasil verdadeiro em oposição ao Brasil colonizado e estudado sob a visão etnocêntrica da Europa” (COSTA, 2003, p.305). Nessa perspectiva o ensino e a pesquisa formavam uma unidade científica na formação de bacharéis. Logo em seguida, e não diferente dessa perspectiva, foi criado o Departamento de Ciências Sociais, em 1939, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). No início, esses dois centros de formação seguiam linhas divergentes de estudo: enquanto a primeira se inspirava no empirismo da Escola de Chicago, a segunda foi movida pela visão teórica humanista da “missão francesa” (COSTA, 2003). No entanto, não foi ainda com instalação desses cursos de Ciências Sociais que a formação de professores e seus saberes para o ensino de Sociologia na educação básica se afirmou.

Em 1939, através do Decreto nº 1.190/39, o presidente da República, Getúlio Vargas, regulamentou a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, objetivando “preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de ensino”. Nesse contexto, todos os cursos de Filosofia, Letras, Pedagogia e Ciências, incluindo o de Ciências Sociais, passaram a funcionar em um período de três anos, sendo completado com mais um ano de curso de Didática para os candidatos ao magistério. Essa determinação visava promover a cisão entre teoria e prática na formação docente, configurando o esquema “3+1” nos cursos de licenciaturas no Brasil<sup>40</sup>.

Nos anos 1960, com o golpe militar, a Sociologia é banida dos bancos escolares<sup>41</sup>, pois, conforme as perspectivas da pedagogia tecnicista<sup>42</sup>, que hegemonizou o

---

<sup>40</sup> Sobre a implantação de cursos de licenciatura em Ciências Sociais no Ceará, vemos que na Universidade Federal do Ceará, “em 1968 foi criado o Curso de Graduação em Ciências Sociais, com a modalidade *Licenciatura*. Em meados da década de 1970, foi criada a modalidade *Bacharelado*” (UFC, 2012). Em 1978 a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) tem o seu curso de Ciências Sociais reconhecido pelo Decreto nº 81.761 nas modalidades Licenciatura e Bacharelado (UNIFOR, 2012). Na UECE, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais “existe desde 2003. Ele foi recentemente reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação, cujo projeto pedagógico segue as exigências do MEC”, conforme o subprojeto de Ciências Sociais do PIBID-UECE, 2009. O curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) foi criado em 1998, e o da Universidade Regional do Cariri (URCA), em 2005, conforme pareceres do Conselho Estadual de Educação do Ceará nº 0511/2006 e 0412/2010, respectivamente.

<sup>41</sup> Segundo Carvalho (2004), “o ato de lecionar Sociologia do Ensino Médio ficou absolutamente restrito ao ‘gueto’ das Escolas Normais. Com a reforma do ensino realizada sete anos depois de consolidada a ditadura

sistema educacional da época, as autoridades governamentais optaram pela inserção imediata de um contingente maior de mão-de-obra “eficiente” e ajustada à produtividade do mercado. E assim o ensino da ciência da “realidade social” (BRASIL, 1980) se tornou dispensável (TOMAZINI e GUIMARÃES, 2004). Paralelamente a essa decisão do governo militar, o Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer nº 292/62, pretendeu superar a dicotomia criada pelo Decreto nº 1.190/39, ou seja, a dicotomia do esquema “3+1”, centrando a formação para o magistério em três disciplinas: Didática, Psicologia da Educação e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Na prática dos cursos de licenciaturas, ao invés desse parecer alterar o referido Decreto, passou a orientar simultaneamente as suas disposições curriculares.

Em resumo, o ensino de Sociologia até a implantação do regime militar de 1964 não havia conseguido se assegurar no currículo da educação básica, e os professores não alcançaram uma formação em um curso de licenciatura condizente com esse termo, ficando apenas como um apêndice do curso de bacharelado em Ciências Sociais. O que se sucede nos anos subsequentes vai compor elementos fundamentais para o retorno da Sociologia no currículo escolar de Educação Básica.

## **2.2 Os embates dos professores pelo retorno do ensino de Sociologia pós-golpe militar**

As reformas do ensino no regime militar visavam, para a população jovem de nível escolar, à “profissionalização” (MEKSENAS, 1990, p.15) imediata que permitisse compor os quadros técnicos do mercado de trabalho. Nesse período, a “palavra de ordem” era acelerar o ritmo do crescimento econômico tendo em vista um “milagre econômico”.

Na mesma perspectiva, Vieira e Farias (2007), ao se referirem às “grandes reformas” do regime militar asseveram que os assuntos da educação foram mais expressivos nas prerrogativas das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71. Elas argumentam que o

---

militar, com a edição da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, as coisas pioraram para a nossa ciência. Ocorreu a introdução nos currículos das escolas médias – que passam a se chamar de 2º grau – das disciplinas de Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB, numa tentativa espúria de substituir respectivamente Filosofia e Sociologia” (CARVALHO, 2004, p.20).

<sup>42</sup> Saviani constrói uma significação para o verbete Pedagogia tecnicista: “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reorganização do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófica - psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. (...) A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (SAVIANI, 2005, p.34).

primeiro Código refere-se à regulamentação da reforma universitária, que tratou de redefinir os princípios organizacionais e funcionais da educação superior, articulando-o ao ensino da escola secundária. Já o segundo fixou as diretrizes e bases de funcionamento do ensino de 1º e 2º graus em todo território nacional. Os objetivos dessas reformas são assim comentados pelas pesquisadoras:

Se com a reforma universitária objetivava-se racionalizar o *modus operandi* das instituições de ensino superior, de maneira a atender um maior número de alunos; com relação à reforma do ensino de 1º e 2º graus procura-se conter esta demanda através da formação de quadros técnicos de nível médio – razão pela qual se acena com a ideia da profissionalização... (VIEIRA e FARIAS, 2007, p.135).

Todavia, ainda segundo as pesquisadoras, a introdução dos cursos profissionalizantes no sistema de ensino de nível médio fracassou em seus principais objetivos (VIEIRA e FARIAS, 2007, p.131), e foi evidenciada na substituição da Lei nº 5.692/71 apenas após onze anos de sua promulgação, isto é, quando ocorreu alteração na Reforma com a institucionalização da Lei nº 7.044/82, que eliminou a obrigatoriedade da oferta de “habilitações profissionais” pelos sistemas de ensino. A partir desse episódio e com o enfraquecimento do regime militar devido à mobilização de várias categorias sociais (metalúrgicos, bancários, estudantes, religiosos, moradores urbanos de comunidades organizadas, sem terras) alguns embates para o retorno do ensino de Sociologia foram realizados como os que veremos a seguir.

Carvalho (2004) aponta como um fator expressivo desse movimento a iniciativa de um deputado estadual do Rio Grande do Sul, em 1979, que elaborou um projeto de introdução da Sociologia nas escolas secundaristas, inclusive com a sanção do governador, mas que virou “letra morta”, isto é, não foi praticado pela Secretaria de Educação estadual. Outro caso de projeto semelhante foi encampado no Estado do Pará no mesmo ano, todavia, com desdobramento diferente e, portanto, com adoção de aulas de Sociologia voltadas para os jovens daquele estado nortista. Casos similares ao do Pará foram realizados nos Estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Também foram registradas iniciativas como as anteriores, mas que não tiveram a mesma recepção dos governos estaduais, que vetaram os projetos como nos Estados da Bahia e de São Paulo. Com relação a esse último, após a vitória eleitoral de Franco Montoro em 1983, “a disciplina é introduzida em quase metade de 3 mil escolas de 2º grau da época” (CARVALHO, 2004, p.22).

Devido às pressões da mobilização popular e ao conluio<sup>43</sup> das elites, sucedeu-se o fim do regime militar e a elaboração da nova Constituição Nacional, no final da década de 1980. Os professores de Sociologia que estiveram nos conflitos para assegurar o lugar nas salas de aulas, aos poucos, foram voltando a ministrar aulas nos cursos secundaristas. Todavia, como tratamos acima, elas somente foram possíveis após contar com a condescendência de um ou outro governo estadual aliado ao “espírito de mudança” da abertura política. A eleição do primeiro presidente civil pelo voto direto dos representados, após a ditadura militar, em 1989, definiu Fernando Collor de Mello como chefe do poder executivo do Brasil de forma que, tal como o seu sucessor, Itamar Franco, não realizou nenhuma mudança significativa na estrutura educacional do país. Somente com a eleição de Fernando Henrique Cardoso é que podemos dizer que o tema Educação se tornou significativo do governo federal (VIEIRA e FARIAS, 2007).

Nos anos seguintes, durante a década de 1990, sob o comando do ministro Paulo Renato de Sousa, assistimos, depois de muitos anos, às políticas voltadas para educação se tornarem uma espécie de vedete do Estado. De fato, as questões educacionais há muito tempo demandavam mudanças, mas as ocorridas a partir de então não eram exatamente as esperadas pelo conjunto dos professores, menos ainda pelos professores de Sociologia. Na verdade, a expectativa era exatamente contrária às pretendidas pelo governo, a começar pela proposta de nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional<sup>44</sup>, aprovada em 1996.

Compartilhamos o pensamento de alguns analistas de políticas educacionais (CABRAL NETO e RODRIGUEZ, 2007; VIEIRA e FARIAS, 2007) que afirmam que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, as reformas do ensino seguiram fielmente a agenda de compromissos assumidos com o Banco Mundial<sup>45</sup>. E talvez o mais significativo desses compromissos tenha sido compactuar com a elaboração do substitutivo do senador Darcy Ribeiro quanto aos princípios e valores da nova Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>43</sup> Referimos-nos aos acordos para a transição rumo à democracia de maneira “lenta, gradual e segura” orquestrada por vários setores militares e civis de maneira que pudesse assegurar uma mudança dentro da ordem via o “Colégio Eleitoral” e outros meios conciliadores. DaMatta (1997) diz sobre o comportamento dos brasileiros que “Somos mestres das transições equilibradas e da conciliação. Creio que poucos duvidariam disso, mas temos muito o que aprender no sentido de aproximar e tornar mais coerente essas multivisões do Brasil que permitem tantos arranjos e determinam tanta imobilidade social e política” (DAMATTA, 1997, p.20).

<sup>44</sup> Sobre esse tema há uma vasta bibliografia, ver, por exemplo: Política educacional, de Shiroma, Moraes e Evangelista, Rio de Janeiro: DP&A, 2002; Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente, das mesmas autoras e editora, 2003; Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Quadro comparativo entre o Substituto do Senado, o Projeto da Câmara e a Legislação Vigente, de Elias de Oliveira Motta, I Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte, 31 de julho a três de agosto de 1996.

<sup>45</sup> Fonseca (1998) diz que o Banco Mundial opera como agência financiadora de projetos para a área de infraestrutura econômica desde o final da década de 1940; que para liberar recursos aos estados associados é feita uma série de exigências e é a partir daí que acabam impondo políticas pensadas pelas empresas transnacionais voltadas para a lógica do mercado e limitadora de direitos sociais.

Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), pois, por mais que garantias de direitos sociais tenham sido consideradas, ela trouxeram vários dispositivos liberalizantes para a indústria de certificados.

Quanto ao ensino de Sociologia à nova LDBEN, no artigo 36 § 1º podíamos ler: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre (...) III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Porém, isso ainda não foi suficiente para assegurar o retorno definitivo dos professores de Sociologia ao contexto escolar, uma vez que muitas redes estaduais de ensino não interpretaram a letra da Lei de forma que a Sociologia fosse desenvolvida como disciplina com conteúdos e metodologias específicas. Com efeito, a sociologia é abordada somente como um tema transversal. Para ficar mais claro, citemos o seguinte exemplo: nessa perspectiva, considera-se o ensino de Sociologia quando, nas aulas de matemática, o professor dessa disciplina, ao tratar do assunto porcentagem fazendo uma abordagem a partir de matéria jornalística sobre desempregados no Brasil, discute o desemprego como temática social.

Nessa situação, o ensino de Sociologia se apresentou de forma tímida e tutelada no quadro geral do currículo nacional, sendo adotado em alguns poucos estados brasileiros, enquanto que em outros, foi quase ausente. No Ceará<sup>46</sup>, o ensino de Sociologia teve assento temporário nos anos 1980, quando ocorreu uma “seleção” de professores de Sociologia para os quadros da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. Depois disso, foram realizados concursos públicos para professores dessa disciplina nos governos Tasso Jereissati (1999-2002) e Lúcio Alcântara (2003-2007), no entanto, não foram dadas a eles as mesmas condições de trabalho que as demais disciplinas. Noutras palavras, foram estabelecidas aulas de Sociologia em algumas séries e em outras não, com apenas uma aula de 50 minutos por semana ao invés de duas aulas como a maioria das outras matérias do conhecimento, fato agravado pela ausência de material didático.

Mesmo após a elaboração da LDBEN, também assistimos a alguns reveses como o que ocorreu em 2007, quando o governador paulista José Serra, excluiu a disciplina de Sociologia do currículo escolar estadual, garantida desde a gestão de Franco Montoro. Antes ainda, em 2001, o presidente (e sociólogo) Fernando Henrique Cardoso já havia vetado um Projeto de Lei (Nº 9/00) que regulamentava o ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio (MORAES, 2004). A justificativa apresentada pelo presidente foi, segundo

---

<sup>46</sup> Ainda não foi realizado um estudo sobre o ensino de Sociologia no ensino Médio no Ceará, as informações contidas aqui são o resultado de conversas do autor com uma socióloga e técnica da SEDUC.

Carvalho (2004), a “contenção de despesas e falta de professores. Todas invariavelmente falsas”, assevera Carvalho (2004, p.27).

Também em 2001, o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer Nº 492/2001 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais de diversos cursos de graduação, entre eles, o de Ciências Sociais, com nova proposta de formação de licenciados e bacharéis. Tais Diretrizes apresentam os “Princípios norteadores da concepção das diretrizes curriculares”, organizados em sete tópicos que tratam do “Perfil dos Formandos”, “Competências e Habilidades”, “Organização do Curso”, “Conteúdos Curriculares”, “Estruturação do Curso”, “Estágios e Atividades Complementares” e “Conexão com a Avaliação Institucional” (MEC/CNE/CES Nº 492/2001).

As novas Diretrizes determinam que os conteúdos curriculares devem ser estabelecidos em três eixos. Tratam-se dos eixos da “Formação Específica”, “Formação Complementar” e “Formação Livre”. Estimula-se, dessa forma, o envolvimento do graduando de Ciências Sociais em diferentes atividades acadêmicas de caráter obrigatório e/ou complementar, as quais estão integradas na estrutura curricular e com a devida atribuição de crédito tais como: estágio, participação em eventos científicos, projetos de extensão, pesquisa de iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, entre outros.

É certo que os professores de Sociologia, aos poucos, voltaram à prática de ensino nas salas de aula, mas também é certo que a sua formação nos cursos de licenciatura quase nada mudou desde a legislação do esquema “3+1” sob a constelação da racionalidade técnica<sup>47</sup>. No tópico seguinte abordamos os conflitos constituídos na escola, em face do retorno “obrigatório” da Sociologia no Ensino Médio.

### **2.3. Divergências nossas de cada dia: do macro ao micro das políticas curriculares**

Apesar de algumas derrotas, o movimento de professores de Sociologia, através de suas entidades representativas<sup>48</sup>, continuou mobilizando a sociedade<sup>49</sup> e os políticos no

---

<sup>47</sup> Em um breve artigo Handfas (2008), realizou uma reflexão sobre diferentes modelos de formação de professores de Sociologia nas universidades federais brasileiras. Nele verificamos que das 51 universidades federais, em 13 não existem cursos de Ciências Sociais. As outras 38 IFES estão assim organizadas em termos modalidades de ensino: 15 oferecem cursos nas modalidades licenciaturas e bacharelado simultaneamente; 12 oferecem cursos de licenciatura e de bacharelado separadamente; 9 oferecem cursos somente de bacharelado; e 2 oferecem somente cursos de licenciatura (HANDFAS, 2008).

<sup>48</sup> As entidades mais representativas aqui referidas são a Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB) e a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

Congresso Nacional e no Palácio do Planalto para o retorno das aulas de Sociologia no Ensino Médio. Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, representante de partido de esquerda e político historicamente ligado às lutas sociais e democráticas no Brasil, assistimos a um fortalecimento dos objetivos do movimento dos professores de Sociologia junto ao poder executivo brasileiro.

Outro indicador de fortalecimento foi realizado em 2006, quando esse movimento conseguiu aprovar um Parecer no Conselho Nacional de Educação (Nº 38/2006) favorável ao Projeto de Lei de regulamentação do ensino de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio, o qual resultou na Resolução nº 4/06, publicada em 21 de agosto de 2006. Anteriormente, esse mesmo Projeto de Lei foi acatado no Congresso Nacional e posteriormente sancionado pelo Governo Federal (Lei nº11. 684/08). Assim, desde junho de 2008, a redação da LDBEN diz: “IV – Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio”.

Ainda em 2008, no âmbito da formação dos professores de Sociologia, Handfas (2008) apresenta um quadro com as diferenças de três modelos de cursos oferecidos nos institutos de ensino superior. Embora o quadro se refira às universidades federais, acreditamos que essa realidade não destoa muito dos demais cursos de formação de professores de Sociologia oferecidos pelas redes estaduais e privadas de educação superior. Nas palavras da autora

Atualmente os cursos de Ciências Sociais das universidades federais oferecem três modelos distintos de formação do professor de Sociologia. Um primeiro modelo conhecido por “3” + “1”, que oferece um percurso por meio do qual o aluno deve cursar o bacharelado em seu instituto de origem para a partir do 5º período cursar as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação, conferindo-lhes o diploma de licenciado em Ciências Sociais; um segundo modelo, que integra no mesmo curso o bacharelado e a licenciatura, devendo o aluno, a partir de sua escolha, integralizar seu currículo com as disciplinas necessárias para cada um deles; e um terceiro modelo que dispõe de dois cursos distintos – o bacharelado em Ciências Sociais e a licenciatura em Ciências Sociais (HANDFAS, 2008, p.2).

Considerando o quadro mostrado por Handfas (2008), o modelo que integra licenciatura e bacharelado parece ser o mais interessante, pois é o que menos tende a dicotomizar a relação entre pesquisa e ensino, tão necessária à formação docente. Cada vez mais estamos convencidos de que o professor não é mero reproduzidor de conteúdos elaborados por pesquisadores, pois, conforme Demo (2007), o professor deve ser um

---

<sup>49</sup> No “Manifesto em Defesa da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio Pela Aprovação do PLC 9/00”, por exemplo, contou com 49 assinaturas de intelectuais e representantes de entidades nacionais de cientistas, sindicalistas e associações ligadas a educação brasileira.

profissional da educação pela pesquisa. Pesquisa é princípio educativo baseado na formulação própria dos protagonistas da relação ensino e aprendizagem: “o que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa” (DEMO, 2007, p.5).

Todavia, no cenário mais amplo da Educação Básica no Brasil e na América Latina, Cabral Neto e Rodriguez (2007) advertem para o conteúdo das políticas educacionais que almejam reformas de ajustes e estabilização, conforme as demandas de reestruturação do Estado, dentro de uma perspectiva política “neoliberal”. Argumentam eles:

O conteúdo expresso na reforma está, portanto, em articulação com o projeto de educação delineado para atender às novas exigências emanadas das brumas do atual padrão de acumulação capitalista. Por isso, as reformas educativas em curso, nesse momento, só podem ser entendidas no marco das reformas propostas e implementadas dentro da perspectiva neoliberal e, particularmente, dentro dos princípios do novo paradigma organizativo proposto para a reforma do Estado e do setor público (CABRAL NETO e RODRIGUEZ, 2007, p.14).

Considerando o significado do contexto hegemonizado pelas políticas educacionais conservadoras, mais voltadas para formar mão de obra técnica<sup>50</sup>, a regulamentação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio (ao lado da Filosofia) pode ser interpretada como uma grande vitória da categoria dos licenciados em Ciências Sociais, Filosofia e de todos os educadores que almejam uma sociedade em que os atores sociais possam estar aptos a ir além da simples aplicação de destrezas no final da escolarização. Sendo assim, acreditam na capacidade de elaboração dos educandos quanto ao pensamento social pelo menos um pouco mais complexo do que o do senso comum.

De maneira que, se agora podemos ajuizar que um ciclo foi vencido, isto é, se a institucionalização docente de Sociologia no Ensino Médio foi assegurada, outra apenas começa a se delinear, e a nosso ver, ela remete à inserção dos professores no quadro de docentes dos sistemas de ensino e à sua formação<sup>51</sup> inicial e continuada. Mas aí encontramos outros entraves e dificuldades, pois ela diz respeito ao reconhecimento das outras categorias docentes na escola e assim “a luta continua”, mas agora em outro âmbito.

---

<sup>50</sup> Esse é um dos temas mais controversos na educação atualmente, pois ainda não se chegou a um meio termo da educação como o desenvolvimento de conteúdos e o incremento de habilidades e competências. A questão atualmente parece ser “ou” a supremacia das habilidades como pregam os setores voltados para o mercado “ou” a preeminência de conteúdos como pregam os setores mais voltados para o enciclopedismo.

<sup>51</sup> Um marco significativo da formação de professores no Brasil diz respeito às Resoluções do Conselho Nacional da Educação nº 1 e nº 2 de 2002, as quais instituem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Carvalho (2004) já havia advertido para o movimento dos professores de Sociologia, sobre o espírito “corporativista” de alguns professores de outras disciplinas do ensino médio ainda no início dos anos 2000 quando sensibilizava a comunidade de educadores nas escolas para o tema do ensino de Sociologia. Segundo o autor, era possível escutar comentários em escolas com o seguinte teor: “se incluirmos Sociologia e Filosofia em nossas escolas, poderemos perder aulas de nossas matérias” (CARVALHO, 2004, p.54). Essas palavras pareciam um presságio para o que vem ocorrendo em muitas escolas da rede estadual de ensino do Ceará na região metropolitana de Fortaleza, para nos limitar apenas à experiência no setor público e não penetrar no suposto “boicote” realizado em muitas escolas da rede privada de ensino, como advertem alguns professores de Sociologia em comentários entre seus pares.

Em um evento<sup>52</sup> realizado nos dias 13 e 14 de setembro de 2005, organizado pelo Centro<sup>53</sup> Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), dos municípios que abrangem a região metropolitana de Fortaleza, reuniram-se 12 professores de Sociologia, embora outros dez também tenham sido convocados, para refletir sobre “a formação da juventude e o currículo do ensino médio”. Todavia, entre os assuntos tratados no encontro, um foi a inserção dos professores de Sociologia na sala de aula. Havia um descontentamento com o tempo das aulas, visto que, além de não serem regulares (geralmente uma aula por semana), elas também não ocorriam em todas as séries do ensino médio, de forma que alguns professores tinham até 32 turmas para ministrar aulas<sup>54</sup>. Noutras palavras, havia 32 diários para administrar (com o lançamento de trabalhos escolares, exames de conhecimento e habilidades e registro de presença de educando na sala), entre outros registros como o plano de aula. Muitos desses professores também “corriam” entre diversas escolas para cumprir a jornada de 40 horas semanais de trabalho, algumas delas eram, inclusive, bastante distantes umas das outras. Isso significava dispêndio de tempo, sem contar que os serviços de transportes da região são bastante precários, imagina-se daí o desgaste desses professores (ROCHA, 2011a).

---

<sup>52</sup> “Encontro com Professores do Ensino Médio - A Formação da Juventude e o Currículo do Ensino Médio”, realizado no Centro de Treinamento e Extensão (CETREX) no município de Caucaia.

<sup>53</sup> Atualmente trata-se da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação- CREDE 1. A nomenclatura foi mudada com a posse na primeira gestão de Cid Gomes, em 2008, como governador do estado do Ceará. A CREDE 1 articula as ações administrativas e pedagógicas das escolas dos seguintes municípios: Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiúba, Horizonte, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba.

<sup>54</sup> Havia aqueles professores que se arriscavam a ministrar aulas mesmo sem ter formação específica como Filosofia, História, Geografia, entre outras disciplinas. Pensamos que isso equivale, na área de Medicina, à seguinte situação: um enfermo que ao procurar o atendimento de saúde no hospital e precisa de um médico especialista em neurologia, mas fosse atendido por um médico especialista em urologia, porque somente havia aquela especialidade no local. É evidente que a consulta não será tão útil ao paciente quanto seria caso fosse atendido pelo médico especialista na área de neurologia, afinal, pois por mais capacitado que o médico urologista pudesse ser, não teria conhecimentos específicos para cuidar do problema neurológico e realizar para um atendimento adequado.

Mesmo hoje, com o advento da Lei nº 11.684/08, que alterou a Lei 9.394/96 para incluir a Sociologia e a Filosofia como disciplinas “obrigatórias” nos currículos do Ensino Médio, pode-se dizer que o ensino de Sociologia pouco mudou. A realidade encontrada em 2005, relatada no referido Encontro, pode ser facilmente achada nas escolas com mais frequência do que deveria. Em parte, isso se deve, no nosso entendimento, à mentalidade daqueles agentes no contexto escolar que se apegam a tradição de não querer alterar o quadro de horários das aulas<sup>55</sup>. Outro argumento desses agentes, para não inovar, refere-se ao papel das tecnologias<sup>56</sup> na atualidade, pois, para esses agentes, a Sociologia teria menos a oferecer aos educandos que outras disciplinas, senão ideologias<sup>57</sup>.

Corroboramos o que foi dito anteriormente com o seguinte exemplo: mesmo que a escola passe meses sem a presença do professor de Física, por não ter um número significativo de professores dessa área do conhecimento, na rede oficial, para ministrar as aulas; essa disciplina continua com o seu tempo inalterado. Por outro lado, escutamos falar, nos discursos das autoridades políticas e educacionais nos meios televisivos e em fóruns sobre educação, sobre a ausência de formação dos “estudantes” e da população em geral quanto ao tema da política (sobre a constituição do Estado, o papel do poder público, da diferença entre os poderes: executivo legislativo e judiciário e os mecanismos legais de participação popular). Escutamos também queixas sobre a ausência de discussões na sala de aula de temas como a violência e a desindustrialização no mundo, sobre os hábitos de determinadas minorias sociais, dos conflitos entre grupos e classes sociais, do exercício de pesquisas empíricas básicas, de orientação quanto ao mundo do trabalho como a escolha de uma profissão, entre outros assuntos básicos da vida política e cultural diária. Situação em boa parte reflexa da ausência de uma presença mais constante da Sociologia na formação básica dos jovens brasileiros.

---

<sup>55</sup> É comum as disciplinas de Língua Portuguesa ou de Matemática terem cinco aulas por semana. O discurso corrente na escola é que elas “não podem ser mudadas” porque o educando ainda não sabe conjugar os verbos adequadamente ou ainda não resolvem problemas básicos de aritmética. Segundo o artigo 15 da LDBEN: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Este dispositivo nos permite pressupor que para alterar o tempo de aula das disciplinas que compõe o currículo escolar depende da vontade da comunidade docente de cada escola em seus espaços de decisão no Conselho Escolar, na Congregação de Professores e em outras instâncias da Escola.

<sup>56</sup> Observamos a esse respeito que muitos professores assimilaram, conscientemente ou não, a ideologia do mercado e assim assumem uma perspectiva que Saviani (2005) chama de Pedagogia Produtivista, embora a prática didática não corresponda aos seus pressupostos.

<sup>57</sup> Em 2010, logo depois da aprovação da Lei nº 11.684, que alterou a Lei 9.394/96 para incluir a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio, o grupo Victor Civita, uma poderosa empresa de comunicação que domina parte do mercado editorial brasileiro, publicou um artigo em uma de suas revistas, a “Veja”, assinado por Marcelo Bortoloti, cujo título era “Ideologia na cartilha: agora obrigatórias no ensino médio brasileiro, as aulas de sociologia e filosofia abusam de conceitos rasos e tom panfletário. Matemática que é bom...”. Pensamos que não se precisa comentar muito sobre a matéria com um título como esse, apenas que ela foi pelo menos preconceituosa.

Noutras palavras, essa situação revela, em parte, o conflito entre a mentalidade da tradição e da rotina, assim como a adequação das aulas de Sociologia. No tocante ao corpo docente escolar, essa mentalidade tem gerado, também, um mal-estar que chega ao limite da intriga e das disputas acirradas nas eleições para o Núcleo Gestor das escolas entre aqueles que têm ou não mais afinidades com as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Esse mal-estar se manifesta igualmente na demarcação de áreas na sala dos professores para a utilização dos armários, bem como no local e na distribuição dos profissionais docentes no sofá. Enfim, como se não bastasse a situação socioeconômica pauperizada da categoria docente, as pressões políticas externas à comunidade educacional e as dificuldades de lidar com a população jovem da escola de hoje com perfis diferenciados intensificados pelos valores e crenças “pós-modernos”<sup>58</sup>, assistimos também a disputas fratricidas entre colegas.

No que se refere à formação docente da área de Sociologia, temos observado nos últimos meses, a articulação de dois novos movimentos comandados pela Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB). Uma dessas articulações diz respeito ao Projeto de Lei nº 1.446/11, que altera o exercício da profissão de sociólogo. Segundo essa iniciativa, após sua aprovação no Congresso Nacional, os licenciados em Ciências Sociais, Sociologia ou Sociologia e Política, passam a ter o “direito” do exercício de sociólogo, até agora garantido apenas aos bacharéis da área. Outra alteração que o referido projeto de lei busca assegurar é o de certificar que o ensino de Sociologia Geral ou Especial seja da competência exclusiva do sociólogo.

A outra articulação da FNSB, refere-se a criação de um conselho profissional que possa garantir e ampliar espaço no mercado de trabalho para os graduados em Ciências Sociais. Todavia, a criação do “Conselho Federal de Ciências Sociais” e conselhos regionais não é um consenso entre os profissionais da área, visto que uma parcela dos cientistas sociais, geralmente hegemônico pelos sociólogos, teme que essa iniciativa venha diluir a identidade dos docentes e pesquisadores que se dedicam aos campos específicos da Antropologia e da Ciência Política.

Embora as duas iniciativas da FNSB ainda sejam articulações, acreditamos que, mais cedo ou mais tarde, elas repercutirão na formação inicial dos professores de Sociologia. Sobre isso já há quem endosse, na área, que a Federação oriente os cursos de

---

<sup>58</sup> Referimo-nos aqui às idiosincrasias das “tribos urbanas” de “emos”, “suingueiros”, “forrozeiros” etc. que se apropriam do espaço escolar. Fazemos menção também à pressão de usuários de produtos entorpecentes que também organizam seus círculos com seus fornecedores nas proximidades da escola ou até mesmo nos seus corredores.

Ciências Sociais a manter e/ou estabelecer uma estrutura curricular que possibilite que as disciplinas para a habilitação no bacharelado se sobreponha as da habilitação para a licenciatura, algo parecido com o antigo esquema “3+1”, tratado anteriormente. Também nesse assunto, vemos divergências na comunidade dos cientistas sociais.

No que se refere a esse estudo, entendemos que o ensino de Sociologia voltado para os jovens nas escolas tem muito com o que contribuir para a formação dos brasileiros. Pela sua trajetória histórica, podemos ver que ela pode incomodar ou fortalecer as ideias de mudança ou de permanência de governos e regimes, e diria mais: até de costumes tradicionais e rotineiros<sup>59</sup>. Se não fosse assim, por que então as suas idas e vindas ao currículo institucional das escolas? Todavia, essa marca não tem sido suficiente para ela ser inserida devidamente nos quadros das unidades escolares atualmente. Em um tempo de individualismo exacerbado, como tem se mostrado nas últimas gerações, é compreensível que parcelas da sociedade e de professores de outras disciplinas se insurjam contra o ensino de Sociologia na escola média, mas não são compreensíveis as atitudes irracionais de setores letrados do próprio sistema educacional de organizar até campanhas, na maioria das vezes muito sutis, para deslegitimar a importância dessa área do conhecimento e de seus docentes. Por enquanto, ao que tudo indica, os professores de Sociologia ainda têm muitas batalhas a serem realizadas até, quem sabe, o dia em que as estruturas sociais que dão ímpeto às ideias contra ela sejam equacionadas (ROCHA, 2011a).

---

<sup>59</sup> Uma pesquisa realizada por Almeida (2007), sobre os valores da sociedade brasileira, aponta que quanto mais baixo o grau de escolaridade de uma população mais se admite a desigualdade como algo “normal”. Aponta também que os brasileiros aceitam a confusão entre interesses públicos e privados e que há tolerância para o uso de bens públicos para fins particulares, numa demonstração favorável ao patrimonialismo (ALMEIDA, 2007).

### 3. TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE OS SABERES DA DOCÊNCIA APRENDIDOS NO PIBID

Este capítulo aborda o caminho da investigação. Ele busca compreender como a experiência formativa do PIBID UECE intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos do curso de Ciências Sociais. Aprender uma profissão na contemporaneidade envolve, a nosso ver, além das habituais dimensões cognitivas e simbólicas afetivas, emergir no entrelaçado social instável das significações do trabalho, e, por conseguinte, na contraditória dinâmica valorização/desvalorização dos saberes e conhecimentos cada vez mais efêmeros diante das rápidas e inovadoras tecnologias digitais e interativas que estamos vivenciando atualmente.

A profissão docente parece passar por um teste, e com ela todos os elementos que envolvem a sua formação: fortalecer-se como uma profissão estratégica para o desenvolvimento social de um povo ou desaparecer lentamente para dar espaço a outras estratégias de ensino-aprendizagem (as quais não caibam em uma categoria profissional), como que através da intensificação de procedimentos em novas redes sociais informatizadas. A manutenção do *status quo* profissional docente, a nosso ver, incita uma desnecessária consternação de uma categoria que, mais que algoz da educação escolar, como acreditam algumas autoridades públicas, é figura dramática de uma herança histórico-social e de uma sociedade que parece ter perdido o rumo enquanto nação.

Ao considerar a temática e o objetivo desse estudo, definimos a pesquisa como sendo de cunho qualitativo, entendendo-a como mais apropriada aos argumentos que visamos desenvolver. Atinamos que, a definição de um percurso metodológico, a escolha do método e de técnicas de coleta de informações extrapola a simples noção de preferência entre uma abordagem e outra, isto é, entre um enfoque quantitativo ou qualitativo. Pensamos que a escolha do caminho da investigação ancora-se nas concepções teóricas e epistemológicas adotadas pelo pesquisador. Como Santos Filho (2009) argumenta

[...] as opções da pesquisa não se limitam à escolha de técnicas ou métodos qualitativos ou quantitativos, desconhecendo suas implicações teóricas e epistemológicas. As opções são mais complexas e dizem respeito às formas de abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, às maneiras de conceber o sujeito, ou os sujeitos, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às visões de mundo implícitas nesse interesse, às estratégias de pesquisa, ao tipo de resultados esperados etc. em outras palavras, fazem referência à complexidade das alternativas epistemológicas (SANTOS FILHO, 2009, p.9).

Asseveramos, a partir de então, que a abordagem qualitativa tem sua procedência nas concepções que reivindicam metodologias que consideram, sobretudo, a interpretação dos processos dos fenômenos e não somente a observação, a mensuração e a definição de uma realidade. A temática da aprendizagem da docência a partir do fomento do PIBID na formação inicial em um curso de licenciatura, objeto deste estudo, remete-nos, entre outros elementos, para os significados que os protagonistas neles envolvidos atribuem as suas vivências. Noutras palavras, esse estudo não poderá deixar de apreender as crenças, valores e expectativas atravessadas nos contextos implicados na elaboração dos saberes da profissão pelos licenciandos de Ciências Sociais/Sociologia.

Esse entendimento é coerente com as características da investigação qualitativa que, segundo Triviños (1987): privilegia o meio natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; enfatiza o processo; é descritiva; realiza a análise dos dados indutivamente; e assume a busca do significado como preocupação central.

Essas características, especialmente quando o intuito é desenvolver uma pesquisa empírica, exigem que a coleta de informações seja realizada diretamente com os informantes, preservando a riqueza dos detalhes e garantindo o cerne da investigação qualitativa.

A busca de subsídios que contribuíssem para o percurso da pesquisa, visando a compreender a experiência particular dos licenciandos de Ciências Sociais levou-nos a trabalhar com o *Estudo de Caso* (doravante EC). Essa estratégia tem se notabilizado pelas possibilidades de seu emprego no âmbito da abordagem qualitativa de investigação (STAKE, 1998; ALVES-MAZZOTTI, 2006; YIN, 2010).

Conforme Stake (1998), o EC é o estudo que examina a particularidade e a complexidade de um caso singular. Sendo assim, ao focar a experiência singular de um grupo específico esse método se mostra adequado para a realização da presente pesquisa. O método escolhido tem a peculiaridade de buscar compreender, explicar e especificar os fenômenos sociais. Yin (2010) define o EC como sendo “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p.39).

Existem vários tipos de EC. Yin (2010), por exemplo, identifica dois deles: “a pesquisa do estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos”

(YIN, 2010, p.41). Todavia, a distinção entre um e outro tipo de EC é “apenas duas variantes dos projetos de estudo de caso” (YIN, 2010, p.41). Stake (1998), por sua vez, identifica três tipos distintos de EC, por ele denominado de intrínseco, instrumental e coletivo. O tipo intrínseco refere-se à caracterização do conhecimento como um fenômeno particular ou singular. Nas palavras do autor:

Assim, quando um professor decide estudar uma dificuldade do estudante, quando sente curiosidade por determinados procedimentos, ou quando assume a responsabilidade pela avaliação de um programa. O caso é dado. Não estamos interessados em um caso porque com seu estudo aprenderemos sobre outros casos ou um problema geral, mas porque precisamos aprender sobre esse caso particular. Temos interesse intrínseco em um caso, e podemos chamar esse caso de estudo intrínseco (STAKE, 1998, p.16, tradução nossa)<sup>60</sup>.

O EC instrumental refere-se a um conhecimento decorrente de fragilidade teórica de um fenômeno. Sendo assim, Stake (1998) argumenta que a finalidade do EC Instrumental, ao contrário do EC intrínseco, é a simplificação da compreensão de um fenômeno mais amplo (STAKE, 1998); e o EC coletivo, refere-se à compreensão de vários casos, não se concentrando em um único. Esse tipo de EC pode ser visto como um EC instrumental ampliado a vários casos (STAKE, 1998).

No EC, a generalização almejada na arena científica refere-se à generalização analítica, diferentemente da abordagem quantitativa que busca uma generalização estatística. Uma vantagem do uso do EC como método de investigação, conforme observação de Alves-Mazzotti (2006), é que ele permite ao pesquisador apoiar-se no paradigma científico que considerar mais conveniente. Nesse tocante, ao comparar os paradigmas em que Stake e Yin se ancoram, a autora argumenta que enquanto Stake é mais afeiçoado ao paradigma construcionismo social, Yin é mais afinado ao modelo pós-positivismo. A saber, esse último é tido, por alguns pesquisadores, como uma versão modificada do positivismo.

Em virtude de nossa afinidade com o paradigma construcionismo social, a investigação que desenvolvemos se apoia na concepção de Stake (1998), precisamente no que se refere ao Estudo de Caso intrínseco. Esse modo de investigação segue uma estratégia de responder o “como” e o “porquê” do fenômeno.

---

<sup>60</sup> “Así ocurre cuando un profesor decide estudiar a un alumno em dificultades, cuando sentimos curiosidad por unos determinados procedimientos, o cuando asumimos la responsabilidad de evaluar un programa. El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos um interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos” (STAKE, 1998, p.16).

O Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) apresenta-se como “caso” alvo do presente estudo porque proporcionou, numa fase exploratória da investigação, algumas características que podem permitir ao estudo uma apreciação mais próxima da realidade vivida pelos licenciandos em sua aprendizagem acerca dos saberes docentes em Sociologia. Estas características são: a disponibilização via internet de informações fundamentais como o projeto institucional e o detalhamento do Subprojeto, o que não ocorre com os outros subprojetos; e a inclusão de um maior número de licenciandos no PIBID nessa área do conhecimento no Ceará<sup>61</sup>. Além desses dados, o Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia da UECE desenvolve uma formação para a docência associada à pesquisa. Característica essa que, a nosso ver, contribui para o fortalecimento da relação teoria e prática na efetivação do desenvolvimento profissional docente. Portanto, por apresentar essas características, o Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE despertou o nosso interesse de estudar a sua experiência como um caso singular.

No detalhamento do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE, podemos verificar, além dos fundamentos e do desenho pedagógico-curricular da proposta institucional, os objetivos almejados para a melhoria da formação inicial de novos professores de Sociologia. São elas:

- Associar a bagagem de formação à experiência de inserção dos estudantes da licenciatura nas escolas por meio de sua participação como sujeito participante da escola e do ensino de Sociologia;
- Construir inicialmente diagnósticos das condições de oferta do ensino nas escolas, por meio da observação, do exercício do olhar que ver [sic] o lugar e seu entorno, que compreende, registra e constrói sentidos e significados;
- Desenvolver a articulação entre os estudantes e professores da disciplina de Sociologia do Ensino Médio, por meio da coparticipação dos estudantes nas atividades desenvolvidas na referida disciplina;
- Proporcionar a vivência do magistério em sala de aula e em outros espaços de formação construídos durante a iniciação a docência, tais como participação nas semanas pedagógicas da escola e outras formações como feiras de ciências e fóruns de iniciação científica;
- Participar e realizar ações pertinentes à formação do licenciando como minicursos e oficinas temáticas no âmbito de estudo da disciplina de Sociologia, acompanhadas por professores da Escola e da UECE;

---

<sup>61</sup> No Ceará, o PIBID desenvolve Subprojetos na área de Ciências Sociais/Sociologia em três universidades: UECE, UFC e UVA. Todos eles foram selecionados do edital da CAPES de 2009. No PIBID UECE, o Subprojeto conta com a participação de 20 bolsistas, 2 professores supervisores e 1 coordenador de área. No PIBID UFC, tem a participação de 7 bolsistas, 2 professores supervisores e 1 coordenador de área. No PIBID UVA, embora não identifique no seu Projeto Institucional um Subprojeto específico da área de Ciências Sociais/Sociologia, há um Subprojeto envolvendo os licenciandos dos cursos de licenciatura em Filosofia e Ciências Sociais sob a coordenação de um professor de Filosofia. No PIBID UVA não há professores supervisores com formação em Ciências Sociais, mas professores de outras áreas do conhecimento que dão suporte a atuação dos licenciandos.

- Desenvolver a formação do licenciando e a prática do professor do Ensino Médio de Sociologia associada à pesquisa (BRASIL/MEC/CAPES/UECE. SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA, 2009, p.2).

Os licenciandos bolsistas de iniciação à docência, nesse Subprojeto, são compreendidos, pois, como “coparticipantes da vida na escola, deixa de ser um mero observador da escola, das aulas e do professor e passa a ser um coautor de sua própria formação” (BRASIL/MEC/CAPES/UECE. SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA, 2009, p.2), colaborando, assim, com a dinâmica da sala de aula e do cotidiano escolar em seu conjunto.

A característica de coautor de sua própria formação atribuída aos licenciandos, assim como de autoria das ações pedagógicas conferidas aos professores do Subprojeto, na função de coordenador e supervisor explicita o reconhecimento da condição de sujeitos ativos dos diferentes bolsistas. Sendo assim, definimos para colaborar com as informações necessárias ao estudo, a participação da professora coordenadora da área de Ciências Sociais/Sociologia; um dos professores supervisores<sup>62</sup> do Subprojeto; e uma amostra de 14 licenciandos do total de 20 bolsistas de iniciação à docência de Sociologia do PIBID UECE.

Essa amostra para a definição da participação dos licenciandos baseou-se na informação sobre os 20 licenciandos que iniciaram o projeto em maio de 2010, dos quais apenas 14 continuaram participando. Os demais foram substituídos por motivos diversos (conclusão da graduação, mudança de curso etc.). Desses 14 bolsistas de iniciação à docência do PIBID UECE, 12 licenciandos<sup>63</sup> participaram do estudo como sujeitos informantes da pesquisa, 6 atuam no Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco e outros 6 atuam na Escola de Ensino Médio Liceu Vila Velha.

A coleta de dados envolveu a realização de grupos focais (doravante GFs) com licenciandos bolsistas de iniciação à docência e a entrevista semiestruturada com os professores participantes do estudo, além da observação documental.

---

<sup>62</sup> Na rede estadual de ensino cearense tem sido comum encontrar docentes especialistas em uma área do conhecimento ensinando em outra, como ocorreu nas escolas contempladas pelo subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE, onde podemos encontrar uma professora supervisora com formação em Filosofia. Por entender que a formação inicial para o ensino de uma área específica do conhecimento requer uma imersão intensa dos saberes disciplinares, tal como diz Nóvoa (2009): “é escusado dizer que, sobretudo no caso da formação de professores do ensino secundário, o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível” (NÓVOA, 2009, p.31), inferimos que o mais adequado para este estudo era definir apenas o professor com formação em licenciatura em Ciências Sociais para a realização da entrevista.

<sup>63</sup> Um perfil breve dos licenciandos participantes do estudo aponta para as seguintes características: faixa etária: entre 22 e 26 anos; sexo: 7 feminino e 5 masculino; estado civil: todos solteiros; vínculo de emprego: nenhum.

O grupo focal é uma técnica de coleta de dados criada pelo sociólogo Robert Merton nos anos de 1920, nos Estados Unidos. Essa técnica foi designada primeiramente para estudos relacionados à reação das pessoas à propaganda de guerra (GATTI, 2005). Em nosso estudo, os GFs levantaram dados com os licenciandos do Subprojeto sobre a aprendizagem dos saberes docentes a partir de algumas questões (ver APÊNDICE A) lançadas aos participantes, bem como a troca de pontos de vista, conceitos, crenças e experiências no decorrer das discussões.

O grupo focal é também denominado de “grupo de opinião” ou “grupo de discussão”. Esse instrumento assemelha-se, de alguma maneira, a uma entrevista coletiva. Seu uso na investigação científica implica na decisão de “centrar o foco da coleta de dados num ou mais grupos específicos, ou explorar um foco, um aspecto específico de uma questão a partir de um ou mais grupos” (GUIMARÃES, 2006, p.157). A ênfase do processo de coleta das informações incide sobre a pessoa como membro de grupo e não no seu posicionamento individual. Gatti (2005) corrobora este entendimento ao afirmar que o GF:

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p.11).

Para a seleção dos GFs, contamos com a colaboração da professora coordenadora da área que auxiliou na mobilização dos licenciandos à adesão espontânea ao convite para a sua realização no interior da própria universidade<sup>64</sup>. As discussões foram gravadas em áudio com a anuência dos participantes. O primeiro GF contou com a presença de licenciandos atuantes na Escola de Ensino Médio Liceu Vila Velha e o segundo no Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco.

A entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños (1997), é aquela que o pesquisador parte de certos questionamentos básicos, apoiada em teorias e hipóteses, para em seguida, oferecer amplas possibilidades de interrogações, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebe as respostas dos informantes.

As perguntas do roteiro da entrevista semiestruturada foram completadas por outras que emergiram a partir do desenvolvimento da interlocução estabelecida com a

---

<sup>64</sup> O primeiro grupo focal foi realizado em 05/07/12 e o segundo em 23/08/2012, ambos no interior do Centro de Humanidades – Campus Fátima da UECE.

professora coordenadora do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia e com o professor supervisor, nossos interlocutores nas entrevistas.

O roteiro da entrevista, específico para cada segmento, está estruturado a partir de blocos de perguntas que, no desenrolar dos encontros, foram modificados e se complementaram de acordo com o que foi emergindo. O roteiro da entrevista (ver APÊNDICES B e C) contou com perguntas relacionadas à aprendizagem de saberes da docência e à articulação entre teoria e prática na experiência do PIBID UECE ocorrido no desenvolvimento do Subprojeto. No Subprojeto o grupo formado por licenciandos, professor supervisor e professora coordenadora, respondeu perguntas distintas, mas sobre os mesmos assuntos. Todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise de informações.

A coleta de dados através da observação documental, conforme Farias et al. (2010), presume, assim como outro tipo de observação científica, um planejamento para a efetivação de dois momentos para a sua realização. O primeiro incide em “sucessivas leituras da fonte a ser examinada, guiadas por critérios que favoreçam a explicitação de elementos (...) sobre o assunto pesquisado” (FARIAS et al., 2010, p.76). O segundo momento consiste na “identificação das ideias contidas em cada fonte, que deve ser orientada por um roteiro/instrumento para selecionar os dados” (FARIAS et al., 2010, p.76). Essa modalidade de observação tem sido registrada na pesquisa educacional recentemente (BRAVO, 1991). Os documentos utilizados na observação foram:

- BRASIL/MEC. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência.
- BRASIL. EDITAL MEC/CAPES/FNDE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2007.
- BRASIL. EDITAL Nº 02/2009. MEC/CAPES/FNDE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2009.
- BRASIL. EDITAL CONJUNTO Nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID DIVERSIDADE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2010.
- BRASIL. EDITAL Nº 01/2011. MEC/CAPES/FNDE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2011.
- BRASIL. EDITAL Nº 011/2012. MEC/CAPES/FNDE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2012.
- BRASIL/MEC/UECE. A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL. 2009.
- BRASIL/MEC/CAPES. Programa de Bolsa de Iniciação à Docência. Detalhamento do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia. Universidade Estadual do Ceará, 2009.
- Avaliação PIBID Ciências Sociais: 2010 - Julho 2012.

Os documentos acima observados serviram como fonte importante, pois sua realização implicou em trazer à tona informações esclarecedoras do problema inquirido através da imersão no escrito do documento, com vistas a ocasionar um conhecimento.

A análise dos dados coletados (entrevistas e documentos) foi realizada tendo por base os procedimentos da *análise do discurso* (doravante AD). Sobre essa via de tratamento das informações, Orlandi (2005) esclarece:

Análise do Discurso, como o próprio nome indica, não trata a língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento (ORLANDI, 2005, p.22).

A análise do discurso tem se notabilizado como uma via fértil para o exame dos sentidos produzidos pelos sujeitos, isto é, ao refletir sobre como os indivíduos da pesquisa dão sentido aos contextos sócios culturais em que vivem. Através dos sentidos do discurso, aqui entendido como fala simbólica construída cultural e socialmente, podemos perceber as crenças e os valores atribuídos às ações pedagógicas realizadas no PIBID, as práticas refletidas, a perspectiva presente e futuro quanto à profissionalização para o ensino. De Pêcheux, representante mais destacado da AD de origem francesa, temos a lição de uma frase que diz ser o discurso o ponto de partida autêntico de uma aventura teórica (ORLANDI, 2005).

Ao produzirmos o texto interpretativo dos dados coletados, registramos nos diversos capítulos desse relatório, usamos códigos para identificar os discursos dos sujeitos envolvidos nesse estudo. Os licenciandos foram identificados por código com duas letras e um número. Por exemplo: LC9 ou LL9. O primeiro referindo-se aos licenciandos do Colégio Presidente Humberto Castelo Branco (LC), e o segundo referindo-se aos licenciandos do Liceu Vila Velha (LL), seguido por um número atribuído a cada licenciando para diferenciar as declarações conferidas aos vários atuantes de uma mesma escola. Os professores a coordenadora de área e o supervisor foram identificados a partir da sua função no Subprojeto.

Em síntese, realizamos uma pesquisa qualitativa, orientada pelo método *Estudo de Caso*. A coleta de dados foi realizada através de grupos focais com licenciandos bolsistas de iniciação à docência, de entrevista semiestruturada com professores (coordenadora de área e supervisor) e de observação documental. A via da AD direcionou a reflexão sobre os sentidos construídos na produção coletiva dos sujeitos em foco.

## **4. O PIBID UECE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: DA PROPOSTA ÀS MOTIVAÇÕES DO INTERESSE PELA DOCÊNCIA**

Como aproximação primeira ao tema dessa investigação, organizamos, neste capítulo, um inventário dos documentos sobre o PIBID divulgados pelo MEC, por meio do seu portal, isto é, as matérias sobre o marco legal e os editais da CAPES que normatizaram o enquadramento para o julgamento das propostas dos projetos nas seleções. Para a análise crítica desse procedimento desprendemos, primeiramente, os elementos contextuais em que os documentos foram realizados através da distinção da Política de Estado e Política de governo, além de examinar outros documentos sobre a formação de professores.

Em seguida, apresentamos a proposta do Projeto Institucional PIBID UECE, apreciando os elementos mais expressivos para o nosso estudo. Processo semelhante foi empregado à apreensão da proposta do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE. Realizamos, ainda, uma discussão sobre a proposta de intervenção a partir da experiência dos licenciandos, na qual fazemos uma caracterização do cenário escolar e do contexto da sala de aula e buscamos compreender as motivações que levaram os licenciandos a se inserirem no Programa.

### **4.1 O PIBID no cenário da formação docente: elementos contextuais**

Em 2008, em entrevista concedida à Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Helena Freitas<sup>65</sup> afirmou que “... não houve alteração na política de formação implementada desde então [da Lei nº 9.394/96], permanecendo, ainda, as dívidas históricas do poder público com a formação dos professores” (RETRATOS DA ESCOLA, 2008, p.16). Noutras palavras, isto quer dizer que, mesmo com as significativas alterações na legislação que trata da educação básica nacional ocorrida desde a segunda metade dos anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o poder público não havia elaborado uma política pública de Estado que tratasse especificamente da formação docente mesmo doze anos depois. Esse cenário ganha novos contornos como o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Todavia, disciplinar uma política de Estado não é ainda formular tal política.

---

<sup>65</sup> Professora titular (aposentada) da Unicamp. Coordenadora Geral da Diretoria de Educação Básica da CAPES. Ex-Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Um elemento importante para entender a trajetória da ação do Poder Público em relação às políticas públicas se refere às diferenças entre Política de Estado e Política de governo. Segundo Almeida (2009), essa diferença pode ser assim compreendida:

Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo bem mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas para responder às demandas colocadas na própria agenda política interna – pela dinâmica econômica ou política-parlamentar, por exemplo – ou vindos de fora, como resultado de eventos internacionais com impacto doméstico. Elas podem até envolver escolhas complexas, mas pode-se dizer que o caminho entre a apresentação do problema e a definição de uma política determinada (de governo) é bem mais curto e simples, ficando geralmente no plano administrativo, ou na competência dos próprios ministérios setoriais. (...) Políticas de Estado, por sua vez, são aquelas que envolvem as burocracias de mais de uma agência do Estado, justamente, e acabam passando pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, depois que sua tramitação dentro de uma esfera (ou mais de uma) da máquina do Estado envolveu estudos técnicos, simulações, análises de impacto horizontal e vertical, efeitos econômicos ou orçamentários, quando não um cálculo de custo-benefício levando em conta a trajetória completa da política que se pretende implementar. O trabalho da burocracia pode levar meses, bem como o eventual exame e discussão no Parlamento, pois políticas de Estado, que respondem efetivamente a essa designação, geralmente envolvem mudanças de outras normas ou disposições pré-existentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (ALMEIDA, 2009, s/p, *grifos nossos*).

Considerando, então, essa diferença, fica clara as palavras de Freitas (2008) no início deste texto. Cabe lembrar que as políticas públicas desde 1996 são, quase todas, políticas do governo. Um exemplo: ao assumir o governo em 2002, o presidente Luís Inácio Lula da Silva não agiu sobre o primeiro Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001), uma Política de Estado, naquela época recém-aprovada. Ele preferiu criar o chamado “PAC da educação”<sup>66</sup>, conjunto de medidas na educação que tornou o PNE apenas uma lembrança do envolvimento dos setores organizados da sociedade na participação e elaboração de políticas públicas sociais. Embora o PNE, aprovado em 2001, não expressasse exatamente o pensamento desses setores, devido aos vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso nos artigos do projeto de lei de maior interesse popular, como, por exemplo, o que definia o financiamento da educação pública a partir de uma porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, ainda assim, o PNE era

---

<sup>66</sup> Em entrevista para a revista *Nova Escola Gestão Escolar*, Saviani assim se referiu ao PAC da Educação: “A LDB de 1996, seguindo uma determinação da Constituição de 1988, estipulou um ano para a elaboração de um plano nacional, concebido com a junção de duas propostas: uma do governo federal e a outra de um grupo de educadores. Os dois textos foram unificados e o Plano Nacional de Educação (PNE) foi convertido em lei em 2001, com vigência até janeiro de 2011. Já o PDE, lançado em 2007, não é um plano e não substitui o PNE. Ele é uma política pública, um conjunto de medidas e metas para o país, estabelecido por decreto. É, portanto, um ato do poder executivo, não uma lei, e está mais ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que envolve ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do país. Como o PAC previa que cada ministério deveria ter um plano de atuação, o MEC reuniu um conjunto de ações que já desenvolvia, acrescentou algumas novas e assim nasceu o PDE.” (Saviani em entrevista a revista *Nova Escola Gestão Escolar*, 2009) Assim, a nosso ver, o PDE de 2007 é o mesmo ‘PAC da Educação’ do governo Lula, que é uma política de governo e não uma política de Estado, tal como nos referimos anteriormente.

mais representativo do ponto de vista político democrático que a sua simples substituição pelas ações do governo.

Ao consultarmos o portal do Ministério da Educação, observamos que o governo foi *dadivoso*<sup>67</sup> em formular políticas para a formação docente. No referido *site*, encontramos um conjunto de vinte e seis iniciativas que compõem os “Programas do MEC voltados para a Formação de Professores” (BRASIL/MEC, 2010). O PIBID está entre essas ações.

Este Programa foi iniciado por edital do Ministério da Educação, através da CAPES, em dezembro de 2007, época da primeira Chamada Pública para instituições federais de educação superior, convocadas a apresentarem propostas de projetos institucionais de iniciação à docência, conforme condições estabelecidas no edital.

Depois do edital de 2007, outros foram publicados nos anos 2009, 2010, 2011 e 2012, sendo que, a cada edição publicada, a CAPES foi ampliando a participação de instituições de ensino superior no programa. Em 2009, além das instituições federais, as instituições estaduais puderam apresentar propostas de projetos institucionais na seleção da CAPES. Em 2010, foi publicado um edital com o objetivo de selecionar projetos institucionais contemplando a concessão de bolsas para alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura para Educação do Campo e licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade (Secad), no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND. Esse edital ficou conhecido como “PIBID Diversidade”. No ano 2011, os editais passaram a incluir também a participação de todas as instituições públicas de ensino superior. Entretanto, somente em 24 de junho de 2010, o PIBID foi institucionalizado, através do Decreto nº 7.219, ou seja, depois que a CAPES havia publicado dois editais (2007 e 2009), cujos primeiros projetos já estavam em fase de conclusão.

Tratar do PIBID, portanto, é abordar sobre experiências cujos resultados efetivos ainda não estão evidentes no cenário do sistema educacional brasileiro, e nem podia, se consideramos que essas experiências ainda devam levar algum tempo para serem incorporadas definitivamente na cultura docente e escolar. Acreditamos ainda que essas incorporações à cultura docente possam ocorrer com tensões nas escolas, cujos resultados

---

<sup>67</sup> O termo “*dadivoso*” aqui empregado remete apenas ao aspecto quantitativo da formulação de políticas para a formação docente, não ao aspecto qualitativo das políticas formuladas. Uma análise mais detalhada dessas políticas pode concluir que se trata de políticas de teor paliativos e compensatórias, além de não integrados entre si, estabelecidas, muitas vezes, para atender a algum objetivo imediato do contexto político social, não agregando após o término, como no caso dos professores coordenadores e supervisores do PIBID, seus benefícios aos vencimentos salariais e outras garantias trabalhistas e previdenciárias aos docentes.

vão depender da condução dos processos nos contextos de cada rede de ensino e unidade escolar. Porém, não são os macroefeitos do Programa que almejamos discutir, mas o processo de formação inicial da docência a partir das práticas consagradas pelo PIBID. Noutras palavras, interessa-nos investigar como licenciandos têm se tornado profissionais docentes a partir do fomento do PIBID, compreendendo os processos práticos e reflexivos efetivados pelo Programa. Que o Programa tem possibilitado aperfeiçoamentos na formação inicial dos licenciandos participantes não temos dúvidas, se comparado a outros que não tiveram a mesma oportunidade, mas, como isso vem sendo efetivado?

Entendemos que a promoção da aprendizagem profissional aparece com um desafio de primeira ordem no início do século XXI. No campo da formação docente, este imperativo é atravessado por reclamos em torno da articulação teoria e prática, conforme buscamos detalhar a seguir.

Desde o primeiro artigo do Título VI, da LDBEN, que é dedicado à caracterização dos “profissionais da educação”, podemos ler sobre a exigência da “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (Art. 61, § único, item II), como requisito fundamental para a formação do profissional do magistério da Educação Básica. Esse registro é importante porque a LDBEN é a legislação básica através da qual outras leis deverão partir para formularem novas propostas curriculares que tratem do tema da educação. A nosso ver, nunca é demais lembrar o papel que a chamada *Carta Magna* da educação brasileira tem na ordenação das políticas públicas e dos programas de formação.

Depois da LDBEN e das instâncias políticas dos poderes legislativo, executivo e judiciário, que atuam em assuntos diversos e nas esferas nacional, estaduais e municipais sobre o tema da educação, temos o âmbito dos Conselhos de Educação, também em níveis diversos, com a missão de assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aperfeiçoamento e solidificação da educação nacional.

Em 2001, o *Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP)* emitiu o Parecer de nº 9 que definiu os fundamentos das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, seguida pela homologação do ministro da educação. No mesmo ano outro Parecer, o de nº 27, dá outra redação à parte do Parecer nº 9 que trata do “estágio curricular supervisionado”, mas mantém o mesmo embasamento. Posteriormente, em 2002, são aprovadas as Resoluções do CNE/CP de nº 1 e nº 2, as quais instituem as referidas *Diretrizes* e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura

para a formação de professores da Educação Básica, respectivamente. Desde então, esses são os documentos oficiais que têm regulamentado a formação docente para a Educação Básica.

Sobre a relação teoria e prática nestes documentos, percebemos uma estreiteza da sua dimensão teórica e, ao mesmo tempo, uma maximização da proporção prática na formação. Na Resolução CNE/CP nº1, por exemplo, do total de 19 artigos, identificamos uma única passagem que faz referência à dimensão teoria e prática na formação inicial para a docência (Art. 14 § 1º). Isso é proferido quando o que está em questão é a ênfase à flexibilidade necessária aos projetos de cada instituição formadora. Define o documento:

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional (CNE/CP 1/2002. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, 9 DE ABRIL DE 2002).

Na Resolução CNE/CP nº 2, de 2002, com apenas quatro artigos, a referência à articulação teoria e prática aparece quando, no Art. 1º, apregoa que

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integração de, no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;  
II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;  
III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;  
IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (CNE. RESOLUÇÃO CNE/CP2/2002. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, 4 DE MARÇO DE 2002).

Aos nossos olhos, a redação dessa prerrogativa da Resolução se apresenta hesitante na orientação de que as instituições de ensino superior de formação de professores devem efetivar a articulação teoria e prática nos seus projetos pedagógicos. Receamos pela demasia dos elementos teóricos, ou pelo exagero dos elementos práticos, e, portanto, a não interação do binário teoria/prática, como anseia o “espírito” da Resolução CNE/CP nº 1.

Para Dias-da-Silva (2005) as resoluções do CNE não corroboram para construção do conhecimento dos futuros professores, pois, segundo seus argumentos:

[...] a questão que realmente afetou a reformulação dos cursos, para implantar a nova legislação, foi a obrigatoriedade de cumprimento de créditos destinados à realização de atividades de natureza “prática”, decorrente da imposição de uma (inérita) carga horária de 1000 horas destinadas a: 400 horas de “prática como componente curricular”, 400 horas de “estágio curricular supervisionado de ensino”, além de 200 horas de outras formas de atividade acadêmica – científico - cultural (...) a questão central passou a ser aritmética: impregnados por uma cultura organizacional legalista, acostumado ao estabelecimento de currículo mínimo para cursos de graduação, aliada aos eternos embates bacharelado & licenciatura, o resultado imediato dessas resoluções para nossas universidades se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com consequências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores (DIAS-DA-SILVA, 2005, p.388).

Deste modo, a partir da argumentação de Dias-da-Silva (2005), pode-se atentar para o fato da maximização de um “praticismo” que parece se aliar a instigação das competências<sup>68</sup> na formação dos professores, pois, conforme as Resoluções do CNE/CP nas *Diretrizes*, a competência é a “concepção nuclear” (Art. 3º, item I) na orientação do curso de formação docente. Noutras palavras, parece que saímos de uma orientação curricular enciclopédica, tradicional, como era organizada a legislação anterior<sup>69</sup>, para o extremo oposto. Temos agora, a nosso ver, uma perspectiva que apenas agencia “os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências” (Art. 3º, item II, letra c). O conhecimento tão ressaltado na sociedade contemporânea é convertido em “meio e suporte” no sistema educacional. Ao que parece, as autoridades responsáveis não conseguiram juntar, numa resolução, os elementos que harmonizariam forma e conteúdo, desenvolvimento de habilidades e reconstrução de conhecimentos no contexto da educação básica. A ênfase, até agora, tem sido no “isso” (desenvolvimento de habilidades) *ou* “aquilo” (reelaboração de conhecimentos).

Todavia, entre um extremo e outro dos lados contrapostos, Nóvoa (2007) observa que “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” (NÓVOA, 2007, p.16) que faz a diferença ante o modelo tradicional e o modelo que não faz jus ao papel que a aprendizagem do

---

<sup>68</sup> Competência tem se mostrado uma palavra polissêmica. Ainda que Perrenoud (1999) tenha se notabilizado como referência obrigatória nos trabalhos que discutem o termo, assim como nos documentos oficiais sobre organização curricular e formação de professores, outros pesquisadores, a exemplo de Rios (2002), tem se destacado no trato da expressão, mas a partir de um significado diverso.

<sup>69</sup> Referimos-nos ao Decreto nº 1.190/39 que tornou dicotômica a formação de professores a partir do esquema “3+1”, ou seja, três anos de aprendizado centrados em disciplinas científicas e um ano em disciplinas pedagógicas. No capítulo dois deste trabalho já aprofundamos a discussão sobre o tema.

conhecimento tem na formação do profissional docente. Sendo assim, a perspectiva da epistemologia da prática baseada na reflexividade pode, a nosso ver, contribuir para elucidar as vantagens de um equilíbrio entre teoria e prática na formação docente: “a reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação” (SCHÖN, 2000, p.33).

No cotidiano da escola, quando observamos a dinâmica de ensino de muitos professores, mesmo entre os docentes mais novos que tiveram uma formação orientada pelas *Diretrizes*, percebemos que esses profissionais não fazem referências à concepção das competências, nem aludem às práticas formativas como é descrito pelas Resoluções do CNE/CP, ainda que, em tese, tenham-na exercitado no período do curso de licenciatura. Diante de tais fatos, a impressão decorrida é que as Resoluções do CNE/CP e a letra da LDBEN são disposições legais que ainda não chegaram devidamente ao chão da realidade escolar. A prática pedagógica tradicional, ainda que “espezzinhada” nas produções acadêmicas e nas revistas especializadas em educação, continua sendo a “vedete” nas salas de aula da educação básica. Seria essa atitude dos professores uma forma de resistência, ainda que inconsciente, às reformas educacionais? Afinal de contas, quais são as vantagens (no *status* social, cultural e/ou econômica) que o professorado tem auferido diante de tantas mudanças aceleradas na legislação? Pensamos que ainda faltam análises mais contundentes sobre as políticas educacionais que não se limitem ao tratamento das adaptações do professorado as decisões de outrem, e que reflita sobre o pensamento da própria categoria diante de tais determinações.

No Decreto nº 7.219/10, que institucionaliza o PIBID como política de Estado, a temática da relação teoria e prática se insere como um dos seus objetivos. Conforme o Art. 3º, no item VI, o PIBID almeja “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. Nestes termos, parece que o entendimento da relação teoria e prática está mais próximo da apreciação de Nóvoa (2007) do que das Resoluções do CNE/CP. Trata-se, como vemos no Decreto nº 7.219/10, da articulação entre teoria e prática como sendo necessária para elevar a qualidade das ações pedagógicas do professor em exercício e do futuro professor, e não se limita à prática como dispositivo pré-definidos, dissociado da “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, como denominado por Schön (2000). Sobre essa expressão, este autor assinala a capacidade de “produzir uma boa descrição verbal dela” (SCHÖN, 2000, p.35), isso é, da prática, entendendo que este exercício pode conduzir o professor a progredir no seu desenvolvimento e construir sua forma pessoal de conhecer.

## 4.2 Caminhos galgados: dos Editais da CAPES ao Decreto nº 7.219/10

Os editais publicados pela CAPES serão tratados por nós, sempre que possível, de forma articulada ao Decreto que institucionalizam o PIBID. O foco desse inventário tem o propósito de identificar a evolução do objetivo do Programa, a composição dos atores sociais ou “proponentes do financiamento” como é chamado, a caracterização dos projetos institucionais, além dos critérios de elegibilidade dos processos concorrentes. O primeiro edital de 2007, direcionou-se às instituições federais, fossem elas universidades ou centros de educação tecnológica que possuíssem cursos de licenciaturas. Nele foi estabelecido que os objetivos do PIBID se consubstanciam em:

a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) promover a melhoria da qualidade da educação básica; d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (EDITAL MEC/CAPES/FNDE, 2007, p.1-2).

No edital de 2009, o objetivo do Programa foi elaborado de outra forma se comparado ao anterior. Nele os itens que compunham estavam mais sucintos, embora o conteúdo fosse basicamente o mesmo. No edital de 2011, os objetivos não aparecem, pois o Decreto que institui o PIBID o antecedeu. No Decreto, os itens do objetivo estão mais focados na formação dos licenciandos e menos na articulação dos sistemas de educação para essa formação, como pode ser percebido nos editais anteriores. Conforme o artigo 3º, do Decreto nº 7.219, é objetivo do PIBID:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promover a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas

identificados no processo de ensino-aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas (BRASIL, DECRETO Nº 7.219, de 24 de junho de 2010).

Os “proponentes” ou beneficiados coincidem nos quatro editais e no Decreto. Só poderão, então, obter auxílio financeiro: o licenciando, o coordenador institucional, o professor universitário coordenador da área de conhecimentos dos subprojetos que compõe a proposta de cada IES e o professor da educação básica, supervisor das ações dos licenciandos na escola. O financiamento ocorre pela concessão de bolsas com valores distintos<sup>70</sup>, conforme a função de cada membro da equipe participante do projeto institucional. No Decreto que institucionaliza o PIBID, cada componente é assim considerado:

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;

II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:

a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e

V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. (BRASIL, DECRETO Nº 7.219, de 24 de junho de 2010).

<sup>70</sup> Os valores das bolsas de iniciação a docência do PIBID para os licenciandos, variaram entre os editais de 2007 e 2011. Enquanto no primeiro edital a bolsa trazia o valor de R\$ 350,00, em 2011 o valor pago era de R\$ 400,00. Comparando os valores da bolsa do PIBID com a bolsa paga pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) ao estudante de bacharelado, nos anos acima destacado, vemos que em 2007 o valor da bolsa do PIBIC era de R\$ 300,00, e em 2011 o valor pago era de R\$ 360,00. Podemos concluir, assim, que a bolsa destinada à iniciação a docência é mais elevada que a bolsa de iniciação científica, o que evidencia uma valorização a iniciação a docência por parte dos órgãos do Estado. Se, por outro lado, verificarmos o valor da bolsa paga ao professor supervisor no mesmo período, temos o valor de R\$ 600,00, em 2007, passando para R\$ 765,00, em 2011. O que corresponde a 64,45% do salário base do professor no início de carreira em 2011 (R\$ 1.187,00), conforme a Lei nº 11.738/08 que trata do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério.

A elegibilidade dos projetos institucionais das Instituições de Ensino Superior (IES) pode variar conforme o edital de chamada pública da CAPES, conforme diz o Decreto nº 7.219 (Art. 5º, § 2º, item IV). Quanto ao conteúdo do projeto institucional, seus elementos constitutivos, de acordo com o edital de 2007, contemplavam os seguintes itens:

i) indicação do número de bolsistas de iniciação à docência que participarão do projeto; ii) plano de trabalho de iniciação à docência, indicando a estratégia a ser adotada para a atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de educação básica, de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços; iii) descrição das escolas da rede pública de educação básica participantes e apresentação dos respectivos convênios ou acordos de cooperação, firmados com as redes públicas de educação básica, prevendo a colaboração dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino aprendizagem desenvolvidas na escola pública; iv) metodologia a ser utilizada; v) cronograma das atividades previstas, a partir do início da execução do projeto; e vi) ações previstas e resultados pretendidos para a formação dos graduandos e para a melhoria da qualidade da educação básica da escola pública participante (BRASIL/MEC/CAPES/FNDE, 2007, p.5).

No edital CAPES de 2011, a descrição do projeto institucional está subordinada ao item 2, que trata dos “critérios de elegibilidade”. Nela podemos ler:

2.1. O proponente deve ser instituição pública de Ensino Superior.

2.2. Ao apresentar a proposta, o proponente assume o compromisso de manter, durante a execução do projeto, todas as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessários para ao perfeito cumprimento do objeto enunciado, preservando atualizados os seus dados cadastrais juntos aos registros competentes.

2.3. O projeto institucional apresentado à CAPES deve ser acompanhado de:

a) documento assinado pelo dirigente máximo da instituição proponente, aprovando o desenvolvimento do projeto e designando seu Coordenador Institucional;

b) documento indicando a instância que o projeto estará vinculado (diretoria, pró-reitoria, etc.); e

c) convênio ou instrumento congênere firmado entre a Instituição e a Secretaria de Educação, publicado em imprensa oficial, autorizando o trabalho nas escolas de Educação Básica do sistema de ensino público onde serão desenvolvidas as atividades dos bolsistas. Caso não tenha firmado o convênio ou instrumento congênere, apresentar declaração formal de que tal providência está sendo tomada ou juntar cópia da minuta (BRASIL/MEC/CAPES/EDITAL Nº 001/2011, p.3).

Os recursos do financiamento para as despesas do PIBID são provenientes de fundos orçamentários diversos, conforme cada edital CAPES. No edital CAPES/PIBID 2007, podemos identificar que os recursos são oriundos da “a) CAPES, no Programa ‘1448 - Qualidade na Escola’, Ação ‘009U - Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID’; e b) ao FNDE, no Programa ‘1061 - Brasil Escolarizado’, Ação ‘0A30 - Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação de Professores para a Educação Básica” (BRASIL/MEC/CAPES/FNDE, 2007). O edital CAPES de 2009 informa que os recursos

“correrão à conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, prevista no Programa “1448 – Qualidade na Escola – Ação 009U – Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência” e no Orçamento da Secad, Programa “1377 – Educação para a Diversidade e Cidadania – Ação 8741 – Desenvolvimento de Projetos Educacionais para Acesso e Permanência na Universidade de Estudantes de Baixa Renda e Grupos Socialmente Discriminados”, a ser descentralizado para a CAPES (BRASIL/MEC/CAPES/FNDE, 2009).

O edital trata ainda dos termos referentes aos “procedimentos de seleção”, “da prestação de contas” e “disposições gerais”. Esses elementos são eminentemente administrativos e não destoam dos demais procedimentos da administração pública, não aportando informações pertinentes ao objeto em estudo nesta investigação, razão pela qual não serão destacadas.

Em 2010 e 2011, os editais têm a mesma redação. Mas, diferentemente dos textos anteriores, neles, as despesas “correrão à conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, previstas no Programa 1448 – Qualidade na Escola – Ação 009U – Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)” (BRASIL/MEC/CAPES/FNDE, 2010 e 2011).

O edital de 2012, por sua vez, não altera a normas do edital de 2011. No tópico referente aos “critérios de elegibilidade” esclarece que, além de instituições de ensino superior públicas não participantes do PIBID, outras que já participam com projetos institucionais “aprovados pelos Editais Capes nº 02/2009, 18/2010 e 01/2011 poderão apresentar proposta de alteração do projeto vigente” (BRASIL/MEC/CAPES/FNDE, 2012). Diz ainda que “o prazo de execução dos projetos aprovados por este Edital é de até 1 (um) ano, com vigência final para 31 de julho de 2013”, podendo, a critério da CAPES, ser prorrogado uma única vez por até 12 (doze) meses. Noutras palavras, diferentemente dos editais anteriores que tinham o prazo de 24 meses de vigência, neste, o prazo é de 12 meses.

O inventário apresentado mostra que o PIBID tem se constituído como uma política estratégica no conjunto das ações envidadas pela “nova CAPES” que, desde meados da década de 2000, responde pela formação e implementação de políticas destinadas à formação de professores da Educação Básica. Prosseguimos dedicando nossa atenção para conhecer a proposta do Projeto Institucional PIBID UECE.

### 4.3. O Projeto Institucional PIBID UECE: Conhecendo sua proposta

As IES participantes do PIBID registram sua proposta em um documento denominado Projeto Institucional, o qual é constituído de vários subprojetos.

O Projeto Institucional PIBID UECE, intitulado “A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa”, tem como foco “a aprendizagem da profissão professor mediante o contato direto dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, com os fazeres característicos do trabalho docente no cotidiano escolar e seus dilemas” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.2). Ele tem, na fundamentação de sua proposta pedagógica, o “parâmetro da epistemologia da prática e da reflexividade, articulado à integração ensino e pesquisa no processo de aprender a ser professor” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.3). Em suas páginas, podemos encontrar, por um lado, referências a autores nacionais e internacionais que endossam esse parâmetro como fazem Therrien, Tardif, Mizukami, Sacristán, Nóvoa, Alarcão, entre outros. Por outro, dialoga e extrai de escritores de outros parâmetros lições que enriquecem as ações institucionais, em particular quando enfatiza o papel da pesquisa na formação docente. Entre esses outros autores estão, por exemplo, Severino, André e Zabalza.

Sobre o papel da pesquisa no Projeto Institucional da UECE, sua relação se estabelece porque é entendida como concretização da intencionalidade de uma ação docente eficaz. A referência para essa proposição é encontrada em Severino quando argumenta que “só se aprende, só se ensina, pesquisando. O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; e a universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação” (conforme citação do Projeto Institucional, 2009, p.5). André, outra referência no assunto, destaca a prática da pesquisa como ação “mobilizadora e reflexiva sobre o trabalho docente”, cuja finalidade pedagógica incide no processo formativo. Outro pressuposto do Projeto Institucional articula que a pesquisa empregada no ensino exprime “a indissociabilidade teoria e prática da atividade humana de conhecer e de produzir conhecimento” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.5).

Além de se amparar naqueles pesquisadores e tomá-los como referência, o Projeto Institucional se baseia em documentos oficiais, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução nº 1/2002 – CNE/CP) e a Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação/Comissão

Plena, que indicam, como parte integrante do processo de formação docente a articulação entre ensino e pesquisa.

Entre as características do parâmetro da epistemologia da prática baseada na reflexividade, está enfatizada a formação centrada em situações reais e tensas da realidade social escolar. Os dilemas, surgidos de situações problemáticas da prática docente, são tidos como identificadores de que a decisão do professor não se assenta em meras escolhas de instrumentos didáticos aplicáveis, mas em incertezas presentes na singularidade do ato de ensinar. Nesse parâmetro entende-se também que a formação deve ocorrer num *continuum* fazer-se crítico e transformador voltado para a emancipação do profissional docente e dos educandos.

Os objetivos gerais do Projeto Institucional são delineados tendo em vista duas finalidades:

- a) desenvolver processos colaborativos de iniciação à docência entre universidade e escola com base nas situações de trabalho e dilemas práticos característicos do efetivo exercício docente;
- b) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública e das ações acadêmicas de formação docente empreendidas pela UECE por meio da parceria e do reconhecimento dos professores experientes da rede estadual como cofomadores (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.5).

Verificamos também, no Projeto Institucional, uma clara visão pedagógica, o que não poderia deixar de se estabelecer com proeminência em um projeto de formação profissional. Embora esse procedimento seja óbvio, ele nem sempre tem sido identificado em outros projetos institucionais no âmbito do PIBID<sup>71</sup>.

Neste Projeto Institucional, prevê-se que o processo de iniciação da docência se articula em três “círculos de melhoria” e que deverá ser associada às práticas previstas no projeto político-pedagógico da escola. São elas: “conhecer a prática docente, pensar a prática docente e renovar a prática docente” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.6).

---

<sup>71</sup> Em 2011 tivemos a oportunidade, junto com outros alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE, de participar de um estudo do “Programa Aprender pra valer” da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. O objetivo principal do estudo foi investigar as contribuições do PIBID na melhoria da prática de ensino e da aprendizagem na escola de ensino médio cearense com baixo desempenho em avaliações censitárias. O propósito incidiu sobre dois focos: de um lado, a execução do programa enquanto política voltada tanto para o fortalecimento da formação de docentes para a educação básica quanto para a melhoria da qualidade do ensino; de outro, as contribuições do PIBID para o incremento do ensino e da aprendizagem das escolas de ensino médio. Na ocasião, ao examinarmos as propostas pedagógicas dos projetos institucionais das IES participantes (IFCE, UECE, UFC, URCA e UVA) verificamos que nem todas apresentavam uma compreensão sobre o tema, o que nos levou a inferir que pelo menos uma das IES não compartilhava da ideia segundo a qual “a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção” (PERRENOUD, 2002, p.15).

Sobre o cerne desses círculos podemos afirmar, em síntese, que o primeiro círculo prevê a realização do levantamento e descrição detalhada da escola tendo em vista a efetivação de um diagnóstico da realidade da unidade escolar. Para tanto, faz-se necessários: a atitude de buscar educar-se na e pela observação, a escuta e o olhar para os fenômenos que fazem a escola.

O segundo círculo objetiva refletir sobre os dilemas do trabalho docente, isto é, discutir as ações de rotina tendo em vista “o diálogo e o conflito cognitivo e emocional [que] marcam este processo, individual e coletivo, de revisar e fortalecer a profissionalidade docente” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.10). Esse círculo, visa refletir sobre os macroelementos da sociedade que intervêm na escola, as políticas educacionais, as manifestações culturais e os parâmetros econômicos que regem as relações sociais.

O terceiro círculo tem um foco essencialmente propositivo, visando ao enfrentamento das dificuldades vividas pelo professor no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, através da projeção de estratégias que as equacione. A intenção é realizar uma alteração no percurso, de modo a criar situações e práticas inovadoras.

Embora apresentadas separadamente no texto do Projeto Institucional, a ideia é que esses círculos ocorram concomitantemente, isto é, sem momentos estanques. A descrição individual dos círculos, ainda segundo este documento, tem a finalidade de facilitar a compreensão. Após a explicitação dos fundamentos da proposta pedagógica, o Projeto Institucional destaca as macroações a serem realizadas pelos diferentes Subprojetos, as quais podem ser agrupadas em operacional, administrativas e pedagógicas.

As ações de natureza operacional são voltadas para a implantação do Programa. São elas:

- Realizar o processo de seleção dos bolsistas de iniciação à docência, conforme as áreas de conhecimento contempladas pela proposta (coordenadores de área e institucional);
- Cadastrar os bolsistas de iniciação à docência, bolsistas supervisores e coordenadores de área;
- Realizar planejamento bimestral das atividades do círculo de melhoria envolvendo a equipe de coordenadores (de área e institucional);
- Realizar reunião com gestores e docentes das escolas inseridas na iniciativa visando a apresentar a proposta e os critérios de seleção dos supervisores (professores da educação básica, conforme as áreas contempladas);
- Selecionar os bolsistas de supervisão nas escolas inseridas na proposta de iniciação à docência (coordenadores de área e institucional e examinadores externos vinculados à Secretaria de Educação) (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.12-14).

As ações pedagógicas referem-se à efetivação do processo formativo articulando universidade e escola. Abrangem ações de planejamento, intervenção e avaliação. As ações de planejamento envolvem desde momentos de organização ao acompanhamento do processo formativo, assim explicitado no Projeto Institucional da UECE:

- Realizar planejamento com os coordenadores de área e supervisores do momento de inserção do licenciando na escola e das atividades iniciais a serem por eles realizadas;
- Sistematizar um guia básico de observação da dimensão macro e micro da escola (instrumental) pelos coordenadores de área e bolsistas supervisores;
- Realizar planejamento da filmagem sobre o trabalho do professor na escola básica visando à produção de documentário;
- Orientar a organização pelos bolsistas de iniciação à docência, sob a orientação dos coordenadores de área e bolsistas supervisores, de um mapa das situações típicas do trabalho docente acompanhado (rotinas que configuram a prática de ensino e dos padrões de interação);
- Sistematizar roteiro de registro e análise das situações de ensino a ser desenvolvida pelo bolsista de iniciação à docência na escola;
- Acompanhar a prática de planejamento e efetivo exercício da docência pelo bolsista de iniciação à docência (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.12-14).

As ações de caráter de intervenção envolvem desde momentos de estudo até a inserção do licenciando no contexto escolar e a realização de práticas pedagógicas diversas. Entre as ações de intervenção identificamos:

- Estudar os referenciais da proposta de iniciação à docência envolvendo equipe de professores coordenadores (de área e institucional);
- Desenvolver as orientações básicas sobre a inserção dos bolsistas de iniciação à docência na escola, as atividades a serem realizadas e seu registro;
- Apoiar a inserção do bolsista de iniciação à docência na escola com acompanhamento do supervisor;
- Assegurar o desenvolvimento da observação geral do cotidiano escolar pelo bolsista de iniciação à docência, com ênfase na dimensão macro (aspectos histórico, filosófico, organizacional, curricular e físico-estrutural);
- Assegurar o desenvolvimento da observação pelo bolsista de iniciação à docência das situações de aula e de planejamento pedagógico (dimensão micro);
- Acompanhar a produção pelos bolsistas de iniciação à docência, sob a orientação dos coordenadores de área, das memórias das reuniões do *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente*;
- Assegurar a vivência de situações de ensino pelo bolsista de iniciação à docência, desde seu planejamento a execução;
- Desenvolver quinzenalmente o *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente* pelo coordenador de área, envolvendo o bolsista supervisor e o bolsista de iniciação à docência, alternando sua realização na escola e na universidade;
- Discussão no *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente* de temas e dificuldades presentes no cotidiano do trabalho escolar e docente, conforme os registros dos diários dos bolsistas de iniciação à docência e dos supervisores e do documentário (filmagem);

- Estimular a renovação da prática pedagógica presente na escola mediante o desenvolvimento das ações de enfrentamento das dificuldades delineadas;
- Envolvimento da comunidade escolar no processo de estudo e discussão da prática pedagógica por meio da divulgação do calendário das pautas abertas no *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente*;
- Participar da realização de encontros de iniciação à docência promovidos pela universidade, bem como apoiar sua inclusão no calendário das atividades acadêmicas da FECLESC e FACEDI (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.12-14).

As ações pedagógicas de avaliação, por sua vez, estão assim registradas:

- Acompanhar o registro no diário de campo pelos bolsistas de iniciação à docência das observações sobre o cotidiano escolar, o trabalho do professor e seus dilemas (pelo menos duas vezes por semana);
- Acompanhar o registro no diário de aula pelo bolsista supervisor das preocupações, sentimentos e conflitos vividos no trabalho desde sua participação na proposta (pelo menos duas vezes por semana);
- Sistematizar relatórios parciais e finais sobre o desenvolvimento de cada subprojeto, bem como acerca da participação dos bolsistas supervisores e dos bolsistas de iniciação à docência, considerando os relatórios apresentados pelos coordenadores de área (semestral);
- Projetar estratégias de enfrentamento das dificuldades vividas pelo professor no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula, atividade a ser concretizada no *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente* (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.12-14).

As ações registradas no Projeto Institucional PIBID UECE comportam iniciativas diversas. Algumas de cunho especificamente administrativo (como “cadastramento”, “seleção de bolsistas”); outras ações são relacionadas à produção e ao uso de distintos instrumentos e procedimentos a serem empregados pelos licenciandos (como “guias básicos de observação”, “diário de campo”, “roteiros de registros e análises das situações de ensino”, entre outros), bem como o estabelecimento de momentos especiais de aprofundamento da reflexão sobre as experiências através de “Círculos de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente”. Nestes círculos estão previstos a discussão sobre as dificuldades e estratégias de sua superação, a memória das reuniões, os calendários, entre outros.

Com base nas ações acima delineadas o projeto institucional PIBID UECE prevê ainda os seguintes resultados.

Resultados das ações pedagógicas:

- Promoção da vivência contínua e acompanhada da vida docente na escola básica pública de 124 licenciando bolsistas;
- Incremento da capacidade de produção de conhecimento sobre o ensinar dos professores supervisores por meio de estudos, discussões e da sistematização escrita de suas análises (diários e artigos);
- Desenvolvimento de ação colaborativa de pesquisa-formação centrada nas situações dilemáticas vividas pelo professor em seu cotidiano de trabalho;

- Estímulo à participação dos bolsistas de iniciação à docência, bolsistas supervisores e coordenadores de área em 04 eventos científicos locais, 2 regionais e 1 nacional;
- Produção de artigos sobre a docência e seus dilemas em coparceria entre coordenadores de área (professores da universidade), supervisores (professores da escola) e licenciandos, com ênfase nas especificidades das áreas de conhecimento;
- Elaboração de materiais didáticos diversos (documentários, vídeos, jogos, modelos, traduções, entre outros), conforme as áreas de conhecimentos contemplados;
- Estímulo à inserção de professores supervisores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UECE, visando a fortalecer e dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional como docente (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p. 14).

#### Resultados das ações operacionais:

- Ação protagonista de 13 professores da educação básica mediante sua participação como cofomadores no processo de iniciação à docência dos licenciandos;
- Debate entre pares na escola (gestores, professores e licenciandos), fomentando durante os 24 meses o desenvolvimento de uma cultura docente colaborativa;
- Promoção da melhoria das ações acadêmicas por meio da formação em serviço e entre pares dos coordenadores de área;
- Realização, em parceria com a pós-graduação *stricto sensu* e grupos de pesquisa de um evento sobre a vida docente na escola de educação básica (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p. 14).

#### Resultados das ações administrativas:

- Criação de uma Rede de Cooperação entre Universidade e Escola Básica mediante a aproximação dos gestores e docentes da escola básica com os contextos (ensino, pesquisa e extensão) e serviços existentes na UECE;
- Organização do *Caderno Escola e Docência* em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), periódico indexado a ser distribuído com as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e escolas da rede pública estadual abordando temas e experiências ligadas ao trabalho do professor;
- Implantação de página eletrônica para dar visibilidade às ações em desenvolvimento do projeto *A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa* (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p. 14).

O Projeto Institucional PIBID UECE, aprovado pelo Edital CAPES 2009, ampliado pelo Edital 2011 e prorrogado sua vigência pelo Edital 2012, abrange 22 Subprojetos<sup>72</sup> contemplando 11 cursos de licenciaturas distribuídos nos 8 *Campus* da UECE, sendo dois na capital e seis no interior do Estado. Todos os Subprojetos orientam-se pelos propósitos pedagógicos e administrativos do Projeto Institucional. O PIBID de Ciências

<sup>72</sup> O PIBID UECE, considerando os cursos de licenciaturas contempladas está assim distribuído na estrutura multicampi desta IES: Fortaleza – Campi Itaperi (Matemática/CCT; Pedagogia/CED; Educação Física/CCS); Fortaleza Campi Fátima (Ciências Sociais e Filosofia/CH); Itapipoca (Biologia e Pedagogia); Quixadá (Física, Matemática e Química); Tauá (Biologia e Química); Crateús (Biologia, Pedagogia e Química); Iguatú (Biologia, Física e Matemática) e Limoeiro do Norte (Geografia, História, Letras e Pedagogia).

Sociais/Sociologia (Campus Fátima – Centro de Humanidades), foi aprovado pelo Edital CAPES 2009 e teve sua vigência prorrogada até 13/07/2013 pelo Edital de 2012.

Como o nosso foco de estudo está concentrado na experiência de formação aos saberes da docência na licenciatura de Ciências Sociais/Sociologia, no próximo tópico centramos nossa atenção na proposta do Subprojeto desta área de conhecimento.

#### **4.4 A proposta PIBID UECE do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia**

Podemos afirmar que a proposta do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia está relacionada a uma intensa mobilização, pois, no momento da sua elaboração, o curso de licenciatura de Ciências Sociais da UECE vivia um período de reformulação do seu projeto político pedagógico, de modo a alterar os programas das práticas de formação e dos estágios. Além disso, o curso de licenciatura da UECE concluíra sua renovação, após processo regular de avaliação e reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação (conforme Parecer nº 0356/2009). Por outro lado, um pouco antes, havia sido aprovada a Lei nº 11.684/2008 que incluía a Sociologia como disciplina obrigatória para o Ensino Médio, o que, em conjunto, colaborou para a mobilização de todos que fazem o curso, privilegiando o revigoramento e o interesse dos demais graduandos pela licenciatura na área.

O depoimento da Coordenadora de área do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia, ao tomar conhecimento da Chamada Pública interna da UECE sobre a implantação do PIBID nos cursos de licenciatura, evidencia esse momento:

...a gente tava se mobilizando e aí na página da UECE aparece um programa como esse. Eu já tinha ouvido falar, mas muito pouco e aí a motivação foi exatamente a forma de fomentar mais o projeto que a gente já tava querendo fazer aqui na licenciatura, que é investir nas práticas e nos estágios, principalmente. Entendendo que o PIBID não é um programa de estágio, mas ele colabora muito influenciando os alunos exatamente para a prática na escola, pra se inserirem na escola e lá fazerem as atividades práticas que exigem a docência. Então foi exatamente isso, essa vontade (...) que aqui nas Ciências Sociais teve de fomentar mais a licenciatura e aí eu como sendo desta área elaborei o projeto e consegui [a aprovação].  
(PROFESSORA COORDENADORA DA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA).

Entre os elementos da proposta do Projeto Institucional o que mais chamou a atenção da professora coordenadora foi a prática da pesquisa na formação dos futuros professores de Sociologia. A professora coordenadora argumenta que “... a pesquisa pra gente nas Ciências Sociais é importantíssima. Não existe nenhuma prática do cientista social, seja ele bacharel ou licenciado, que não seja mediado pela pesquisa”. E acrescenta:

“E todos nós sabemos que a docência, ela é realmente muito fomentada pela pesquisa” (PROFESSORA COORDENADORA DA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA).

Diante do interesse da participação do curso de licenciatura de Ciências Sociais/Sociologia no PIBID, a proposta específica foi se desenhando. Nela, o plano de trabalho que colaborasse com a formação dos licenciandos da área para o Ensino Médio foi pensado a partir do “ponto de cruzamento entre sua formação básica cognitiva e seu exercício estratégico mediante a experiência da iniciação a docência” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA, 2009, p.4). Noutras palavras, na intersecção entre a influência “instituída” do conhecimento e dos reclamos da cultura escolar e a ação “instituinte”, da experiência inventiva cotidiana do licenciando inserido nas escolas públicas.

Assim sendo, as ações previstas do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia estão assim descritas.

#### Ações de cunho pedagógicas:

- Realização de estudo empírico exploratório envolvendo os bolsistas de iniciação à docência e os bolsistas supervisores acerca dos professores de Sociologia do Estado, perfil, formação e situação dos professores e da disciplina de sociologia nas escolas;
- Projeção de ações diversificadas visando fortalecer o repertório de conhecimento dos bolsistas de iniciação à docência e dos bolsistas supervisores, tais como debates, seminários, oficinas temáticas e minicursos;
- Participação dos bolsistas de iniciação à docência e dos bolsistas supervisores em encontros, congressos e eventos de Sociologia, a começar pelos Encontros de Ciências Sociais do Estado do Ceará, que já está na sua terceira versão em 2009;
- Planejamento de atividades para atuação dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas (observação de aulas, coparticipação e outras atividades da disciplina, realização de minicursos e oficinas pelos estagiários para os jovens das escolas com temáticas decididas coletivamente);
- Produção de trabalhos científicos envolvendo estudantes, docentes da universidade e das escolas (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA, 2009, p.4).

#### Ações de cunho operacionais:

- Socialização do subprojeto para a comunidade escolar e bolsistas supervisores;
- Inserção do bolsista de iniciação à docência na escola;
- Mapeamento de problemas e temáticas sociais que podem contribuir com a aprendizagem do conhecimento sociológico entre os estudantes do ensino médio, considerando a prática de ensino do professor que atua nessa área, bem como as expectativas da comunidade escolar;
- Caracterização da prática docente do sociólogo no Ensino Médio e seus desafios;
- Articulação com o Fórum de Licenciatura das Universidades UECE, UFC e UVA;

- Criar laboratório sobre metodologias e recursos didáticos no ensino de sociologia para docentes do ensino médio;
- Sistematização de relatórios parciais e finais sobre o desenvolvimento do subprojeto (semestral);
- Seleção dos bolsistas de iniciação à docência e dos bolsistas supervisores;
- Participação nos encontros de iniciação à docência (cooperação e socialização da experiência), envolvendo as unidades escolares, a universidade e seus grupos de estudo, extensão e pesquisa (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA, 2009, p.4).

#### Ações de cunho administrativas:

- Reuniões de planejamento bimestral das atividades do círculo de melhoria e de estudo sobre os referenciais da proposta de iniciação à docência com o conjunto dos coordenadores de área e do coordenador institucional;
- Reuniões com os bolsistas supervisores e os bolsistas de iniciação à docência sobre o funcionamento do projeto, a inserção na escola e seu diagnóstico;
- Criação do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sociologia no Ensino Médio (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA, 2009, p.4).

Os licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, no total de 20, no Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia, são compreendidos como “coparticipantes da vida na escola” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA, 2009, p.3). Nesse Subprojeto, o licenciando deixa de ser um mero observador do que se passa na escola, nas aulas e com o professor e passa a “ser um coautor de sua própria formação, contribuindo com a dinâmica da sala de aula, do professor e do cotidiano escolar como um todo” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA, 2009, p.2).

Com base nas ações específicas do Subprojeto dessa área de conhecimento e sendo coerente ao previsto no Projeto Institucional PIBID UECE, prevê-se os seguintes resultados:

- Promover a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério em Sociologia de 20 licenciandos de Ciências Sociais;
- Promover a formação continuada de 2 professores de Sociologia da rede pública;
- Contribuição com as escolas parceiras no sentido de melhorar a qualidade do ensino de Sociologia;
- Incentivo à licenciatura com base nas atividades práticas e de qualidade, contribuindo para a permanência de licenciandos e contra a evasão;
- Fortalecer a formação na licenciatura, compreendendo a pesquisa como instrumento de conhecimento, de ensino e de transformação;
- Melhoria na qualidade da formação de sociólogos voltados para a docência por meio da vivência de situações diversificadas de formação integrando ensino e pesquisa;
- Criação de um Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sociologia no Ensino Médio agregado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UECE;
- Articulação com o Fórum de Licenciatura das universidades do Ceará;
- Participação efetiva dos licenciandos no cotidiano das escolas mediante estudos, pesquisas, realização de atividades extensionistas como palestras,

minicursos e oficinas de temas problemáticos da vida social contemporânea;  
- Produção de 1 documentário sobre o trabalho do professor de Sociologia na escola básica;  
- Publicação e divulgação dos resultados do projeto em 2 eventos, 2 anais e 1 periódico (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA, 2009, p.5).

Sobre essas ações, uma reunião dos atores do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia, ocorrida em 13 de julho de 2012, realizada no Centro de Humanidades da UECE, teve como objetivo uma “avaliação” das atividades previstas até então, ou seja, entre o início das atividades em 2010 a junho 2012. Posteriormente à realização da reunião, um relatório com o registro da avaliação foi distribuído aos participantes. A partir desse documento, realizamos uma análise comparativa entre as ações previstas, identificadas acima, e o que já havia sido realizado até a data do evento.

Assim sendo, dessa análise comparativa, podemos constatar que a quase totalidade das ações previstas haviam sido realizadas. Algumas ações não concretizadas se deveram à dinamicidade da realidade e, portanto, eram exteriores ao domínio da coordenação do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE.

Entre as ações previstas, destacamos a articulação com o Fórum de Licenciaturas das Ciências Sociais do Ceará. Este Fórum tinha como objetivo “reunir professores, pesquisadores, alunos de Ciências Sociais para um debate constante sobre a educação e participação efetiva em reais transformações na sociedade” (GONÇALVES, 2010). Em uma comunicação da coordenadora do Fórum, datada em 03 de setembro de 2010, foi dito que foram discutidas e apresentadas várias questões, dentre as quais ela destacou:

O processo de lotação dos professores nas escolas estaduais e os problemas já existentes; a existência do Programa Institucional de Bolsa de Apoio à Docência (PIBID) nas universidades: UECE; UFC e UEVA; a necessidade de fortalecer o fórum com os professores já existentes e com os novos professores; a necessidade de realizar um diagnóstico sobre a situação da disciplina de Sociologia e de seus professores na rede pública estadual (e posteriormente, na rede privada); a possibilidade de cursos de extensão com direito a certificado para os professores de sociologia do Ensino Médio (GONÇALVES, 2010).

Todavia, ainda no período inicial do desenvolvimento do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia, o Fórum de Licenciatura de Ciências Sociais do Ceará deixou de existir na forma de reuniões, dando sequência a algumas ações mediadas por um “blog” na *internet*, que pode ser acessado com a designação “sociologia ceará”. Esse “blog” passou a congrega uma comunidade maior de pessoas, se comparado ao Fórum, reunindo, além dos segmentos já referidos, outros interessados no tema do ensino de Sociologia. Através desse

dispositivo virtual, seus integrantes socializam informações. Outras ações de cunho mais militante profissional foram abdicadas. Atualmente os membros do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia PIBID UECE participam dessa comunidade.

Devido a essa modificação e, por conseguinte, aos objetivos do ascendente Fórum para o “blog”, a execução de algumas ações previstas não pôde ser executada. Entre elas, um “estudo empírico exploratório” acerca do perfil, formação e situação dos professores de Sociologia do Ensino Médio no Ceará. Em vez de seguir essa ação, a professora coordenadora da área afirmou que: “nós nos fixamos na nossa pesquisa-ação que desenvolvemos nos dois colégios” (PROFESSORA COORDENADORA DA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA).

Outra ação que dependia da articulação com o “Fórum” era a que se acenava à criação do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sociologia no Ensino Médio. Com as modificações esclarecidas esse objetivo também não pode ser alcançado. Sobre algumas outras ações previstas e não realizadas, a professora coordenadora esclarece:

A questão é que no edital de 2009 algumas atividades não foram possíveis de realizar porque o projeto atrasou no início, não houve como utilizar os recursos etc. Inclusive o nosso Subprojeto de 2012, destaca algumas atividades que não foram realizadas até 2011 por isso. Uma delas é a criação do Núcleo e a continuidade da pesquisa-ação. Os bolsistas participaram do Encontro de Ciências Sociais do Estado do Ceará de 2011 - ENCISO, que reúne as quatro universidades [UECE, UFC, URCA e UVA], inclusive como organizadores do evento (PROFESSORA COORDENADORA DA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA).

Passados dois anos de atividades, o Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia teve, em conjunto com os demais Subprojetos que formam o PIBID UECE, suas atividades prorrogadas por mais um ano, isto é, até julho de 2013 (Edital de 2012). No detalhamento do Subprojeto prorrogado pelo Edital de 2012, as ações não concretizadas do edital de 2009 foram novamente inseridas, como a criação do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sociologia no Ensino Médio, dessa vez buscando “apoio físico no Centro de Humanidades e na coordenação do curso de Ciências Sociais”, além dos professores de Sociologia da escola pública. O exame do Subprojeto de 2012 revelou várias inovações, como a “confeção de um kit de material didático sobre o ensino de Sociologia”. Essa, entre outras iniciativas, não serão tratadas nesse estudo por se encontrar externa ao período de nossa análise.

No próximo tópico, vamos avançar em nossa discussão sobre a proposta de intervenção do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia, agora a partir da sua experiência. Começamos com a identificação do cenário escolar e do contexto da sala de aula, pois,

parafrazeando o projeto institucional, “o local de trabalho e a prática são as principais fontes de conhecimento dos futuros professores” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.4).

#### **4.5 A escola, cenário de aprendizagem dos saberes docentes: identificando os contextos de socialização profissional e as primeiras lições dos licenciandos**

Noutra passagem desse texto, precisamente ao tratarmos do “problema” em foco nesse estudo, destacamos como objetivo mais importante das reformas do ensino superior relacionadas à formação de professores “estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas...” (TARDIF, 2010, p.280). Nóvoa (2009) compartilha desse julgamento e entende que esse objetivo das reformas deve ser ressaltado nas políticas de formação docente. Diz também que com essa política, “o objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas” (NÓVOA, 2009, p.41). O autor português acrescenta ainda que com ela “reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transforme em práticas concretas de intervenção” (NÓVOA, 2009, p.42).

Pensamos que essa tendência mundial da política educacional ainda tem reduzida presença nas políticas brasileiras de formação docente, despontando, sobretudo por meio do PIBID. No Decreto nº 7.219/10, que institucionaliza o PIBID como Política Pública de fomento a formação docente, podemos identificar em dois itens do Artigo 3º, que abordam os objetivos do PIBID, o tratamento sobre esse tema. Esse mesmo tratamento já era dado nos Editais da CAPES anteriores ao Decreto para a seleção dos Projetos Institucionais:

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010) (Grifos nossos).

Como essa articulação vem ocorrendo no PIBID UECE com as escolas participantes do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia?

Conhecer o cenário em que se desenvolve o Subprojeto pode dizer muito sobre a sua concretização, pois, a nosso ver a formação de professores influencia e recebe influência do contexto e esse, por sua vez, condiciona os resultados que podem ser

alcançados. Em um raciocínio análogo a esse e fazendo referência a António Nóvoa, Veiga (2008) argumenta ao tratar do sentido recente da formação docente, que “a formação de professores desenvolve-se num contexto de coletividade. Articula-se com as escolas, com seus projetos, no sentido de que o profissional muda a instituição e muda com a instituição” (VEIGA, 2008, p.17).

O Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia da UECE envolve duas escolas, as quais foram definidas em acordo com a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), a saber: o Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco e a Escola de Ensino Médio Liceu Vila Velha<sup>73</sup>. A equipe de 20 licenciandos bolsistas de iniciação à docência foi distribuída equitativamente dividida entre essas duas unidades de ensino, considerando também a escolha de cada licenciando a partir da facilidade no deslocamento para as referidas unidades escolares.

O Colégio Castelo Branco é uma escola de Ensino Médio instituída em 1967, no primeiro governo do regime militar, que perdurou entre 1964 a 1985. Essa unidade está localizada no bairro Itaoca, nas proximidades da Avenida João Pessoa, uma importante via que une a área central da cidade com o subúrbio da região sul. Por apresentar essa característica, grande parte dos alunos matriculados no Colégio são moradores dessa região da capital.

O Colégio Castelo Branco tem distribuído suas atividades em três turnos. O núcleo gestor é composto por um diretor e três coordenadores, eleitos pela comunidade escolar conforme a vigente Lei nº 13.513/04, que estabelece o processo de escolha de gestores das escolas da rede estadual.

Quanto à infraestrutura, o Colégio possui 23 salas de aula, quatro laboratórios de Informática, laboratório de Ciências da Natureza (que conglomera as áreas da Física, Química, Biologia e Matemática), biblioteca, sala de multimeios, miniauditório, quadra de esportes, pátio interno, cantina, sala dos professores, sala do diretor, sala da coordenação, secretaria, arquivo rotativo, arquivo morto, cozinha, banheiros, e vários ambientes livres.

Segundo um levantamento realizado no Colégio Castelo Branco, existem nele 42 turmas divididas nos três anos do Ensino Médio (1º 2º e 3º) e em três turnos (manhã, tarde e noite). Pela manhã existem cinco turmas de primeiro ano, sete turmas de segundo e sete turmas de terceiro ano. À tarde, o primeiro ano se organiza em cinco turmas, o segundo ano

---

<sup>73</sup> A partir desse momento identificaremos as escolas apenas pelos nomes proferidos pelos participantes deste estudo, assim, o Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco passará a ser chamado somente de Colégio Castelo Branco e a Escola de Ensino Médio Liceu Vila Velha, passará a ser identificada apenas como Liceu Vila Velha.

em seis turmas e o terceiro ano em cinco turmas. Durante o período da noite, são duas turmas de primeiro ano, duas de segundo e três turmas de terceiro ano.

De acordo com os licenciandos, a acolhida dos alunos, ao chegarem ao Colégio, evidenciava um misto de “pena” e de “curiosidade”. Nos depoimentos de dois licenciandos podemos constatar estas percepções:

Acho que a primeira coisa que eles sentem é pena por a gente querer ser professora (LC6).

Eu acho que primeiramente eles olham pra gente com olhos de curiosidade. Porque somos sujeitos novos na escola. Sujeitos que tão próximo da idade deles. Tipo assim: “são quase a mesma idade que eu, mas não estão aqui no papel de aluno, mas também não é professor”. Tá no meio do caminho entendeu? Eu acho que eles olham muito com o olhar de curiosidade. Ai eles vem e perguntam: é professor de que? Vai ser professor? Ai vem [...] Primeiro a curiosidade (LC4).

“Pena” e “curiosidade” são duas percepções que se contrastam, mas, ao se tratar de sociedades como a brasileira, elas se complementam. DaMatta (1986, 1997, 1997a) tem estudado essa peculiaridade da nossa identidade social e esclarecido que o que faz o Brasil ser o que é, é a mistura entre os valores tradicionais e totalizantes às voltas com as tendências formais e individualistas do capitalismo moderno. De modo que, por exemplo, o sagrado e o profano, ou o malandro e o honesto se complementam para dar sentido ao nosso “estilo” ou “jeito” de ser uma nação.

Creemos que, a partir da compreensão de DaMatta (1986, 1997, 1997a), podemos dizer que a profissão de professor desperta, por um lado, “pena” pelo aspecto moderno, porque a docência não tem se revelado um ofício competitivo e monetariamente interessante segundo a lógica do mercado de trabalho. E, por outro, tem despertado “curiosidade”, pelo aspecto tradicional, ou seja, embora mal pagos e desvalorizados pelo Poder Público, a docência, numa linguagem mais aprimorada, ocupa uma “posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas” (TARDIF, 2010, p.33). Pensamos que, de alguma forma, a sociedade compreende a importância do trabalho desenvolvido pelos professores revelados no estudo de Almeida (2007), já abordado na Introdução desse trabalho. No entanto, entendemos que o histórico controle sobre os professores pelo Estado tem impossibilitado, a nosso ver, a emancipação desses profissionais, e, por consequência, a emancipação de um pensamento vasto e densamente crítico do alunado e da sociedade de que eles são partícipes (VIVENTINI e GENTA, 2009).

O Liceu Vila Velha, por sua vez, está localizado no bairro Vila Velha, daí advindo o nome da escola. Instituído em 10 de fevereiro de 2000, foi reconhecido pelo Conselho

Estadual de Educação em 2002. O Liceu Vila Velha tem por meta atender a população na faixa etária de 13 a 17 anos para o turno diurno, e na faixa de 18 a 20 anos no horário noturno. Igualmente ao Colégio Castelo Branco, muitos alunos matriculados são oriundos de outros bairros da região.

O Liceu Vila Velha, assim como o colégio, tem distribuído suas atividades em três turnos, além de um núcleo gestor composto por um diretor e três coordenadores eleitos pela comunidade escolar, conforme a regulamentação vigente. Todavia, diferentemente do Colégio Castelo Branco, a infraestrutura do Liceu apresenta instalações melhores e conta com modernos equipamentos para o uso didático.

Na verdade, o padrão de escolas Liceus é o resultado de um Programa de Expansão e Ampliação do Ensino Médio do governo estadual implantado ainda nos anos 1990. Esse Programa buscava realizar uma corporação entre tradição e modernidade, onde a memória dos tempos áureos da escola Liceu do Ceará, antiga referência na formação de personalidades eminentes da política, ciências e artes do Estado seria resgatada e incorporada pela modernidade dos nossos dias. Os Liceus dos anos 1990 possuem traços arquitetônicos que se aproximam aos do Liceu tradicional, situado entre o antigo bairro elegante da capital, Jacarecanga (onde as elites da época residiam) e o centro comercial da cidade.

Observamos a infraestrutura do Liceu Vila Velha e constatamos que essa unidade escolar possui 13 salas de aulas, três laboratórios de Informática, três laboratórios de Ciências da Natureza, isto é, um para cada área: uma de Física, outra para a área de Química e outra ainda para a área de Biologia. O Centro de Múltiplos Recursos é composto de biblioteca, sala de vídeo e sala de recursos didáticos e informais. Há um auditório com capacidade para acomodar 150 pessoas. Anfiteatro, sala de departamento de educação física, quadra de esportes, pátio interno, copa, cantina, sala do grêmio estudantil, sala de mecanografia, sala dos professores, sala do diretor, sala da coordenação, secretaria, arquivo rotativo, almoxarifado, banheiros, e vários ambientes livres (ROCHA, 2011b).

No ano de 2011, um levantamento realizado por Rocha (2011b) identificou a constituição de 41 turmas divididas nos três anos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º) e mais quatro turmas de “Pré-vest” (Preparação para o Vestibular), distribuídas nos três turnos. Pela manhã, existem quatro turmas de primeiro ano, seis turmas de segundo e cinco turmas de terceiro ano. À tarde, o primeiro ano se organiza em cinco turmas, o segundo em três turmas e o terceiro ano em duas turmas. Durante o período da noite são cinco turmas de primeiro ano, três turmas de segundo e quatro turmas de terceiro ano.

As duas escolas, possuem elevado número de alunos matriculados, chegando, cada uma, a quase 2.000 alunos. Nessas condições, cada sala de aula reflete a capacidade da escola. O registro de um licenciando atuante no Liceu Vila Velha deixa clara a “dificuldade” de aprender a dar aula numa sala de aula com uma turma grande de alunos: “Se você entra numa sala de 50 alunos a questão de saber dar aula é... Não é nem de controlar a turma, mas é fazer com que eles percebam que você está ali. Então essa é a primeira dificuldade” (LL2). Outro depoimento de licenciando, bem como o da professora coordenadora de área, reforça a dificuldade de aprender a ensinar em turmas tão numerosas. Vejamos:

Peguei uma sala com 54 alunos e não tava juntos com outra, sempre tive essa sorte. E com essa sala, eles eram muitos brincalhões. Brincavam por tudo e não respeitavam ninguém. Então nesse dia eu fui superautoritário (LL1).

A dificuldade logo de início de inserção é justamente a sala de aula. Eles se deparam com a sala de aula enorme, com 40, 50 alunos. No Castelo Branco é bem menos, no Liceu da Vila Velha a dificuldade em termos de aluno é bem maior. Na observação das salas de aulas, da indisciplina, presente na sala de aula, eles sentiam dificuldades em relação a isso (PROFESSORA COORDENADORA DA ÁREA).

Essa “queixa” não foi manifestada pelos licenciandos atuantes no Colégio Castelo Branco. A ponderação do professor supervisor de que a escola mesmo numerosa estaria passando por um processo de esvaziamento de alunos ajuda a compreender essa diferença. Conforme este professor, desde muito tempo, o colégio tem se apresentado como referência no processo de ensino e de aprendizagem, o que atraía alunos de procedências distantes e diversas da escola. Agora, mesmo não deixando de apresentar essa referência, registrada nos indicadores do sistema de ensino, os alunos parecem preferir escolas mais próximas de suas residências. O motivo dessa mudança ainda não é muito claro na compreensão do professor supervisor.

Para além dos elementos infraestruturais, a explicitação das primeiras percepções dos licenciandos em relação à sua inserção na escola permite dimensionar as lições iniciais que os futuros professores de Sociologia têm ao adentrarem em seus futuros contextos de trabalho. Vejamos os depoimentos de alguns licenciandos, seguido de nossas reflexões:

A primeira vez que cheguei ao Liceu eu fiquei impressionada com o Liceu, porque eu esperava outra coisa... ..eu esperava o que a gente vê no jornal de escola pública. Assim: mais violenta, mais bagunçada, sem ter onde pegar em canto algum, sem sentar, tudo quebrado... Aí eu cheguei lá e vi que era tudo bonito, tinha algumas coisas quebradas, mas assim, a princípio quando eu cheguei que eu vi entrar foi um grande choque. Que eu acho que essa... ..está na escola, na escola pública pra mim foi uma coisa que me ajudou muito (LL5).

Vi que a escola não é somente aquela estrutura fixa que está ali, sabe, mas era composta de todos aqueles jovens que estavam ali, todo aquele corpo que faz como aqueles professores e alunos. Mas ao mesmo tempo eles são extremamente influenciados por onde eles vivem, as problemáticas que chegam à escola são problemáticas que estão externas a escola e que são levadas a ela. Então tu perceber aqueles alunos que muitas vezes eram visto como irresponsáveis, marginalizados, com uma história de vida que essa história se reflete dentro na escola, conseqüentemente tentando aliar a esse processo uma prática pedagógica, que você vai ter que assumir posteriormente, esse foi o principal choque (LL4).

Eu acho engraçado que no início alguns alunos não se importavam de esconder que não estavam prestando atenção, dormindo, desenhando, ouvindo música... Então isso é a realidade (LL2).

No primeiro dia que cheguei lá [Colégio Castelo Branco], tinha uma coordenadora que chegou e disse assim pra mim: “você vai estagiar aqui?” Aí eu [respondi]: “vou”. Aí ela [aconselhou]: “minha filha desista disso!”. Ela disse isso no meu primeiro dia. Saí de lá arrasada. Ela disse: “desista disso! Isso não dá futuro, não dá dinheiro, não é valorizado”. Aí começou dar uma lista de dificuldades, de um monte de problemas, e aí eu [pensei]: “ai Deus, que horas eu vou embora daqui?” (LC1).

Os depoimentos explicitam temas com os quais, de um jeito ou de outro, os licenciandos se depararam, e, a partir deles, tiveram que rever suas pré-noções, movimento que favoreceu seu amadurecimento profissional.

O primeiro depoimento foca a infraestrutura do Liceu Vila Velha. Nele, a licencianda discorre sobre uma escola em boas condições de infraestrutura, se comparada a outras unidades escolares do Ceará, sobretudo, se confrontada àquelas encontradas no interior do Estado e mantidas pelas prefeituras. No Liceu Vila Velha, “era tudo bonito” (LL5), declara. A experiência de atuação pedagógica na escola pública antes da conclusão do curso de licenciatura, como pode ser percebida no relato, fez diferença em sua formação profissional. No entanto, não se tratou de uma vivência sem “um grande choque” (LL5), devido às expectativas criadas pelo imaginário forjado, sobretudo pelos meios de comunicação de massa.

Por esse “choque” (LL4) também passou a licencianda do segundo relato. Todavia, ela não chama tanta atenção para a infraestrutura da escola, mas para a qualidade das relações entre professores e alunos. No depoimento, podemos notar uma preocupação com os estereótipos impingidos aos alunos que podem atravessar os processos educativos na escola e afetar as aprendizagens desses discentes. Assim sendo, acreditamos encontrar, nesse depoimento, o despertar para o cuidado e a sensibilidade na relação com o outro que anseia incentivo para acender como sujeito de relações. A nosso ver, uma formação docente assim enriquecida, como permite o PIBID UECE, pode fazer a distinção entre um professor e apenas um expositor diante de um público obrigado a escutar lições.

Embora não encontremos tão somente “vítimas” ou “algozes” no sistema de ensino, sem dúvida o aluno é, a nosso ver, o segmento mais lesado em seus direitos de aprender na escola. O depoimento seguinte parece demonstrar a exaustão dos alunos quanto ao modelo de aula que se limita a transmitir conhecimentos, assim como uma resistência a esse modelo, afinal, o mais comum na cultura escolar brasileira ainda é a aula expositiva desde os primeiros anos da educação básica (DEMO, 2012). Podemos ler, no depoimento do licenciando que essa resistência foi um comportamento que os alunos apresentaram desde “o início” (LL2), mas que não decorreu da atuação dos licenciandos. Noutras palavras, a proposta do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE, que envolve a realização da pesquisa-ação, parece mudar a expectativa dos alunos quanto à participação nas aulas de Sociologia, ministradas pelos licenciandos.

O último depoimento diz respeito, a nosso ver, com relações análogas entre o professor experiente e o professor iniciante, representado pela licencianda. De imediato chamou-nos a atenção o entendimento comum, na cultura escolar, de que a presença de licenciando na escola é para realizar estágio. Acreditamos que as experiências do PIBID nas escolas ainda deverão conviver por um tempo mais ou menos longo com uma imprecisão que relaciona o programa de fomento de iniciação à docência com o estágio supervisionado, inclusive, abrangendo os próprios licenciandos bolsistas. Mas, o mais revelador no relato foi o “acolhimento” que a licencianda recebeu de uma futura colega mais experiente ao chegar à escola para iniciar suas atividades. Como professor no Ensino Médio, também passamos por algo parecido, embora não tão intenso. Vários colegas, ao iniciarem suas atividades na escola, disseram que passaram por situações semelhantes a relatada pela licencianda. O que parece ser um ‘rito de passagem’ no ofício, na verdade, trata-se de um desestímulo inicial na carreira docente proporcionado pelos próprios colegas de profissão.

Apesar disso, Tardif (2010) chama atenção para o entendimento do professor como um profissional de interação humana, argumentando que “a personalidade [do professor] constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação” (TARDIF, 2010, p.265). A personalidade do professor, a nosso ver, tem sido uma ferramenta de trabalho sem igual para a docência, pois a ausência de uma autoestima frente ao que realiza na sala de aula, por exemplo, de alguma forma afeta os resultados do que faz e como faz, ecoando nos indicadores da aprendizagem escolar dos alunos. Esse raciocínio também encontra referência em Demo (2012) quando esse autor afirma, referindo-se aos papéis desenvolvidos na escola, que “o expediente mais estratégico é a qualidade construtiva do professor. Sem ele, de pouco adiantam edificações pomposas, equipamentos atualizados, apoios sociais e institucionais. Ele é a pedra de toque da escola cidadã, da competência moderna” (DEMO, 2012, p.108).

Paralela a essa circunstância, as pressões sociais, sobretudo por parte do Estado quanto aos resultados almejados do trabalho do professor, não são proporcionais aos benefícios que este recebe: o salário é aviltante, o tempo para planejar as ações pedagógicas é escasso e o número de turmas de alunos para lecionar é vultoso. O cotidiano do professor do Ensino Médio tem-se revelado um frenético entrar e sair de sala de aula após “regurgitar” a matéria. Os empecilhos à autonomia da escola para organizar suas ações pedagógicas, na verdade, revelam a reduzidíssima, porém proclamada, autonomia do professor. Daí, deduzimos, a origem do surgimento de ladainhas desesperadas como a da professora coordenadora da escola, que chamamos de *discurso do mestre autoantropofágico*<sup>74</sup>. Infelizmente esse discurso no meio docente é mais comum do que normalmente é reconhecido.

Indicadores mais visíveis dessa situação são a renúncia da atividade de docência - por parte de muitos professores para seguirem outras carreiras profissionais - e a aversão excessiva de estudantes aos cursos de licenciatura. Encontramos, em nossa coleta de dados, vários pronunciamentos de bolsistas de iniciação à docência sobre essa aversão<sup>75</sup> quando ainda se encontravam no início das experiências pedagógicas nas escolas. Esses relatos não são constatações isoladas sobre a docência e estão expressos em pronunciamentos como os transcritos a seguir:

[...] eu não queria a licenciatura ao entrar aqui. Houve um erro da UECE. E eu entrei querendo bacharelado... Até então, pra mim a licenciatura era fora de cogitação. Mas aí, eu fui permanecendo no curso e o PIBID surgiu e eu vi a oportunidade, porque eu tinha a ideia de você na licenciatura vai pra sala de aula, você não pesquisa, e no projeto do PIBID de Ciências Sociais não, tinha toda uma ideia de pesquisa aliada a docência (LL3).

Quando eu entrei aqui achava que a docência era uma droga, que eu ia sofrer que eu ia... ..é a gente sofre ainda, mas... ..a gente sofre muito, mas ele tem o seu lado benéfico também (LC5).

Considerando que essas não são constatações isoladas, parece-nos pertinente indagar o que motivou os licenciandos bolsistas a se inserirem no PIBID UECE. As respostas evidenciam noções diferenciadas, por nós categorizadas em quatro argumentos

<sup>74</sup> Chamamos de discurso do mestre autoantropofágico o entendimento e a prática predatória por parte de professores que promovem a depreciação, nem sempre consciente, da profissão docente. Essa conduta tem por base a ênfase dos aspectos negativos que pesam sobre a representação profissional. Assim sendo, a ausência de reconhecimento social, a falta de prestígio e a baixa remuneração diante das exigências cada vez maiores para a categoria são os seus maiores indicadores. Em outra passagem de nossa coleta de dados os professores são tidos como “pessoas sem vergonha”, conforme registro de uma professora de uma das escolas do Subprojeto. Vejamos o discurso de uma professora reproduzido no pronunciamento de uma licencianda: “ser professor é pra quem quer ser sem vergonha. Por isso é que eu sou professora, é porque eu sou sem vergonha”. Falou desse jeito: ‘porque ninguém é respeitado’. Ela talvez tenha falado com ironia, mas a gente ver que no cotidiano da escola a quantidade de professores que tão lá como professor, mas que não gosta de ser professor. Depois do PIBID é que eu fui enxergar isso” (LC4).

<sup>75</sup> Lüdke (2011), por sua vez, diz que “na verdade, sabe-se que não é exatamente uma falta o que ocorre, mas uma fuga de professores formados, que deixaram o magistério por causa do salário indigno que recebem” (LÜDKE, 2011, p. 28).

básicos sobre as motivações para a inserção no PIBID UECE. Esses argumentos não se excluem entre si, ou seja, alguns licenciandos apresentaram mais de uma motivação em seus relatos. Por ordem de recorrência dos argumentos, as motivações foram assim distribuídas: demanda financeira, desconhecimento da atuação profissional da área de Ciências Sociais, busca de qualificação e encorajamento da professora coordenadora da área.

Destacamos, na sequência, alguns dos relatos dos licenciandos, conforme a categorização anunciada anteriormente:

#### Motivação financeira:

[...] a questão financeira também entra como impulso pra independência... (LL4).

Minha independência na questão financeira (LL6).

A questão financeira foi impulsionadora pra isso, ser independente. (LL6).

[...] pesou a questão financeira (LL2).

O PIBID tinha o lance da bolsa, era difícil, a gente já tinha noção de que era difícil ter bolsa na UECE. Era difícil mais ainda sabendo que eu era da licenciatura fazer pesquisa aqui dentro. E que uma bolsista, uma bolsa de licenciatura voltada para a área de ensino e pesquisa era tecnicamente impossível, então, o PIBID foi à primeira oportunidade (LC6).

[...] encontrando a possibilidade de entrar numa bolsa e permanecer com uma renda e tal, e que é uma dificuldade que tem na universidade inteira (LC5).

Então, nós ficamos assim. Já que agora veio essa bolsa é a chance que a gente tem. Então vamos passar nessa prova, vamos tentar esse edital pra ver se a gente consegue ser bolsista do PIBID, pra ver se de alguma forma a gente consegue modificar a questão da licenciatura (LC2).

#### Desconhecimento da atuação profissional do graduado em Ciências Sociais:

Acho que a gente nem sabia o que era a docência antes do PIBID. (LL5).

[...] desde o 1º semestre ninguém sabia o que, pelo menos eu não sabia, o que é que eu poderia fazer na minha área, como eu ia administrar esses conteúdos, como as coisas iam acontecer [...] (LL4).

Eu caí de paraquedas no curso. Eu sabia mais ou menos o que era as Ciências Sociais por cima, acho que todo mundo que entra pro curso pensa assim sobre as Ciências Sociais, o que é que é isso... O que é que é licenciatura? Fica na questão Ciências Sociais e licenciatura, o que é isso? (LL6).

Quando eu entrei no curso, basicamente eu não tinha essa visão da licenciatura, formação de professores (LL3).

Entrei sem muita noção do que seria licenciatura e eu precisava de um meio pra me ajudar nesse sentido. E o PIBID me possibilitou isso. (LC4).

Eu nunca tinha assistido a uma aula de Sociologia [no ensino médio], aí quando eu cheguei lá eu pude ver como é que era a programação, como era essa aula (LC1).

#### Busca de qualificação:

Eu vi essa possibilidade do PIBID de qualificar nós como professores e dá qualificação a educação (LL3).

[...] também a questão da proposta do edital, de fazer a graduação e ter essa complementação. Aliar, justamente como a professora R diz aliar teoria e prática (LL2).

[...] uma outra contribuição em relação à própria escola, o jogo de cintura que a gente acaba a ter pelo fato do PIBID possibilitar a gente ter essa vivência (LC4).

[...] eu queria ter uma experiência tanto de pesquisa como de docência. E o PIBID ia me possibilitar as duas coisas. E uma coisa que eu achei interessante no PIBID foi essa proximidade que a gente tem, e aprender todo o cotidiano, aprende a ter esse jogo de cintura na escola (LC1).

#### Encorajamento da professora coordenadora do Subprojeto da área:

A própria motivação da [professora] R na [disciplina] prática I que a gente teve no 1º semestre (LC5).

Muito estímulo da [professora] R, que vinha elaborando o edital, que já tinha sido aprovado e ia abrir logo o processo de inscrição. (LC6).

A sorte de tá com a [professora] R dentro de sala, que ela tava motivando: “se inscrevam” (LC2).

A nosso ver, esses argumentos sobre as motivações dos licenciandos não são particulares aos graduandos da área de Ciências Sociais se considerarmos hoje as condições históricas e culturais das sociedades em geral, e o mundo do trabalho em particular. Elas refletem as contradições sociais das sociedades globalizadas que vivemos, baseadas nas relações sociais de dependência monetária e de *status*. Essa é uma realidade inflexível que não podemos desconsiderar.

Com exceção do argumento em torno do desconhecimento de atuação profissional da área de Ciências Sociais, acreditamos que qualquer outra motivação pode ser encontrada entre graduandos de outros cursos, sobretudo entre os de Direito e de Medicina, os dois cursos mais concorridos nas seleções dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por oferecerem supostos recursos adicionais na concorrência dos mercados de trabalho e nas relações sociais mais amplas. Motivações financeiras, busca de qualificação profissional e o encorajamento de professores, familiares

e amigos, além da pressão ideológica do “se dá bem na vida”, pesam como a pressão atmosférica sobre nosso corpo. Embora elas não sejam pressões naturais, mas sociais.

Entretanto, considerando as motivações iniciais dos licenciandos, depois de algum tempo no PIBID UECE foi possível constatar outra percepção sobre a docência, conforme buscamos evidenciar nas transcrições que seguem:

[...] naquele espaço de sala de aula,  você planta sementinhas e aquelas sementinhas a partir do momento daquelas aulas que você vai desenvolvendo, você vai, ao longo do tempo, você vai vendo alguns meninos chegar com ideias, indagações, que antes você não imaginaria que eles poderiam ter.  E isso assim, praticamente é o que me modificou e é o que vejo o que um professor, não só na vida individual daquelas pessoas, mas enquanto da sociedade inteira (LC3). (Grifos nossos).

Pra mim é,  eu via o professor como uma pessoa muito dura. Que já tinha todas as notas programadas, e que tava tudo certo ali. Podia até ter um problema, mas ele sabia como resolver.  Quando a gente foi pra dentro de sala de aula, a gente viu que o professor tem que ser um indivíduo muito flexível. Que não é tão simples assim. Então foi o que mais eu tirei. A respeitar mais a quem tá ali na frente (LC2). (Grifos nossos).

Não sei se eu vou passar todo o tempo na escola pública, se é isso que eu quero, porém, é importante passar por todo esse processo [refere-se à experiência de formação na escola pública]. Porque a maioria dos professores que temos aqui na universidade não conhece a realidade da escola pública, conseqüentemente eles passam outra visão da teoria que eles conhecem, mas sem a análise, sem  fazer a união da teoria com a prática de fato.  E quando se passa por esse processo ensinando na escola pública, aí sim, agora eu sei do que tô falando. Acho muito importante isso (LL6). (Grifos nossos).

A pesquisa-ação, por exemplo, é esse condutor do todo. A gente sabe aonde quer chegar. A gente tem um caminho e sabe aonde quer chegar (LL5). (Grifos nossos).

Um fenômeno comum dos depoimentos dos licenciandos que nos chamou a atenção foi o reconhecimento da experiência pedagógica na escola como elemento de destaque à reflexão mais intensa do que seja o trabalho docente, e a partir dela, os subsídios para a elaboração de conhecimento mais incisivo da atuação profissional do professor. O testemunho dado pela licencianda sobre a aprendizagem e melhoria intelectual dos alunos foi o fato que fez modificar sua percepção sobre a docência. Ela pôde verificar que se aprende efetivamente na escola pública; que modificações nas atitudes dos alunos algumas vezes podem ser até quase imperceptíveis, o que exigirá maior sensibilidade para ser observado, mas jamais sem implicações suscitadas pelo professor.

Subjacente a essas constatações observamos a crença de que o futuro dos alunos pode ser de mais autonomia cognitiva e social porque eles aprenderam com o professor na escola pública. Assim sendo, pensamos que uma parte da aversão dos estudantes aos cursos de licenciatura está na descrença de que se pode aprender na

escola, que o trabalho do professor não obedece à metáfora do “enxugar gelo”, isto é, a uma atuação sem sentido. A nosso ver, para um profissional da “interação humana” (TARDIF, 2010) envolvido com o que faz, nada pior do que uma atuação sem sentido e, conseqüentemente, sem resultados.

No depoimento seguinte, o licenciando teve sua percepção sobre a docência modificada ao “agir na urgência e decidir na incerteza”, como assevera Philippe Perrenoud ao tratar da prática do ensino. Noutras palavras, ao participar da totalidade do processo da aula, o licenciando partilhou com o professor supervisor da sua preparação, no momento da elaboração do planejamento: ao escolher a estratégia de ensino, os recursos pedagógicos, a peso do tempo disponível (geralmente 50 minutos por semana) da aula, os imprevistos possíveis, enfim, pôde partilhar os seus dilemas. E no momento da interação com os alunos, parte mais difícil, por se tratar do momento de estimular o pensamento dos alunos assegurando-se de que entre o que ele propõe e o que os alunos assimilam ocorre com equilíbrio. Com essa verificação, o licenciando pôde inferir que o professor não é um ser mordaz, como às vezes o imaginário social escolar pode idealizar, mas deve ser um profissional “muito flexível” (LC2).

O depoimento derradeiro destaca a importância, para uma efetiva formação na profissão docente, da relação teoria e prática pedagógica. Um juízo de Demo (2010) sobre essa relação na formação docente é bem interessante e acreditamos que esse foi também o sentido empregado pelo licenciando ao abordar o tema. Argumenta o autor que: “seria iniludível reconhecer que a prática é algo curricular, desde o primeiro semestre, permitindo testar teorias e voltar a elas, como fonte de questionamento sistemático. Destarte, a prática é questionamento sistemático de teorias, assim como teorias é questionamento sistemático de práticas” (DEMO, 2010, p.30). Além da importância da reflexão sobre a “união da teoria com a prática” (LL6), o licenciando faz um arremate em sua declaração que vale apenas ser retomado por se tratar de algo não menos importante. Diz ele: “quando se passa por esse processo ensinando na escola pública, ai sim, agora eu sei do que tô falando” (LL6). Noutras palavras, o licenciando enfatiza a experiência no processo de formação realizado no seu futuro ambiente de trabalho, possibilitando que, desde a formação inicial, ele tenha contato com as dificuldades e as ulteriores soluções, de forma a habilitá-lo a um fazer pedagógico competente.

Sendo assim, pensamos que, a partir do conjunto dos depoimentos dado pelos licenciandos, podemos ressaltar a diferença ocorrida na percepção dos licenciandos ao longo da atuação no PIBID UECE quanto ao trabalho docente e com ele a sua identificação. Se, inicialmente, ao serem indagados sobre as motivações que os fizeram aderir ao PIBID

UECE os licenciandos declaravam razões financeiras, desconhecimento da atuação profissional do graduado em Ciências Sociais, busca de qualificação e encorajamento da professora coordenadora do Subprojeto. Posteriormente, com a inserção nas escolas e com o aprendizado efetivo dos saberes docentes, os depoimentos modificaram significativamente. Nelas, os testemunhos fazem menção ao ensino como uma experiência pedagógica relevante, à figura do professor como um ser muito flexível, inclusive, passando a se identificarem com ele, e à prática da pesquisa, como elemento epistemológico que articula teoria e prática na formação do professor.

A pesquisa na formação inicial dos licenciandos, a nosso ver, merece um destaque especial enquanto tema que emergiu dos relatos dos licenciandos, além de impulsionar o interesse deles pela docência. A pesquisa na prática dos licenciandos e futuros professores de Sociologia tem incidido, por um lado, como um princípio cognitivo, científico e educativo, contribuindo assim para ultrapassar uma prática no ensino que apenas expõe conhecimentos alheios. A perspectiva adotada pelo Subprojeto trata, por um lado, o professor como autor de seus próprios saberes ao lhe permitir aperfeiçoar permanentemente o seu fazer docente e ao permitir transformar o conhecimento técnico e científico em saberes profissionais. Por outro, com a prática da pesquisa pelo licenciando e futuro professor aprimora-se a consciência sobre a realidade social. Demo (2012), quando trata da pesquisa como elemento da formação, define-a como princípio científico e educativo:

Na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como instrumento teórico-metodológico para construir conhecimento. Como princípio educativo, pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipadora, que é o questionamento sistemático crítico e criativo. Nesse sentido, educar e construir conhecimento podem aproximar-se, e, em alguns momentos, mesmo coincidir, desde que não se mistifique a construção de conhecimento, que é apenas meio. A educação possui, ademais, a relação com fins, valores, afetos e sentimentos, cidadania e direitos humanos, aos quais os meios deverão servir (DEMO, 2012, p.35).

Pimenta (2011), por sua vez, ao abordar sobre o papel da pesquisa na formação do professor esclarece que:

A pesquisa sobre a prática tem sido desenvolvida na abordagem denominada 'professor reflexivo' (...). Essas abordagens entendem que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante das situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação. Mas sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação. Ou seja, uma reflexão que se eleve a situação imediata, possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes. Esse movimento prático-teórico-prático configura a possibilidade de o professor criar novos hábitos ou nova

cultura profissional. Ou ainda, desenvolver-se como profissional autônomo (relativamente autônomo). A importância que a qualificação profissional dos professores adquiriu nos últimos anos, no sentido da melhoria da qualidade do ensino, tem provocado a ressignificação da didática (PIMENTA, 2011, p.27).

Com base nesses dados sobre o valor da pesquisa na formação de professores concluímos esse capítulo, cogitando quiçá, com um dia em que essa estratégia de ensino, no porvir não muito longínquo, possa ser desenvolvida pelos futuros professores de Sociologia. E assim, observar inovações significativas também na Educação Básica. No capítulo a seguir, abordamos a base do fazer-se professor, isto é, os saberes da docência conforme a vivência dos licenciandos do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE.

## **5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: OS SABERES DA DOCÊNCIA APRENDIDOS NO PIBID UECE**

Este capítulo está dividido em quatro partes. Iniciamos com uma reflexão sobre a articulação teoria e prática no aprendizado dos saberes docentes, entendido como elemento central nos processos de ensino e de aprendizado (cuja dialética da mútua relação entre um e outro, os licenciandos do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE não tiveram dificuldades de assimilar). Em seguida, abordamos as estratégias didático-pedagógicas vividas nesse Subprojeto, destacando seis modalidades: inserção do aluno na escola; estudos reflexivos; grupo de estudo; acompanhamento do professor supervisor; o modo de ministrar aulas e pesquisa-ação. Nelas, buscando evidenciar as experiências vividas pelos licenciandos em cada estratégia, bem como os dilemas enfrentados por eles.

Os saberes docentes, tais como são compartilhados por Tardif (2010), Therrien (2010, 1993) e Farias (2007, 2000), são retomados e relacionados à aventura dos licenciandos na sua formação profissional. Chamou-nos atenção a deferência dos saberes de experiência como o mais recorrente entre os licenciandos. Os processos de identificação profissional e o que os licenciandos chamaram de “choque de realidade” são discutidos na parte final do capítulo, quando tratamos do distintivo do ser profissional docente para os licenciandos e para os professores do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE.

Por meio desses diferentes elementos, acreditamos que os licenciandos se fizeram conhecedores dos saberes docentes e prepararam-se para a docência de Sociologia no Ensino Médio.

### **5.1 A articulação teoria e prática no aprendizado dos saberes docentes**

A articulação entre teoria e prática tem sido ressaltada por vários profissionais da educação como tema de grande relevância, relacionado aos processos de ensino e de aprendizado em todos os níveis e modalidades de ensino (THERRIEN, 2006; PIMENTA, 2008; VEIGA, 2008; TARDIF, 2010). Essa relevância se apresenta porque diz respeito à dialética da fundamentação das práticas educativas que dão origem às teorias. Noutras palavras, ela trata da coerência imprescindível entre uma ação educativa consequente e o esclarecimento por meio da reflexão dessa prática que valida a teoria. Nas palavras de Veiga (2008), vemos que:

A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Essa não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no

conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação (VEIGA, 2008, p. 16).

Compreendemos que a articulação entre a teoria e a prática está no cerne do parâmetro da epistemologia da prática baseada na reflexividade, tal como postulado por Schön (2007) e ressaltado por outros pesquisadores, ao criticarem o domínio da racionalidade técnica sobre as ações didáticas na formação profissional. Schön pretendia chamar atenção para a separação comum nos ambientes de trabalho entre quem pensa a ação e quem a executa. Para ele, as características do pensamento profissional competente envolvem engajamento na prática, com uma atitude de reflexão sobre essa mesma prática, não apenas no momento de sua elaboração, mas também durante seu desenvolvimento e, até mesmo, depois dele, procurando, dessa forma, retirar elementos que ajudem a melhorá-la (SCHÖN, 2007). Nesse parâmetro, portanto, a não conexão entre teoria e prática docentes pode levar os profissionais a simples reprodutores de uma teoria geral.

Há que se pensar no professor como produtor e mobilizador de saberes profissionais elaborados em situações contextualizadas no cotidiano da escola e como crítico reflexivo do seu ofício. Nas palavras de Tardif (2010), “o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2010, p.234).

Therrien (2006) se refere à articulação teoria e prática dos saberes docentes ao abordar os dilemas da racionalidade. Diz o pesquisador que:

A tradicional primazia dada à racionalidade teórica sobre a racionalidade prática dos contextos educativos, particularmente na sociedade culta e científica, tem deturpado a compreensão dessa relação dialética. Sempre coube a razão teórica justificar e camuflar as práticas de dominação, controle e subordinação dos discursos, estratégias e propostas ‘ditas’ científicas e democráticas das reformas educacionais e dos projetos pedagógicos. Contudo, outros processos educacionais, com suporte de racionalidade alternativa, não somente desmascaram essa primazia, como repõe a prática na sua devida relação dialética com a teoria nos contextos de intervenção alternativa (THERRIEN, 2006, p. 71).

Nas experiências dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência do PIBID UECE de Ciências Sociais/Sociologia, a articulação entre teoria e prática no aprendizado dos saberes docentes denota também alguns achados acerca do tema, manifestado em posicionamentos distintos. Entre alguns, prevalece o entendimento de que a teoria não dá conta da prática, a não ser para “camuflar” a realidade, como nos ensina Therrien (2006). Vejamos os relatos:

No meu ver, várias teorias do que a gente viu, antes de ir pra escola, quando a gente chegou lá à gente viu que ele não se aplica a realidade. A

outra parte são teorias de autores do tipo ideal de educação que queria que fosse assim, a educação com devir. Tipo assim: como a educação devia... ...que a educação fosse. Que também não é... Foram autores que a gente viu que... ...no meu ponto de vista a gente viu foi mais ou menos isso. Teorias que não se aplicam na realidade, teorias que querem que apliquem, mas também não é muito bom (LC4). (Grifos nossos).

Acho que a articulação teoria e prática não foram suficientes porque a teoria não deu conta da prática. A teoria foi suficiente pra gente no momento em que a gente tava no âmbito da pesquisa acadêmica. Mas quando a gente vai aprender a ser docente, quem faz isso é a prática (LC6). (Grifos nossos).

Os posicionamentos revelam que havia uma perspectiva, inicial pelo menos, de que as teorias pedagógicas subjogavam a prática educativa, ou seja, existia um entendimento de que primeiro teriam que dominar a teoria para depois aplicá-la na prática. Contudo, discutindo a relação teoria e prática, Tardif (2010) adverte que “hoje sabemos que aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimento’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que os produzem e as assumem” (TARDIF, 2010, p.235). Entre os licenciandos, pode-se dizer que este é um aprendizado, uma compreensão constituída e consolidada mediante as iniciativas de articulação teoria e prática oportunizada pelas ações desenvolvidas no âmbito do Subprojeto PIBID UECE.

Para outros, vigorava o entendimento de que nenhuma teoria pode ser plenamente aplicada na prática, mas deve ser transformada através da mediação pedagógica para explicar os fenômenos encontrados, conforme se pode depreender dos trechos dos depoimentos transcritos a seguir:

A gente está assentada num tripé mesmo: que é o estudo aqui [universidade], a prática, a observação e a prática e o retorno dessas experiências para uma discussão mais aprofundada. Então eu acho que essa é a dinâmica do PIBID. Então não é uma coisa assim, estudamos, fomos pra escola... ...não é assim. Não são coisas separadas (LL5). (Grifos nossos).

É por isso que a gente tem formação continuada, tanto na prática quanto na teoria. Mas a gente se apropriou bastante pra saber que essas teorias não contemplam a realidade escolar (LC5). (Grifos nossos).

Inferimos, com os relatos, que, ao longo da experiência no Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia, os licenciandos formaram um entendimento quanto à temática da articulação teoria e prática, afastando-se de perspectivas menos pertinentes e se aproximando daquela mais condizente ao do parâmetro da epistemologia da prática baseada na reflexividade. Noutras palavras, ainda que pudéssemos verificar variações sobre o tema, prevalecia o entendimento da articulação teoria e prática como uma práxis, isto é, teoria e prática relacionando-se mutuamente na elaboração dos saberes docentes.

Ainda quanto ao tema, a inserção dos licenciandos na escola tem oportunizado que eles se deparem com manifestações culturais diversas do âmbito docente. Entendemos que será ao longo da carreira profissional que estes futuros professores de Sociologia vão demonstrar a solidez do aprendizado concernente à articulação teoria e prática. O fomento da formação proporcionada pelo PIBID UECE, mesmo ocorrendo por dentro da profissão, com todas as suas qualidades e lacunas, parte do pressuposto de que mesmo onde as práticas são problemáticas, ela tem muito a ensinar sobre o trabalho para quem está aprendendo a profissão. É com essa mesma compreensão que vamos tratar, no próximo tópico, das estratégias didático-pedagógicas vivenciadas no PIBID UECE pelos licenciandos.

## **5.2 As estratégias didático-pedagógicas vividas no PIBID UECE de Ciências Sociais/Sociologia: caminhos para conhecer pesquisando e fazer conhecendo**

Neste estudo, denominamos de estratégias didático-pedagógicas os meios que possibilitam operacionalizar o processo de ensino e de aprendizagem. Neste caso, nosso interesse recai sobre as estratégias de ensino adotadas no Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia para a formação dos licenciandos mediante a constituição e a consolidação de saberes profissionais necessários à prática do exercício do magistério no Ensino Médio. Enquanto meios, as estratégias não são as atividades em si, mas encaminhamentos que permitem que elas ocorram. Essas estratégias estão em consonância com os princípios “aprender e ensinar pela pesquisa” do projeto institucional PIBID UECE, concernente aos “círculos de melhoria” anteriormente explicitados.

Para início de reflexão, vamos citar o depoimento da professora coordenadora da área ao ser indagada sobre as estratégias didático-pedagógicas do Subprojeto e, deste modo, conjecturar uma percepção ampla dos meios adotados. Agindo dessa forma, pretendemos ressaltar os meios desenvolvidos na prática, deixando de lado aqueles que foram pensados na proposta, mas que não foram concretizados. Na reprodução do relato, vamos destacar, através do *mark-up* sublinhado, algumas palavras que, em seguida, serão inquiridas ao longo do texto e mediadas com os relatos dos licenciandos bolsistas de iniciação à docência, do professor supervisor e de autores de nossa referência.

Vejamos primeiro o relato da professora coordenadora da área:

Dentro dessa programação do PIBID institucional, a primeira atividade que eu chamo o ofício realmente é a inserção do aluno na escola. Uma inserção gradual. Relacionado a isso o estudo, ou seja, a reflexão sobre as pedagogias, a reflexividade da docência, da formação docente... Então, nós começamos o programa muito com os estudos reflexivos, nós formamos

logo um grupo de estudo. Todas 5ª feiras a gente se reunia e logo no início fizemos um calendário de estudo. Mas, passados uns dois três meses os alunos já começaram a se inserirem nas escolas. Se inserir como? Realizando sua primeira atividade que é a observação. Atividade de observar os muros da escola, desde a infraestrutura básica da escola, eles pesquisam a documentação da escola, o projeto político pedagógico da escola, enfim. Foi uma atividade de diagnóstico. (...) Isso com a ajuda do professor supervisor, que é o grande mérito do programa. O professor supervisor da escola que estava lá acompanhando e está acompanhando diretamente o aluno na escola. (...) Eles [os licenciandos] se reuniam com os professores supervisores e faziam o planejamento juntos, junto com o conteúdo programático do professor da escola antes de entrarem na sala de aula. E aí, de lá pra cá, eles se encontravam toda semana duas vezes por semana. No mínimo os licenciandos vão a escola realizar atividades de observação e em seguida, a realização de atividades mais técnica. Hoje, todos eles com exceção dos novos que entraram no novo edital já ministram aulas cotidianamente. Cotidianamente que eu quero dizer quase toda semana, e uma das grandes atividades nossa é a pesquisa, a pesquisa-ação. (PROFESSORA COORDENADORA DA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA). (Grifos nossos).

Podemos destacar, do relato da professora coordenadora da área, as seguintes estratégias didático-pedagógicas: a) inserção do licenciando na escola; b) estudos reflexivos; c) grupo de estudo; d) acompanhamento do professor supervisor; e) formas de ministrar aulas; f) pesquisa-ação. Estes destaques serão nossos ‘fios condutores’ a serem comentados separadamente de maneira a submergir na compreensão do desenvolvimento do Subprojeto.

A “inserção do licenciando na escola” é o primeiro destaque proferido pela professora. Embora o PIBID não deva jamais ser confundido com estágio supervisionado curricular, conforme já elucidado no capítulo anterior, vamos iniciar nossa reflexão fazendo um exercício de confrontação entre essas duas maneiras de o licenciando se inserir na escola.

A inserção do licenciando na escola faz surgir uma dúvida, pois, conforme descreve o Art. 13 § 3º da Resolução CNE/CP nº1/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, todo licenciando “deve”, no seu processo de aprendizado da profissão docente, cumprir “o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica”, ou seja, deve se inserir na escola. Sendo assim, em que especificamente se diferencia, na prática, a inserção proporcionada pelo PIBID, uma ação complementar da formação inicial, daquele instituído pelas Diretrizes sobre o estágio curricular supervisionado?

De certa forma, a professora coordenadora da área, em seu relato já acena sobre essa diferença, ao afirmar que conta com “... a ajuda do professor supervisor, que é o

grande mérito do Programa”. Noutras palavras, a professora coordenadora atenta para o fato de que não há professores da Educação Básica que se dediquem à função de supervisor no estágio dos licenciandos recém-chegados à escola para a vivência da “prática profissional”. Embora o Art. 13 (§ 3º) enuncie sobre “o regime de colaboração entre os sistemas de ensino”, o que se observa, na realidade, é que os professores da Educação Básica não têm nenhum tempo destinado às atividades de supervisão de licenciandos que chegam à escola para aprender a profissão. A nosso ver, dados como esse não implicam um simples desvio do que diz a legislação, mas tratam de uma política que descuida da formação inicial para o magistério enquanto perspectiva profissional<sup>76</sup>.

Por outro lado, o professor da universidade que ministra a disciplina de estágio igualmente não tem tempo suficiente destinado à atividade de acompanhar as ações do licenciando na escola. Conforme, mais uma vez, esclarecem as palavras da professora coordenadora da área:

E os estágios, que eu acho que é mais interessante pra sua pergunta, sem o PIBID, antes do PIBID. Ele é dividido em quatro estágios. Os estágios I e II, ele são estágios de diagnóstico onde o aluno faz um pouco o que o PIBID faz, mas com mais ênfase. O aluno vai se inserir na escola, vai fazer o diagnóstico escolar e tal. O estágio III o aluno vai fazer observação, entra na sala de aula, procura o professor supervisor, faz observação no semestre todo. Entra outras atividades de reflexão e estudos na disciplina. E o estágio IV é dedicado ao magistério. O aluno vai e o professor estabelece que ele tenha que dar um mínimo de aulas na escola. Três ou quatro aulas. Ele elabora, planeja e executa minicurso na escola, geralmente aos sábados. Isso acontece independente do PIBID. Só que qual é a diferença? O professor da disciplina ele não dá conta de estar na escola supervisionando o aluno. Então o aluno às vezes e de certa forma... [...] Por mais que seja um professor que a gente dê como professor de estágio, claro, a gente combina com o professor [do ensino básico] mando um ofício, mas é muito mais difícil você tá acompanhando 20 alunos em escolas diferentes com a carga horária que nós temos também aqui na universidade. Então, além da disciplina ter aula presencial, o professor teria de acompanhar o seu aluno, assistir a aula, ou então, quando às vezes a turma é pequena, melhora. Às vezes você vai assistir um ou dois e não assisti todos. Então esse programa ele vem com todo esse... ...a palavra certa é assistir o aluno, está perto do aluno, então a diferença básica foi essa. Eles estão na escola, mas meio

---

<sup>76</sup> Tardif (2010), ao tratar da temática argumenta, entre outras, que a formação dos professores “é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares” (TARDIF, 2010, p.241). A nosso ver, essas lógicas ainda prevalecem na política brasileira que trata da formação docente, embora reconheçamos algumas alterações significativas na legislação rumo à perspectiva da epistemologia da prática baseada na reflexividade, pois, ao ampliar o tempo destinado à prática na formação inicial faltou ênfase ao papel da reflexão dessa prática. Pois, não é a prática em si que enriquecerá a formação, mas a reflexão dela. Pensamos, a partir da política, que o raciocínio quanto ao estágio curricular supervisionado é de fazer com que o licenciando tenha contato com a maneira de o professor experiente tratar do conteúdo em sua aula e não à lógica profissional. A lógica profissional está “baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação” (TARDIF, 2010, p.242). A política abrange a legislação, mas vai além. Nesse assunto DaMatta (1997) nos auxilia a entender a questão da política e da cidadania num universo relacional, como é a da sociedade brasileira, e nos ajuda a ver o descuido da política de formação inicial dos professores quanto ao papel do tempo do professor experiente dedicado ao acompanhamento do licenciando em seu processo de formação profissional na escola.

que sós. Quando alguns conseguem se mobilizar mais, chegar próximo do professor, puxar mais do professor da escola, mas nem todos, alguns são mais tímidos, difíceis, às vezes você tem que ir lá, negociar com a escola essas coisas (PROFESSORA COORDENADORA DA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA). (Grifos nossos).

Essa situação também é comentada pelos licenciandos bolsistas, que corroboram para o entendimento do relato da professora coordenadora. Segundo os depoimentos de dois licenciandos, que não foram contestados pelos demais no grupo focal, a diferença entre estar na escola por meio do PIBID UECE ou por meio do estágio supervisionado regular ocorre da seguinte forma:

...a universidade, ela propicia pra você um diploma, certo? Mas como dar uma aula? Como preparar uma aula? A questão do plano de aula, plano originário, plano de ensino, tudo isso se você vê, é muito vago e muito rápido. E você não tem a oportunidade de aplicar, você não sai da questão do projeto. E o PIBID, querendo ou não, ele fazia com que a gente aprendesse não só a fazer um plano, independente de qual ótica, porque a gente ia aprendendo com os erros. Fazia um plano e esse não deu certo então temos que melhorar. E essa questão da sala de aula como laboratório, vai fazer com que o aluno aprendesse o que é realmente a vida docente é acontecesse (...) o PIBID proporcionou isso; o que talvez faltasse na licenciatura (LL1). (Grifos nossos).

Um grande diferencial da academia é esse contato que a gente tem nas escolas, é justamente... ...a gente tem supervisores que olham e analisam a gente. A gente dar uma aula eles observam, faz uma análise e aí fazem uma construção, dá um *feedback*. (...) O PIBID é diferente, eu tenho contato como supervisor constantemente, que eu também trato da questão do planejamento escolar. E também eu compreendo mais sobre a escola, porque ele já vivencia a realidade há muito tempo. Então eu acho que é um crescimento em relação. Não vou desmerecer também o conhecimento que é partido daqui da universidade, mas o contexto da realidade é bem diferenciado do professor que já tá bem mais perto na escola (LL3). (Grifos nossos).

Pelo que podemos concluir, estar na escola básica por meio do PIBID UECE possibilita uma aprendizagem dos saberes profissionais docentes mais vigorosos, o mesmo parece não se confirmar para todos os licenciandos quando estão fora do Programa. Os depoimentos dos licenciandos não deixam dúvidas quanto a isso.

Entendemos que a diferença entre estar na escola básica por meio do PIBID UECE e sem o intermédio dele é uma questão elucidada. Sendo assim, passemos para a outra estratégia didático-pedagógica destacada pela professora coordenadora de área, no caso, os estudos reflexivos.

A inserção do aluno na escola ocorre paralelamente aos estudos reflexivos, realizados com os demais licenciandos bolsistas e com professores experientes do Ensino Médio sob a gerência da professora coordenadora da área. Esses estudos ocorrem no *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente* ou *Círculo Conhecer a Prática*

*Docente* (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009). Nesses estudos, são discutidos as impressões, as percepções, os pensamentos e os sentimentos surgidos a partir dos relatos dos professores supervisores e das vivências dos licenciandos quanto aos dilemas surgidos no contexto da sala de aula. Na maioria das vezes, elas são repletas de tensões e de dúvidas sobre a carreira docente, mas, sobretudo, elas são momentos de tomada de consciência dos limites e possibilidades do magistério. É o que podemos perceber nos depoimentos que seguem. Vejamos:

Eu cheguei morta de iludida no PIBID quando a coisa que eu disse: “não eu já tive experiência de sala de aula, então é muito legal”. Eu jurava que tinha experiência da prática docente. Então, eu tô entrando no PIBID, afinal eu já tinha experiência, gosto de dar aula, então vou aprofundar isso, já que o meu curso é de licenciatura e... Foi totalmente diferente, né? Eu passei por várias crises de pânico na sala de aula. Eu disse: “eu não vou conseguir dar aula. Eu não conseguia me levar a sério. Como é que eu vou levar a sério? Eu não vou...” Eu ainda passo por crises na sala de aula. Mas as minhas experiências antes tinham sido tão ricas... Não, vai ser ótimo, eu já me imaginava dando aulas (LL4). (Grifos nossos).

É difícil, não vou mentir, é difícil, muito difícil. Dar o primeiro passo em sala de aula, você ver aquele monte de gente olhando pra sua cara, aí você que é uma pessoa que não consegue falar muito bem em público e começa a gaguejar. Acho que é um desafio (LL2). (Grifos nossos).

Não me via tanto como professor... ...vou ter que ser professor por ser um pouco tímido e não ter essa desenvoltura toda de controlar a sala, mas aí não, vou topa o desafio e vou... ...eu acho que o começo é sempre novas experiências sair daquele achismo que é complicado e tal. E eu fui pra prática pra encarar o desafio que é ser professor. Claro, teve, sim alguns problemas na minha desenvoltura também, mas eu acho que é importante essa prática consecutiva faz com que a gente trabalhe mais essa questão (LL3). (Grifos nossos).

Nos relatos, vemos referência a “crises de pânico”, reconhecimento de dificuldades na condução dos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula e enfrentamento dos desafios postos no início da carreira docente. Aprender a ser docente pode “desfigurar” sobremaneira o principiante, mas qual a aprendizagem significativa não deixa suas marcas? No nosso caso, mesmo com a experiência de quase dez anos como professor de Sociologia do Ensino Médio, e de ter adquirido certa autoconfiança na condução da prática de ensinar, às vezes ainda podemos titubear, quando, no início do ano, por exemplo, deparamos-nos com uma turma nova ao entrar na sala de aula. Nesse momento, podem surgir tensões e ansiedade como as que foram relatadas pelos licenciandos no início da profissão, no instante em que adentram a sala para ministrar aula.

Uma via privilegiada, que parece garantir a continuidade de formação profissional, com o argumento do licenciando LL3, é encarar o desafio da prática docente. Essa via, como meio concreto de formação, coincide com a proposição de Veiga (2008) ao argumentar que, “ao valorizar a prática como constitutivo formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática” (VEIGA, 2009, p.16).

O grupo de estudo, outra estratégia didático-pedagógica desenvolvida no Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia, tem ocorrido, na maioria das vezes, em um encontro por semana, momento em que também se deu a prática de planejamento de aulas. A realização de grupo de estudo é uma estratégia comum entre graduandos, mas ela pode apresentar formas diversas a depender de alguns investimentos, tais como empenho de cada componente, a regularidade dos encontros do grupo, entre outros.

No Subprojeto em questão, a forma assumida do grupo de estudo pode ser entendida, de acordo com um dos licenciandos, como um “processo”, assim explicitado: “... esse processo de estudo teórico, como no processo de ir à escola, ir pra sala de aula, dar aula, observar a aula do professor. Como também nas discussões geradas aqui dentro do grupo, quando a gente voltava de todo esse processo. A gente estuda, vai á escola, volta a discutir” (LL5). O relato nos permite dizer que, o grupo de estudo buscou formalizar uma dinâmica dialética, caracterizada primeiro pelo exame do que a teoria diz (tese), seguida da vivência na escola (antítese) e depois da problematização dos momentos anteriores para chegar a uma conclusão (síntese). Pelo menos, esse é o juízo que os registros feitos pelos licenciandos buscaram evidenciar.

Percebemos, pelos relatos, que a estratégia do grupo de estudo auxilia os licenciandos a expandirem os saberes docentes à medida que enriquece o acervo do conhecimento subjetivo e potencializa a autoria do pensamento, em geral manifestada por meio da elaboração de artigos e da participação em eventos acadêmicos. Vejamos os depoimentos de mais dois licenciandos sobre a experiência do grupo de estudo:

[...] a gente estudou muito, a gente fez uma leitura bibliográfica muito extensa. É... Libânio, por exemplo, que a gente estudou sobre organização escolar, Anita Hadfas, Luckesi, a própria Ilezzi Fiorelli, com o ‘Caderno de metodologias’, e vários outros autores. Tem clássicos aqui, a visão dos clássicos sobre educação: Mézáros, Saviani, Gramsci, Paulo Freire, acho que realmente a gente estudou um bocado (LL5). (Grifos nossos).

[...] também se estuda a identidade docente que eu tive a oportunidade de tá estudando no 3º semestre e apresentar um trabalho dessa formação da identidade docente no 3º semestre. Será que eu poderia tá fazendo isso se não tivesse isso? [se referindo ao PIBID UECE]. (LC2). (Grifos nossos).

A importância do grupo de estudo na formação do futuro professor, como podemos verificar nos depoimentos transcritos, possibilitou, a nosso ver, o fortalecimento de duas habilidades entre os licenciandos bolsistas do PIBID UECE: a exploração de textos e elaboração analítica própria.

A primeira habilidade explora textos voltados para a realidade cotidiana da escola básica, referentes à “organização escolar”, às “metodologias” de ensino, conforme destacado no depoimento do licenciando LL5. Cabendo ainda ressaltar o pronunciamento de outra licencianda que, ao se referir a essa estratégia, frisou que o PIBID UECE possibilitou estudar “... dentro do curso sem agonia, porque eu continuava na graduação, eu era licencianda, mas continuava fazendo pesquisa” (LC6). Vemos assim, que a participação no grupo de estudo, além de habilitar o licenciando para a exploração de textos, está relacionada a outros componentes da vivência no PIBID UECE, que é o reconhecimento do docente como profissional que pesquisa. Esse componente será discutido depois que abordamos a estratégia didático-pedagógica da pesquisa-ação.

O estudo individual, como em qualquer outro processo de formação, tem importância essencial, mas o debate e a dinâmica que sucedem ao colocarmos à prova a interpretação da leitura, podem elevar o entendimento individual e de cada integrante do grupo e, por conseguinte, incitar achados consideráveis sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

A elaboração analítica própria, segunda habilidade fortalecida a partir da estratégia do grupo de estudo, é fundamental na constituição identitária profissional docente do licenciando. Estes futuros professores de Sociologia não estão se preparando apenas para repassar o que outros escreveram, eles próprios estão escrevendo suas lições. Ao verificarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Ciências Sociais (2001), podemos perceber que essa habilidade concorre com outras para traçar o perfil do profissional da área.

As aludidas Diretrizes relatam que as competências e habilidades gerais esperadas do concludente do curso de Ciências Sociais contemplem o: “Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica; Autonomia intelectual; Capacidade analítica; Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social; Compromisso social; Competência na utilização da informática”. Outras habilidades, além dessas, são esperadas para os que buscam a habilitação na licenciatura, são elas: “Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os

diferentes níveis de ensino” (BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER nº 492/2001).

No PIBID UECE, os licenciandos criam seus textos, compartilham com seus colegas, apresentam seus achados sobre a docência em eventos acadêmicos<sup>77</sup>, fortalecendo assim os saberes da profissão. Podemos perceber isso no segundo relato acima (LL2), bem como no depoimento de outro licenciando que segue abaixo:

E no meu caso tem muito isso: eu que me interesse por questões relacionadas à sexualidade e gênero, quando eu cheguei à escola eu vi um campo aberto de sujeitos que poderiam me ajudar nessa questão. E o PIBID nesse ponto, enquanto pesquisador, até me ajudou que vou precisar fazer um trabalho de conclusão de curso direcionado pra essas questões de gênero e sexualidade, o PIBID esta me auxiliando muito, por que o PIBID me aproxima do meu objeto. Se não fosse o PIBID seria muito mais complicado (LC4).

Destacamos anteriormente, ao tratar da motivação da inserção no PIBID UECE, sobre a importância, para muitos licenciandos de Ciências Sociais, da dotação de recursos financeiros por meio da bolsa para permanecer como alunos da universidade. Aliada a isso, a prática do grupo de estudos relacionada a temas voltados para os saberes docentes seria um dos principais elementos responsáveis pelo interesse em adentrar na escola por parte dos licenciandos, a nosso ver, reforçada pelo desejo de obtenção de uma qualificação sólida na formação para o magistério.

Esses dados nos fazem acreditar que o Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia colaborou para superar a dissociação, ainda forte nos cursos de graduação, entre formação para o magistério e o desenvolvimento epistêmico do professor através da pesquisa. Embora as funções desempenhadas por um pesquisador sejam distintas da docência, o professor precisa efetuar pesquisa para ensinar com eficiência. Farias (2010) argumenta que a efetiva prática da pesquisa pelo professor fomenta, ao mesmo tempo, “o domínio significativo dos conteúdos conceituais, de habilidades técnicas e dos processos de produção do conhecimento” (FARIAS, 2010, p.2). A nosso ver, os pronunciamentos dos licenciandos acima transcritos contribuem com essa conclusão.

Ainda quanto à estratégia do grupo de estudo, pensamos que ela tem se mostrado como um modo de formação colaborativa, pois se apoia em tarefas compartilhadas por todos os licenciandos e professores do Subprojeto. Imbernón (2010) tem defendido a prática do trabalho colaborativo como princípio e como metodologia necessária

---

<sup>77</sup> Um evento de destaque para os licenciandos apresentarem seus trabalhos acadêmicos foi o III Encontro de Ciências Sociais do Estado do Ceará de 2011 - ENCISO. Outro evento foi o I Colóquio de Iniciação a Docência COINDO, realizado em julho/agosto de 2012.

ao professor de hoje. Quando este estudioso aborda as características do trabalho colaborativo, ele apresenta as seguintes ideias sobre o tema: “romper com o individualismo da formação; não entender colaboração como uma tecnologia que se ensina, mas, sim, como um processo de participação, implicação, apropriação e pertencimento; poderão ajudar na formação colaborativa a pesquisa-ação, a elaboração de projetos de mudança e a narração” (IMBERNÓN, 2010, p.72). Essas características foram observadas nos relatos dos licenciandos e dos professores quando estes se referiam as práticas pedagógicas nas escolas.

Outra estratégia didático-pedagógica implementada na formação dos licenciandos através do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia diz respeito ao “acompanhamento do professor supervisor”. Essa estratégia inclui, por um lado, ações como o planejamento de aulas, avaliações das experiências e desempenho de ensino, orientações sobre o currículo da área, entre outras; e, por outro, demandas referentes aos vínculos suscitados entre os licenciandos e os professores supervisores, pois um saber não é somente seu conteúdo (conhecimentos, habilidades, valores etc.), mas também a significação que o conteúdo pode suscitar. Noutras palavras, os licenciandos aprendem a ser professores pelos conteúdos, mas também pelos significados atribuídos aos saberes inerentes ao desempenho docente.

Vejamos os pronunciamentos de dois licenciandos referente à mobilização dos significados suscitados entre os próprios licenciandos e os professores supervisores e a atribuição de sua importância para a formação de saberes docentes. Dizem eles:

[...] lá na escola também há de ter o contato com o professor supervisor, não sei se pela harmonia da relação que eu tenho com o professor da escola. Ele foi funcionando meio como um espelho gradual da profissão pra mim, porque ele era a referência imediata através do PIBID que eu tinha daquilo que a minha formação tá me preparando, que eu tenho, aliás (LC6). (Grifos nossos).

No meu caso eu vou pontuar três coisas que já foram faladas: que foi a parte teórica: os textos e os autores que o PIBID me trouxe que eu não tinha contato; A parte de está vivenciando essa coisa da escola: os alunos, as atividades; e a terceira parte, seria o contato com o profissional de Sociologia que no futuro, sei lá, eu como professora... Então esse contato com o professor também é muito importante pra tá contribuindo pra formação (LC3). (Grifos nossos).

Entendemos que a qualidade amistosa do vínculo com o professor supervisor pôde despertar também o sentimento de pertencimento à escola pública, de querer estar na escola não apenas para extrair benefícios, como numa relação instrumental, mas para contribuir com uma troca de saberes. Nestas condições, a nosso ver, o professor comparece como alguém que outorga confiança e prerrogativa de ensinar, e por essa via também,

imprime identificação com o que ele faz e como faz. Pensamos que esse seja um caminho da identificação com a escola e com os saberes docentes. Vejamos um relato que apoia esse argumento:

O PIBID criou em todo bolsista um sentimento de pertencimento a escola, que na licenciatura a gente não vê. Eu pelo menos não vejo de outras pessoas que não são bolsistas. Nós enquanto bolsistas criamos um pertencimento. Aquele chão também é nosso. Não vamos apenas lá pra tirar informação, ver um dia, uma aula e ir embora. Às vezes a gente passava a tarde inteira lá e a gente sabia o nome dos alunos. É uma troca muito mais intensa do que o caso dos... [O licenciando se referia aqui aos outros licenciandos que se encontrava estagiando na escola] (LC2). (Grifos nossos).

Como todo processo de aprendizagem, o que diz respeito à aquisição de novos saberes implica acertos e erros, ainda mais quando se trata de um assunto tão complexo como a docência e a formação de seus saberes profissionais. Vamos nos deter, por um momento, nas dificuldades que os licenciandos apresentaram em seus processos de aprendizagens da docência para depois problematizarmos uma afirmação mais ou menos comum entre alguns pesquisadores da educação, a saber: a de que se aprende a ser professor desde “antes da preparação formal”, como argumenta Mizukami (2010a p. 47) ou como diz Formosinho (2010): “a formação dos professores começa com a sua aprendizagem do ofício de aluno e com a observação cotidiana do desempenho do professor” (FORMOSINHO, 2010, p.9). Será?

Vejamos alguns pronunciamentos dos licenciandos sobre suas dificuldades na aprendizagem dos saberes docentes:

[...] no meu caso, primeira dificuldade, ter domínio de sala, por exemplo. Teve um momento que a gente observa aula, mas teve um momento que a gente ia dar aula. Então, pra fazer o aluno sentar e ficar ouvindo a nossa aula, como ele faz com o professor, e respeitar, é meio complicado. E às vezes eles não quiseram, porque se já tem aquele aluno que já desrespeita o professor, que é aquele que tá ali toda semana com ele, que dirá que eles vão fazer com a gente. Então a minha maior dificuldade foi essa. Eu fui com muito medo à primeira aula que eu fui dar. De como os alunos iam me encarar. Talvez eles nem... Não aconteceu isso, mas fui com esse medo, entendeu? De eles, sei lá, desprezarem totalmente o que eu tava falando (LC4). (Grifos nossos).

As nossas primeiras aulas. A gente tentou dar três aulas, nenhuma das três deu certo, porque não foi nenhum aluno (LC2).

Você entra em pânico realmente, eu particularmente, às vezes, fico... ..mas pelo menos você sabe que aquilo ali não é uma coisa à toa, aquilo ali não quer dizer que ele não quer nada da vida, que ele tem uma estrutura, então, se você puder ter essa sensibilidade, essa percepção do que é a realidade escolar e age nessa estrutura como um todo, eu acho que já é uma coisa incrível, fora essa formação teórica que a gente fez, também construiu demais (LL4). (Grifos nossos).

E você tem meia hora, não são 50 minutos, porque todo mundo tem que entrar. São mini-intervalos que tem de uma aula pra outra. Pra todo mundo entrar na sala e ainda tem a frequência, barulho até que a turma se acalme (LC2).

A dificuldade primeira que eu vejo é essa: saber como conduzir a aula. Saber em alguma dificuldade fazer com que eles se interesse pelo que você tá dando. E a inexperiência te dificulta essa... ..chegar perto do aluno e fazer esse contato. Acho que o que vai pesar é isso. (LL2). (Grifos nossos).

E aconteceu certa história com uma menina lá. Fiquei muito revoltada, eu tive vontade, sei lá, de dar uma surra naquela menina. Que foi uma coisa que a menina dormiu na minha cara, tipo assim: me respondeu, falou uma besteira, baixou a cara e dormiu me fazendo de otária, sozinha, olhando pro tempo. Eu disse: 'meu Deus, se fosse minha filha eu dava uma surra agora e não pode bater'. Aí eu disse: 'meu Deus, quando eu tiver 32 turmas que eu nunca vou ter, mas 20 turmas, sei lá. 16 turmas, eu não sei se vou aguentar 16 turmas, 10 anos de trabalho... ..porque eu vou matar uma coisa dessas. É difícil, você se sente desafiado, é muito difícil. Eles te desafiavam, é impressionante (LL5). (Grifos nossos).

Vimos que as dificuldades mais recorrentes proferidas pelos licenciandos se referem a ter “domínio” da turma de alunos e a “conduzir” a aula, mas também elas estão relacionadas com o tempo de aula dedicada à disciplina. A aula de Sociologia no Ensino Médio geralmente está concentrada em 50 minutos por semana, conforme determinação da SEDUC. Essa determinação, como vemos nos depoimentos transcritos anteriormente, tem implicações restritivas na formação dos licenciandos dessa área do conhecimento, bem como são fonte de permanente lassidão para os professores que podem ostentar uma aula por semana em 32 turmas distintas.

Esses licenciandos, há bem pouco tempo, estavam nas salas de aula do Ensino Médio como alunos. Por que será que pessoas que passaram pelo menos 12 anos na sala de aula como alunos da Educação Básica apresentam dificuldades como essas se, como pensam Mizukami (2010a) e Formosinho (2010), aprendemos a ser professor “antes da preparação formal” para o magistério ou “observando” o professor ensinar? Afinal de contas os 12 anos ocorridos na Educação Básica não configuram um tempo razoavelmente grande para se aprender maneiras de “dominar” e “conduzir” alunos numa sala de aula?

Nossos dados empíricos, no primeiro momento, pareciam contradizer a noção da aprendizagem dos saberes docência pela “observação”, ou “antes da preparação formal”. Todavia, quando Mizukami (2010a) e Formosinho (2010) tratam dessa noção, eles tomam por base o fato de que, além dos momentos manifestados no processo de escolarização pelo qual passaram os licenciandos e nos ambientes do Subprojeto do PIBID UECE, onde efetivamente aprendem os saberes da profissão, há outro momento também determinante que fundamenta o aprendizado do ser professor, que é o contexto familiar e cultural em que eles foram socializados através da experiência de vida.

Segundo essa tese, é no contexto cultural mais recorrente, como a família e a escola que internalizamos valores, crenças, atitudes, imagens, hábitos, costume, juízos, modelos, classe social, os tipos de experiência a que foram expostos e que prepararam o futuro dos professores através do seu aprendizado. Formozinho (2010) alega: “Temos, assim, de conceptualizar a profissão de professor como um ofício que se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude; de modo artesanal e intensivo; na pré-escola e na escola; perante companheiros e mestres, ao lado de outros aprendizes” (FORMOZINHO, 2010, p.99). Assim sendo, defendemos que, assim como os atores sociais em geral podem passar por dificuldades na vida diária, os licenciandos, do mesmo modo, passam por situações difíceis nos contextos da formação inicial docente quanto aos seus processos de aprendizado da profissão, visto que essas situações dizem respeito às construções que permeiam a vida pessoal e profissional do professor.

A iniciação da experiência de “ministrar aulas” também é mencionada como estratégia didático-pedagógica no Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE. Não é nossa intenção fazer comparações entre as atuações do Programa e as do estágio curricular supervisionado, mas, em vários momentos dos relatos dos grupos focais sobre a experiência de ministrar aulas os licenciandos traziam a experiência do estágio curricular para ilustrar particularidades das ações do PIBID UECE, impossibilitando, muitas vezes, uma reflexão de nossa parte que rejeitasse investir no mesmo recurso.

Em geral, no estágio curricular, o licenciando ministra “três ou quatro aulas” na escola, conforme esclarecido pela professora coordenadora da área. Sobre o mesmo mote, um licenciando foi deliberado ao afirmar que “não é dar aula, mas fazer oficinas” (LL4). Muito diferente é implementado pelo licenciando bolsista do PIBID UECE, que além de ter um efetivo acompanhamento do professor supervisor, ministra aulas durante boa parte do período de vigência do PIBID UECE.

Nos relatos, os licenciandos discorrem sobre a diferença que eles percebem entre a sua formação, incluindo ministrar aulas, e a dos demais licenciandos que estagiam na escola. Vejamos as transcrições:

E a gente já tá no campo. O aluno que não tem acesso ao campo ele vai estar em desvantagem com relação a nós que somos bolsistas e que estamos toda semana na escola vivenciando estas experiências (LC3). (Grifos nossos).

A nossa formação, em comparação com a formação dos licenciandos que não são bolsistas do PIBID, se você for comparar a gente tem outras questões que a prática na escola trouxe pra gente que esse aluno tem mais dificuldade. Não uma dificuldade por ele, mas pelos recursos da

universidade, pelo acesso que a universidade dá para ir à escola (LC6). (Grifos nossos).

Eu tenho a impressão de que qualquer aluno do curso de licenciatura que não passou por uma experiência dessas como o PIBID vai cair de paraquedas na escola (LL5). (Grifos nossos).

O PIBID ele me possibilitou através da vivência, da experiência, de ver uma dada realidade que é precária, que é da escola pública, e de poder ver que é possível ser modificado. Dentro da sala de aula, através da vivência, mas o próprio PIBID deve também ser repensado, porque a gente não deveria ter na bolsa, a gente deveria ter isso na graduação. Essa vivência toda a gente deveria ter toda na graduação, não numa bolsa (LC5). (Grifos nossos).

Nos relatos, as palavras-chave para entendermos o aprendizado dos saberes docentes referentes ao ato de ministrar aula é “experiência” ou “prática”, que parecem ter o mesmo significado nos relatos. Experiência/prática de estar na sala de aula, de prover bem uma aula, de travar diálogos com os alunos, de perceber as dúvidas na resolução dos problemas colocados para a turma e vê-la superar os obstáculos para atingir o objetivo proposto. Vivenciar a docência com os pés no contexto de trabalho é o caminho de aprendizagem dos saberes profissionais que aparece nos depoimentos.

Chamou-nos atenção a ênfase dada pelos licenciandos à experiência da prática na escola porque ela vai ao encontro do que reflete a literatura sobre os saberes docentes (TARDIF, 2010; THERRIEN 2010, 1993; FARIAS 2007, 2000). Tardif (2010), por exemplo, diz: “o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2010, p.14). Therrien (1993) argumenta que “o saber de experiência desse ator chamado professor/educador é o saber próprio da identidade do docente e constituído de sua práxis social cotidiana como ator social” (THERRIEN 2010, p.411). Farias (2007), por sua vez, assevera que, “o saber de experiência é compreendido como o ‘saber fundante’ da atividade docente” (FARIAS 2007, p.4757). Assim sendo, podemos afirmar que há uma confluência apropriada entre o entendimento dos licenciandos do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE sobre o papel da experiência/prática na sua formação profissional e a literatura pertinente ao tema dos saberes docentes.

No aprendizado de como encarar a imprevisibilidade e a incerteza, que marcam o ensino e que também marcaram as vivências de estratégias formativas no PIBID UECE - como a inserção na escola, estudos reflexivos, grupos de estudo, acompanhamento sistemático de um professor experiente e o ato de ministrar aulas – as ações pedagógicas no trato da transformação da matéria parece ter originado modalidade<sup>78</sup> de ensino no futuro

---

<sup>78</sup> Segundo Fernández (2001), modalidade de ensino se refere a “uma maneira de mostrar o que conhece e um modo de considerar o outro como aprendente (...) também supõe um modo particular de organização entre uma série de elementos heterogêneos” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 101).

professor de Sociologia. Nessa tarefa, também assume centralidade a adoção da pesquisa como estratégia didático-pedagógica<sup>79</sup>.

No caso do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia, esse procedimento se concretiza por meio do desenvolvimento uma pesquisa-ação, cuja proposta pode ser depreendida a partir do pronunciamento de um dos licenciandos:

O nosso projeto de Ciências Sociais é um pouco diferenciado dos demais, porque ele envolve a pesquisa-ação junto com docência. Isso é que vai entrar a pesquisa. Então, no primeiro momento a gente fez um estudo mais teórico, no segundo momento a gente se inseriu na escola, e a partir daí a gente começou a levantar dados da escolar e fazemos um diagnóstico e aplicamos várias metodologias: questionário, observação e aí é que vai entrar a pesquisa. Porque nessa etapa que a gente tá agora, reta final, a partir do que a gente coletou no diagnóstico, é que a gente vai tá tentando aplicar é... ..metodologias, a ação da pesquisa-ação. Então isso é a parte da pesquisa que realmente tá inserida na escola, junto com a docência (LC3).

Como aconteceu a pesquisa-ação nas duas escolas contempladas no Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia? Reportemos a trajetória seguida pelos licenciandos: o primeiro momento consistiu na leitura de publicações sobre metodologia que abordassem essa temática de pesquisa. No grupo focal, um dos licenciandos manifestou a importância do estudo de um livro em particular, que podemos dizer, trata-se de um clássico da área da metodologia da pesquisa-ação, de autoria do sociólogo francês Michel Thiollent, cujo livro traz um título homônimo ao tema.

Depois do estudo da metodologia da pesquisa-ação, buscou-se a adesão dos gestores das escolas, que aprovaram a realização dessa pesquisa sem restrições.

O momento seguinte foi o de mobilizar alunos das escolas para participarem dessa estratégia como “pesquisadores populares” (Cf. relatos de vários licenciandos e da professora coordenadora da área), isto é, agentes que, junto com os licenciandos e professores do Subprojeto, realizassem a coleta de dados através da aplicação de questionários, realização de entrevistas, leitura de documento da escola. Por ocasião da mobilização, ocorreram várias iniciativas como reuniões de planejamento, oficina de formação em pesquisa, entre outras. No Colégio Castelo Branco, participaram oito alunos, e, no Liceu Vila Velha, participaram dez alunos.

---

<sup>79</sup> A pesquisa como estratégia de ensino aos poucos tem sido adotada também no Ensino Médio. Em um manual didático intitulado ‘Ensinar e aprender Sociologia no ensino médio’, utilizado como material de estudo pelos licenciandos do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE encontramos referências ao desenvolvimento de “trabalhos, pesquisa extraclasse e projetos de pesquisa” (BRIDI, ARAÚJO e MOTIM, 2009). No referido manual são dados instruções sobre a preparação do projeto de pesquisa quanto às etapas a serem elaboradas e modelos de referência.

Na sequência, buscou-se interpretar os dados tendo em vista a elaboração de um diagnóstico das escolas e, por conseguinte, a organização de processos de intervenções educativas. Vejamos o registro do professor supervisor sobre esse momento:

[...] essa perspectiva de realmente conhecer a escola, fazer um diagnóstico mais verdadeiro possível da escola e a partir daí a gente pensou, desse diagnóstico, e a vivência dos bolsistas na escola e a vivência com os alunos nós, começamos a vislumbrar algumas intervenções na escola, proposta de intervenções e também começamos a realizar a pesquisa-ação. Onde nós envolvemos os alunos secundaristas, os alunos da escola, os alunos da licenciatura em Sociologia e a gente, a partir do diagnóstico. A partir das observações nós tivemos encontros que estavam presentes tanto os alunos secundaristas, quantos os alunos, os bolsistas e aí a partir desses encontros a gente viu a perspectiva de realizar a pesquisa-ação (PROFESSOR SUPERVISOR).

Nesse ínterim, conforme depoimentos coletados, foi deflagrada a greve<sup>80</sup> dos professores da rede estadual de ensino, que reivindicavam a aplicação da Lei Nacional do Piso do Magistério pelo governo do Estado. Nesse período ocorreu um processo de “hibernação” da pesquisa-ação devido ao envolvimento dos professores, alunos e alguns pais de alunos da escola com a paralisação. A escola foi tomada por reuniões de discussão, elaborações de cartazes, faixas e também avaliações do processo de greve, após cada assembleia da categoria docente. O “espírito” da comunidade escolar estava tomado pela defesa de direitos, não admitindo espaço para outras iniciativas como as do PIBID UECE.

Segundo o professor supervisor, os licenciandos participaram das mobilizações da categoria docente. Os futuros professores de Sociologia, ao participarem dos eventos paredistas aprendiam a reivindicar melhorias para as condições de trabalho do professor, além de uma remuneração condizente com a complexidade do trabalho no magistério. Nesse episódio podemos perceber que a dimensão política da formação docente foi beneficiada. Os licenciandos aprenderam que qualquer ampliação dos direitos da categoria docente deve ser conquistada com muita mobilização e união entre os pares. O mesmo vale

---

<sup>80</sup> A greve dos professores da rede pública de ensino básico do Estado do Ceará durou 64 dias (05 de agosto a 08 de outubro de 2011). Na pauta de reivindicações estava a aplicação da Lei do Piso Nacional do Magistério (nº 11.738/08) que repercutia em todo Plano de cargos e carreiras (Lei Estadual Nº 12.066/93) como no caso de 1/3 da carga horária para atividades que não fosse de desempenho de integração com os educandos. O Governador saiu em ataque aos professores dizendo que estes tinham que ensinar “por amor” e quem tivesse insatisfeito fosse para escola privada. O Governador realizou uma manobra para driblar a aplicação da Lei: aniquilou a carreira dos professores cortando várias conquistas históricas ao mandar uma mensagem para a Assembleia Legislativa (Lei Estadual Nº 15.009/11) que criava duas tabelas de vencimentos: a tabela 1 para Professores com Nível Médio (relativo a 132 profissionais) e a tabela 2 para Professores com Nível Superior (relativo a 25.959 profissionais). O piso foi aplicado na tabela 1 e não repercutiu na tabela 2. O tempo necessário para pleitear uma progressão funcional foi ampliado de 1 para 2 anos; houve o congelamento da Gratificação por Efetiva Regência de Classe em R\$ 118,70; Os professores costumam afirmar que a Lei Nº 15.009/11 está manchada com o seu sangue, pois ao preencherem os espaços da Assembleia Legislativa no dia da votação foram tratados com severa violência pelos aliados do Governador que controla o poder político na Assembleia Legislativa. Os deputados votaram esta mensagem 24 horas após ser enviada pelo executivo e sem a presença dos mais interessados, no caso, os professores. A greve foi suspensa em 08 de outubro, mais pelo peso das ameaças do Governador de cortar o ponto e entrar com processo administrativo para exonerar servidores.

para as conquistas no direito que ainda não ocorre de fato, como aconteceu no Estado do Ceará com a Lei Nº 11.738/08. Vejamos o pronunciamento do professor supervisor sobre a participação dos licenciandos nas mobilizações:

Os bolsistas acompanharam o processo de greve. Assim, as atividades na escola elas foram, de certa forma, suspensas porque os alunos eles não estavam presentes na escola, mas eles acompanhavam todo o processo comigo. Assim a presença deles na escola são 8 horas. Eles iam pra redes de zonais, para as assembleias... Então eles ficaram nessas atividades. Porque isso a gente compreendeu, tanto nas discussões nas nossas reuniões, que PIBID tem essa perspectiva: preparar os futuros professores e a questão da reivindicação por melhores condições salariais de trabalho faz parte do processo. Então, eles entenderam isso e se engajaram e aí a gente parou com a pesquisa-ação até porque com os alunos ficava mais difícil dos meninos irem, não tinha condições. E quando do retorno das aulas é... Porque aí a pesquisa-ação envolve também é interessante que os professores, os gestores estejam disponibilizados a participar do processo e tudo e a gente sentiu que logo com o fim da greve os colegas, por exemplo, o grupo focal que é um dos instrumentos que nós iremos utilizar... ...grupo focal com os professores só foi feito no Liceu Vila Velha. No Colégio Castelo Branco não houve espaço porque os próprios professores não estavam, assim, com vontade, com aquela disponibilidade visto que a nossa escola, da região IV, ela é considerada uma das escolas resistentes à história da greve. Assim, ela é sempre a última a sair da greve e uma das primeiras a entrar. Os professores realmente tem historicamente um engajamento muito forte pelos movimentos paredistas (PROFESSOR SUPERVISOR).

Podemos dizer que, ao reunir a vivência da participação na greve dos professores e as informações achadas na coleta de dados da pesquisa-ação, os licenciandos obtiveram conhecimento de uma realidade social e escolar que, até aquele momento, eles diziam não ter, visto que, se por um lado, ao participarem das lutas dos professores, os licenciandos ampliaram a consciência das condições salariais e laborais do professor, e observaram também como o governo trata as reivindicações de trabalhadores em educação, o que, a nosso ver, contribuiu para a sua formação política; por outro, os licenciandos não se manifestaram acerca do assunto da participação da greve dos professores nos grupos focais. Pensamos que as experiências na greve deixaram marcas latentes nas suas consciências, mas que a decorrência delas ainda não é perceptível. Por outro, os licenciandos passaram a conhecer melhor a realidade dos alunos ao examinarem os dados da pesquisa-ação. Porém, não foi registrada, em nenhum momento, nos depoimentos dos licenciandos, uma relação entre as condições salariais e de trabalho dos professores com a realidade dos alunos que responderam as questões da pesquisa.

No nosso entender, as condições de vida dos professores do Ensino Médio não estão tão distantes assim daquelas vividas pelas famílias dos alunos da escola pública, mesmo porque, para seguir a carreira no magistério, em tese e no mínimo, o aspirante a profissão de professor precisa ter um curso superior em licenciatura, ter sido aprovado em concurso público e depois aguardar um período probatório de três anos para obter a

confirmação do seu postulado à vaga de professor. Numa sociedade que apresenta altos índices de analfabetos formais e outros funcionais, esses pré-requisitos para a carreira docente deveria servir, a nosso ver, como estímulo aos alunos quererem ascender às condições de vida. Sendo assim, não é descabido o que às vezes escutamos na sala de aula ao vermos alunos questionarem a respeito do significado de seus esforços nos estudos, algo como: “será que estudar vale a pena, se o futuro não parece nada promissor?”.

Mesmo com esses contratempos, com a experiência da pesquisa-ação os licenciandos chegaram a algumas constatações. Vejamos alguns relatos que denotam descobertas com base nos dados da pesquisa-ação:

A gente buscou a partir disso, descobrir tipo: “a realidade real dos alunos” sabe? Tinha perguntas lá sobre questões econômicas que me assustei muito que tinha gente que sobrevivia com R\$ 120,00 reais mensais pra cinco pessoas, entendeu? Então, foi uma coisa absurda e aí foi um choque de realidade já que com dois anos de PIBID eu não esperava (LL1).

Eu fiquei pensando como é importante o professor saber onde ele está localizado, que público ele está se voltando e tá dando aula. E muitos professores desconhecem a realidade dos alunos (...) como seria interessante se os professores tivesse esse olhar de pesquisador em relação aos alunos (LL3).

Outra coisa que pra mim foi importantíssimo nesse processo de pesquisa foi à fala dos alunos no momento de formação, por exemplo: é você ver que eles têm muito a dar, os alunos. Eles não são aqueles alunos só passivos. Que quando a gente está em sala de aula, a gente houve certos comentários de professores dizendo que certos alunos não querem nada, que não estuda e tal e tal e tal... Mas quando você... ..a partir do momento que a gente der uma oportunidade pra esses alunos falarem, é... ..falarem tanto da sua vida, quanto saber o que eles pensam da realidade deles, muitas vezes agente até se surpreendeu (LL2).

Muitas vezes o aluno não tem essa perspectiva de chegar à universidade. Se você trabalha assim... ..nós mostramos os alunos à universidade, nós fomos pra lá, conversamos com ele e tentamos fazer uma formação com os alunos como pesquisadores (LL4).

A formação dos saberes docentes, envolvendo a pesquisa da realidade da escolar, pode alterar a maneira como a instituição escolar funciona porque as pessoas que nela atuam alteraram seus valores. Essa parece ser a tendência, de acordo com o que deduzimos a partir do que os licenciandos relataram. Afinal, o desconhecimento das dificuldades do outro, seja esse outro aluno, professor, gestor, pais/responsáveis ou pessoal de apoio pedagógico ou administrativo, pode fazer com que cada agente escolar queira que os demais ofereçam mais do que possam fazer. Assim agindo, vamos assistir a mais problemas ao invés de soluções na escola.

Até a realização de nossa coleta de dados, a realização da pesquisa-ação não havia sido concluída. Conforme o detalhamento do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia, pelo Edital de 2012 previa-se o prosseguimento da pesquisa-ação através das seguintes ações: “Sistematização dos dados da pesquisa-ação ‘A escola e seus sujeitos: experiências, tensões e desafios na escola pública’, além da apresentação dos dados da pesquisa-ação mediante seminário; execução de Projetos de Intervenção nas duas escolas” (SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA. EDITAL PIBID UECE, 2012, p.3).

As intervenções aludidas no novo Subprojeto se referem à formação política dos alunos das duas escolas e à realização de oficinas de leitura pautando Sociologia e Literatura. Pensamos que a postura colaborativa no encaminhamento da pesquisa-ação, com a adesão dos alunos do Ensino Médio deve provocar alterações na postura dos participantes de sua realização. As intervenções pensadas, a nosso ver, podem contribuir ainda mais para a solidificação das modificações pretendidas.

Para concluir, recordamos o relato da professora coordenadora da área quanto às estratégias didático-pedagógicas no Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE. Conforme vimos, foram desenvolvidas seis estratégias que podem assim ser identificadas: inserção do licenciando na escola, estudos reflexivos, grupo de estudo, acompanhamento do professor supervisor, o ato de ministrar aulas e pesquisa-ação. O valor dessas estratégias didático-pedagógicas, consoante nosso entendimento, elas remetem as vivências do que acreditamos serem as estratégias básicas para uma sólida formação concernentes aos saberes docente. No próximo tópico vamos ingressar mais densamente sobre o tema dos saberes docentes, buscando explicitar como eles foram constituídos e/ou fortalecidos no Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE.

### **5.3 Saberes docentes: explicitando aprendizados profissionais**

Iniciamos esse tópico resgatando o conceito de saberes, a partir do que foi ensinado por Tardif (2010), Therrien (2010, 1993) e Farias (2007, 2000). A nosso ver, saberes são configurações elaboradas através das trocas entre atores sociais. Essas trocas são advindas do contexto de vida, da formação e do trabalho e são relacionadas a certas capacidades e atitudes. Como as conexões, elas são abertas de maneira a englobar modos de lograr ser, conhecer, fazer e conviver com eficácia.

No campo da profissão docente, considerando a tipificação compartilhada pelos autores de nossa referência, os saberes docentes são aprendidos por meio: da formação

pedagógica ou profissional; dos conteúdos assimilados de uma área do conhecimento; da assimilação das diretrizes e materiais curriculares; e, da prática da profissão ou experiencial. Nessa sessão, objetivamos explicitar os saberes docentes constituídos e/ou fortalecidos a partir do processo formativo vivenciado pelos licenciandos do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE.

Sobre esse tópico, cabe registrar que, tanto nos grupos focais organizados com os licenciandos, quanto nas entrevistas realizadas com os professores da coordenação da área e da supervisão, ao perguntamos se o PIBID UECE proporcionou o aprendizado de saberes necessários ao exercício da docência, obtivemos uma resposta que pareceu uma afirmação orquestrada: todos registraram um uníssono afirmativo, mas sempre seguidos de ponderações. Vejamos alguns pronunciamentos:

Inclusive pra mim. Aliás, muito mais pra mim. Porque o professor da universidade ele é um pouco distante, queiramos ou não. Nós temos nossos compromissos, pesquisas, projetos... Então o PIBID ele proporcionou a minha inserção maior nos estudos pedagógicos, nos saberes docentes (PROFESSORA COORDENADORA DA ÁREA). (Grifos nossos).

Eu acredito que sim, acredito que poderia até melhorar... (PROFESSOR SUPERVISOR).

Eu acho que ele contribuiu fundamentalmente pra gente entender muita coisa. Acho que cada vez mais a realidade cada vez mais vai se configurando de uma forma diferente, cada escola tem a sua característica, em cada escola dependendo de onde está tá centrada num tempo e tem uma estrutura diferente de alunos, de corpo docente, de gestão (LL4).

Ele no dá as ferramentas necessárias para poder ver tudo né? (LL1).

[...] ele conseguiu abrir questionamentos, talvez abrir e fechar processos, mas ele não encerrou todas as questões (LL5).

Pra mim ele abriu mais um leque de outras possibilidades nas questões de aula. Compreendi muitas coisas, mas isso aqui não ficou fechado, como a C disse. Ele foi um meio pra compreensão, mas o fim ainda é o processo. Tá na prática, tá no dia a dia. Acho que ser professor não tem fim, tá sempre num processo contínuo de formação (Grifos nossos) (LL6).

Sim, mas ele não resolve todos os problemas, eu acho. Porque como a gente falou aqui a tarde quase toda, a realidade é muito mais complexa, tem muito mais problema (LC6).

O professor tem sempre que tá se reciclando, as pessoas, os sujeitos são diferentes, então, como é esse professor? (LC2).

Eu acho que o PIBID, ele é mais uma possibilidade que se abre para professor que tá se formando, não é um milagre e ele ainda não resolve nem supera os problemas práticos da escola pública, se a gente pensar que vai entrar na escola pública (LC6). (Grifos nossos).

Entre as ponderações algumas nos chamaram mais a atenção. Por exemplo, quando a professora coordenadora da área afirmou que o PIBID proporcionou a ela uma maior inserção nos estudos dos saberes docentes. Nos grupos focais, os licenciandos se queixaram de que seus professores não conheciam a realidade da escola e das relações travadas em seu interior. A partir daí, eles concluíram que a formação docente tal como feita na universidade não correspondia à necessidade real dos alunos que participaram da pesquisa<sup>81</sup>. Os licenciandos consideravam a experiência deles na escola como mais significativas, pois os preparavam mais efetivamente para o seu futuro profissional. Assim sendo, o depoimento da professora coordenadora da área, a nosso ver, parece evidenciar que não basta o ensino dos conhecimentos técnicos ou disciplinares se ele não reflete a realidade escolar, nem proporciona o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma intervenção efetiva nessa mesma realidade.

Outro depoimento que nos chamou atenção, fornecido pelo licenciando LL6, diz que o PIBID UECE abriu espaço para “outras possibilidades nas questões das aulas”. De fato, entendemos que os saberes docentes, mas criam ambientes de discussão que proporcionam intervenções mais qualificadas. É o professor no seu cotidiano profissional, que ao refletir sua prática, delibera se as “questões da aula” desenvolvidas por ele respondem às situadas demandas do processo de ensino e aprendizado ou não. O aprendizado dos saberes docentes proporcionados pelo Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE pode fortalecer a atuação do futuro professor, mas não responde por ele.

O depoimento de LC6, destacado por nós, afirma que o PIBID “não é um milagre” e que ele “não resolve nem supera os problemas práticos da escola”. Já esclarecemos que o PIBID UECE tem a intenção de fomentar experiências docentes no contexto escolar sob a supervisão e coordenação qualificada de professores da própria escola e da universidade, antes do licenciando assumir terminantemente suas funções na escola como profissional. Se os futuros professores lograssem mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem, isso seria entendido como uma implicação dos seus aprendizados dos saberes docentes no âmbito de um processo coletivo. Todavia, considerando as condições gerais em que se encontram as escolas públicas atualmente, um

---

<sup>81</sup> Um dos depoimentos sobre o assunto disse que “o curso de licenciatura em si, não me ajudou tanto quanto o PIBID, eu acho que o PIBID me ensinou muito mais que o curso de licenciatura em si. Então se eu tivesse feito apenas o curso de licenciatura eu teria passado pelas cadeiras de práticas de formação, por exemplo, de forma totalmente diferente. Tinha umas cadeiras de práticas de formação que os professores não conhece a realidade da escola, os professores às vezes são assim... ..fazem comentários bizarros sobre a escola. E se eu não tivesse feito essa experiência no PIBID eu iria chegar lá e nem saber e entender aquele comentário bizarro, que aquilo era uma coisa que era daquele jeito mesmo e pronto” (LL5).

pouco de experiência inovadora pode suscitar grandes modificações nas relações pedagógicas do seu interior.

Como já nos referimos, os saberes docentes são a base sobre a qual outras questões da profissão, da sala de aula e da escola vão ganhando sentido, sejam eles para aprendizes ou professores experientes. Cogitamos que constitua esse o entendimento e o motivo dos apontamentos que os licenciandos acrescentaram a pergunta formulada. Afinal de contas, a realidade é dinâmica e os profissionais são singulares nas suas idiossincrasias. De tal forma que os saberes docentes vão tomando formas diversas, mas consecutivamente em torno da natureza daqueles preponderantemente aqui examinados.

Esses apontamentos parecem dizer também que a experiência do PIBID UECE possibilitou que eles se definissem sobre a carreira na docência. Como falou um licenciando: "... quando você começa entender bem aquilo de verdade, o que é escola, a realidade que ela é, ou você vai se encantar cada vez mais por aquilo ali [a docência], vai lutar por aquilo, pra melhorar, ou, ao contrário, isso não é a minha realidade. Não quero isso, vou fugir. Essa é a contribuição realmente" (LL6). As dúvidas sobre o magistério aparecem como terreno fértil para a definição profissional: a dos que seguirão entusiasmados a carreira da docência, como ofício de cientistas sociais, e aqueles que seguirão por outros caminhos profissionais. O depoimento do professor supervisor reforça essa argumentação:

[...] ninguém sai do mesmo jeito do PIBID. Agora, existem algumas pessoas que eu poderia dizer que me dão a certeza de que realmente vão ingressar no magistério porque realmente querem. Se identificaram e tudo. Outros, e aí eu acho que é a minoria, que aí também não dá para você dizer, né? Tem outros que eu penso que talvez não vá. (...) E aí não me dão certeza que serão assim, eu tenho quase uma certeza de que não serão, mas, eu também não posso afirmar e dizer fulano e fulano realmente não vai, estão aqui por isso ou por aquilo e tudo. Alguns eu acho que realmente não vão querer ser professor do ensino médio, mas, desejam ser professor do ensino superior (PROFESSOR SUPERVISOR).

Seja como for, o processo formativo vivido pelos licenciandos é reconhecido como uma experiência formadora que propicia a constituição e/ou o fortalecimento de saberes profissionais docentes. A identificação desses saberes será aqui procedida de modo a abordar cada saber separadamente.

Antes de uma explicitação mais detalhada a respeito dos saberes docentes constituídos pelos licenciandos e professores ao longo da formação vivenciada, considerando seus relatos, é importante resaltar que fizemos, a partir da tipologia adotada um mapeamento buscando identificar esses saberes com o fim de refletir sobre aqueles mais recorrentes. Constatamos que os licenciandos se referiram 8 vezes aos saberes

pedagógicos ou da profissão; 6 vezes os saberes disciplinares; 3 vezes os saberes curriculares; e 15 vezes os saberes experienciais. Entre os professores (coordenadora de área e o supervisor), o levantamento apontou 5 referências aos saberes pedagógicos ou da profissão; 3 aos saberes disciplinares; 1 referência aos saberes curriculares; e 6 menções aos saberes experienciais.

Esses dados mostram uma incidência semelhante entre licenciandos e professores nas referências aos saberes docentes em seus pronunciamentos. Poderíamos concluir, então, que esse é um dado que hierarquiza a importância dos saberes para a formação e o trabalho do professor da Educação Básica? Pensamos que mais importante que os dados quantitativos, são os depoimentos que explicitam sobre a dimensão e a relevância dos saberes constituídos, assim como sobre o fortalecimento para a atuação dos professores. E, conforme os registros feitos pelos licenciandos do Subprojeto, eles se mostraram como veremos a seguir.

Os saberes da formação pedagógica ou profissional foram evidenciados nas referências aos estudos teóricos, metodológicos e procedimentais sobre como ensinar, como permitem depreender os relatos:

A gente tinha momentos de estudo principalmente sobre pesquisa-ação, Sociologia no Ensino Médio. Com a inserção em sala de aula, a gente começou a estudar os clássicos da educação: Mészáros, Gramsci, Florestan Fernandes, Bourdieu, Morin. Clássicos da Sociologia que abordava a questão da educação no seu âmbito mais geral. (LC5).

Aqui dentro da UECE eu encontrei Paulo Freire muito mais dentro da psicologia da aprendizagem, que é uma matéria da licenciatura, e na prática IV também... Encontrei muito mais em outras disciplinas que não das Ciências Sociais, e pude tá estudando Paulo Freire dentro do PIBID. Então eu fiquei pensando, muitas vezes fiquei parado sozinho se eu não tivesse o PIBID como seria minha relação com esses autores, ou com determinada disciplina. (LC2)

Notamos, através dos depoimentos, que, embora os licenciandos tenham concentrado mais atenção em autores da Sociologia da Educação, outros escritores do âmbito da Pedagogia e da Psicologia da aprendizagem foram estudados. Entre esses, os destaques foram para Paulo Freire. Vygotsky e Piaget foram apenas citados pontualmente nos depoimentos, não possibilitando uma reflexão mais aprofundada de nossa parte.

Paralelo ao estudo das teorias e das doutrinas pedagógicas, na formação profissional, foi dada bastante relevância para o estudo das metodologias de ensino, como podemos perceber nas transcrições que seguem:

A gente fez uma oficina, por exemplo, de metodologias audiovisuais que a gente ficou um tempão pensando, é... ..didaticamente, continuamente, como usar recursos audiovisuais para aplicar os conteúdos de Sociologia, porque isso é uma outra crítica que a gente tem aqui no curso de licenciatura que é o curso de licenciatura não tem uma didática aplicada as Ciências Sociais (LL4).

Por a gente ter aprendido a melhor usar essas metodologias [refere-se aos procedimentos audiovisuais], a gente acaba também aprendendo ou pelo menos tentar fazer uma aula de Sociologia que não seja maçante. Porque se eu falar de Sociologia geralmente os alunos já vê como algo... Então como tornar a aula mais atraente, a gente tem tentado realmente usar isso na sala (LC4).

De acordo com a professora coordenadora da área, o estudo sobre os saberes pedagógicos centrou muito, no início do Subprojeto, na “reflexão sobre a pedagogia, a reflexividade da docência, a formação docente... Então, nós começamos o programa muito com os estudos reflexivos, nós formamos logo um grupo de estudo” (PROFESSORA COORDENADORA DE ÁREA). O professor supervisor realça o argumento da professora coordenadora de área sobre os saberes pedagógicos, dizendo: “a gente montou um grupo de estudo e procurou teóricos, leituras e estudos que ajudassem a gente a compreender melhor essa própria realidade e também atuar melhor dentro desta realidade enquanto professor” (PROFESSOR SUPERVISOR).

No âmbito dos estudos das metodologias do ensino, foram desenvolvidas atividades que abordaram o uso das tecnologias na sala de aula. Sobre isso, uma licencianda assim se pronunciou: “A gente ver isso na perspectiva da metodologia de ensino. A gente fez até uma oficina sobre o uso de metodologias audiovisuais na escola” (LC6). No entendimento dos licenciandos, com as tecnologias no ensino, “a gente consegue chamar mais a atenção deles [alunos do ensino médio], fazendo com que eles participem... Com o ‘data show’, mostrando um vídeo, mandando-os fazerem uma pesquisa na internet” (LC3). Esses recursos tecnológicos eram utilizados sempre precedidos de reflexões sobre o “porquê”, “como” e “onde” aplicá-los. Vejamos o que diz um licenciando sobre o uso dos recursos tecnológicos:

Foi falada basicamente tudo, mas é justamente isso: qual recurso empregar em certo tema. Tipo: você vai dar um tema cultura. Então, qual recurso eu uso pra essa temática. Porque eu percebi em aulas anteriores dadas no terceiro ano que falar sobre cultura é muito difícil, porque você vai falando aqui, mas eles não sabem. (...) Você vai falar sobre preconceitos de culturas desconhecidas por eles, por que a gente tem que usar... Isso eles não sabem e usando uns vídeos e principalmente recursos visuais mesmo, eu consegui com que eles entendessem a outra turma, aquele conteúdo. Então essa questão, por exemplo, das oficinas que as meninas falaram não seria só pra ocupar os recursos a serem utilizados, mas quais os recursos podem ser utilizados em certas temáticas. Então acho que isso é importante (LL1).

Segundo outro licenciando “não tem nenhuma disciplina, nenhum momento de alguma disciplina que a gente faça e discuta a questão das tecnologias, pelo menos eu não tive” (LC6). A mesma situação parece se repetir no planejamento de aula. Embora o depoimento que vamos expor já tenha sido exibido, ele pode nos ajudar a compreender também o tratamento dado a elaboração do plano de aula no currículo do curso de licenciatura. Vejamos:

[...] a universidade, ela propicia pra você um diploma, certo? Mas como dar uma aula, como preparar uma aula, a questão do plano de aula, plano originário, plano de ensino, tudo isso se você ver, é muito vago e muito rápido. E você não tem a oportunidade de aplicar, você não sai da questão do projeto. E com o PIBID, querendo ou não, ele fazia com que a gente aprendesse não só a fazer um plano, independente de qual ótica, porque a gente ia aprendendo com os erros. Fazia um plano e esse não deu certo então temos que melhorar. E essa questão da sala de aula como laboratório, vai fazer com que o aluno aprendesse o que é realmente a vida docente é acontecesse (LL1).

Como evidenciam os relatos transcritos, os saberes pedagógicos ou profissionais foram bastante estudados e enfatizados na aprendizagem dos licenciandos do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia. No exame dos relatos, foi possível constatar referências a teorias ou doutrinas pedagógicas, metodologias de ensino e uso de tecnologias, com destaque para as audiovisuais<sup>82</sup>.

Outro saber que também se fez presente nos registros dos licenciandos foi o saber disciplinar, “que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola” (TARDIF, 2010, p. 297). Na definição de uma licencianda, esses saberes correspondem ao estudo para enriquecer a cultura dos alunos, pois, como assevera: “tive que dar uma aula sobre o surgimento da Sociologia. O surgimento da Sociologia na perspectiva de vestibular. Então tinha de dar tudo: das correntes filosóficas até o surgimento do capitalismo” (LL4). Sendo assim, é plausível que o professor supervisor e o licenciando tivesse que buscar, além dos saberes curriculares já definidos pelo programa escolar, os saberes disciplinares da área para enriquecer suas aulas.

Segundo a professora coordenadora da área, a aprendizagem dos saberes disciplinares aconteceu em linhas gerais no Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia da seguinte forma:

A gente começa com os grandes teóricos, os teóricos que estão mediando muito na Sociologia esses estudos desde a obrigatoriedade da Sociologia

---

<sup>82</sup> As metodologias de ensino com o uso de recursos audiovisuais refere-se à utilização do computador, filmes, música de época, fotos e charges. Bridi, Araújo e Motim (2009), argumentam sobre a importância da utilização desses recursos, mas alertam que “os recursos audiovisuais sejam utilizados com planejamento, consciência e parcimônia” (BRIDI, ARAÚJO e MOTIM, 2009, p.179).

que é o Néelson Tomazi, autor de livro didático, o Amaury. Eles têm um conjunto de CDs que eles chamam todo o programa. O kit do ensino de Sociologia no Ensino Médio em que eles colocam muito essas questões (PROFESSORA COORDENADORA DA ÁREA).

Reafirmando o discurso da professora, um licenciando, a respeito dos saberes disciplinares diz: “vamos pra realidade do aluno pra explicar o ‘fato social’ de Durkheim” (LC2). O recurso de buscar a “realidade” para explicar o conteúdo da disciplina parece ter sido uma das maneiras encontradas no Subprojeto para facilitar o aprendizado dos alunos do Ensino Médio no tocante aos conteúdos das matérias a serem ensinados. Essa maneira consta no conjunto de CDs que fazem parte do kit de ensino de Sociologia para o Ensino Médio mencionado pela professora.

Pensamos ainda, sobre os saberes disciplinares da matéria Sociologia, que a princípio e conforme nossa experiência como professor da área, para o licenciando que lança mão do recurso da “realidade” para explicar conceitos, por exemplo, às vezes, pode ser difícil distinguir o conteúdo disciplinar em si - a ser discutido na sala de aula para assimilação crítica dos alunos - da reflexão de manifestações da instituição escolar em que ele está inserido, sem politizar a aula. Por exemplo, ao tratar do tema “poder”, ao mesmo tempo em que o aluno pode compreender o que o professor explica, através da teoria e do emprego a realidade como recurso; ele pode perceber a existência de diferentes manifestações de poder acontecendo na escola e na sala de aula, e caso as relações de poder na escola não estejam acontecendo satisfatoriamente, situações difíceis podem suceder se o licenciando não estiver acompanhado pelo professor ou se não estiver suficientemente bem preparado enquanto docente. Sentimentos de rebeldia podem vir à tona e se tornar motivo para maior indisciplina na sala de aula ou acirramento de conflitos na escola.

Passemos agora para a abordagem sobre os saberes curriculares. Esses saberes são provenientes, conforme Tardif (2010) “dos programas e manuais escolares” (TARDIF, 2010, p.297). Os saberes curriculares foram os menos mencionados, tanto nos depoimentos dos licenciandos, quanto nas entrevistas dos professores do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE.

Nas declarações dos licenciandos, podemos identificar esses saberes como sendo movidos quando os mesmos relatam sobre a sua participação na *Semana Pedagógica* das escolas e na escolha do livro didático selecionado pelos professores da área para ser adotado nas escolas a partir do ano 2012. Essa foi a primeira vez que os professores de Sociologia participaram da escolha do livro do Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD) ocorrido no final do ano 2011, de modo que os mesmos puderam selecionar um entre dois livros aprovados<sup>83</sup> pelo Ministério da Educação (MEC).

Os professores do Subprojeto, por sua vez, além de mencionarem as situações abordadas pelos licenciandos, também chamaram atenção para os momentos de planejamento das ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula quando o material de referência para a reflexão era os conteúdos programáticos do que deveria ser ensinado. Vejamos agora alguns relatos de licenciandos e professores que permitem evidenciar o aprendizado de saberes curriculares:

A gente participou, contribuiu com a Semana Pedagógica também, a gente teve essa abertura (LL4).

A gente estudou todo o livro. “A história da sociologia”, a gente estudou todo o livro e como a I disse: como cada capítulo daquele pode ser aplicado. Como abordar ‘movimentos sociais’ em sala de aula dentro da estrutura do livro. A gente diz assim: não é suficiente pra... ...foi uma conclusão que todo mundo chegou. O livro do Tomazi ele não é o melhor livro apenas de, desses que estão aí, talvez ele realmente se configura pra realidade do aluno. Mas ele é muito histórico, ele é pouco crítico da realidade. A gente chegou a essa conclusão juntos. Então assim, mas o que é que a gente queria? Como é que a gente aplica? (LL4).

Eles se reuniam com os professores supervisores faziam o planejamento juntos. Junto com o conteúdo programático do professor da escola e aí eles faziam os planejamentos juntos antes de entrarem na sala de aula (PROFESSORA COORDENADORA DE ÁREA).

A nosso ver, embora a ênfase dos depoimentos sejam os saberes curriculares, podemos notar também referência a outros saberes como os saberes pedagógicos ou profissionais e os saberes de experiência. Isso evidencia que a mobilização dos saberes não ocorre de modo estanque, mas sim concomitante.

No nosso entendimento, os saberes curriculares e os saberes experienciais da docência somente são acessíveis quando o licenciado adentra o contexto da sala de aula e participa da socialização profissional, pois, os dados empíricos de nosso estudo concluem que as pré-concepções do ensino e as vivências na sala de aula como aluno não são suficientes para a elaboração desses saberes docentes.

---

<sup>83</sup> A aprovação de livros para participar do PNLD segue as orientações do Ministério da Educação, de forma a contemplar alguns critérios pertinentes de sua política. Vejamos alguns critérios contidos no Guia MEC 2012: “Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico cultural; Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, a curiosidade pelo inusitado e o desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas; Promover a aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados; Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos; Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos; Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação; Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes”, entre outros ([HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR](http://portal.mec.gov.br)).

Os saberes docentes oriundos da experiência profissional, por sua vez, são identificados, pelos licenciandos e pelos professores como ponto central no processo formativo. Os relatos dos licenciandos que reproduziremos a seguir evidenciam a percepção geral sobre a aprendizagem dos saberes experienciais que eles tiveram no PIBID UECE. Vejamos:

Para entender o que era ensinar e a relação professor e aluno. É uma coisa que realmente... ..o contato com a sala de aula, o contato com os alunos mostrou isso, foi o momento que eu mais aprendi nesse sentido do que é a profissão (LL5).

Até porque fazer docência vem com a experiência (LC3).

A escola, a sala de aula, ou melhor, o local de trabalho, é o lugar por excelência do professor, nele aprendem-se muito, como podemos depreender dos relatos dos licenciandos. Outros dois licenciandos, ao utilizarem uma linguagem coloquial, chamam a aprendizagem dos saberes de experiência de “gingado”, “molejo” “jogo de cintura” e “luta”. A escolha desses termos reflete muito a cultura do nosso povo brasileiro. Para os licenciandos, o professor é, fazendo o uso da metáfora, um capoeirista, pois, ao mesmo tempo que precisa ter “ginga”, “molejo” e “jogo de cintura” pra fazer a aula acontecer, ele também “luta”. A capoeira, talvez a mais brasileira das artes marciais, é também uma dança. Daí surgem as expressões ginga, molejo e jogo de cintura junto com a luta. Vejamos os pronunciamentos dos licenciandos:

A questão de você tá gingando, lidando com as dificuldades escolares enquanto você deveria estar fazendo uma crítica a isso, então você deveria está se posicionando de certa forma. Certo que a gente tem que lidar com certas dificuldades da realidade, do cotidiano, a gente também não pode parar e dizer: ‘não, eu vou me revoltar e sair daqui correndo’ (LC5).

Às vezes pode até ter, mas com essa flexibilidade, como esse jogo de cintura (...). Não é um jogo de cintura por conta do problema, mas um jogo de cintura que eu acho que é da formação mesmo do professor. Eu enxerguei muito isso (LC2).

O primeiro relato que reproduzimos, sobre as situações de aprendizagem dos saberes de experiência, é esclarecedor porque metaforiza a situação de aprender através das experiências da práxis docente. Algumas descobertas, despertadas pela experiência prática na sala de aula, podem ser verificadas noutros depoimentos. Vejamos:

A gente aprende ou pelo menos senão aprende pelo menos, a gente tem uma ideia de como lidar com os muitos sujeitos da escola. (...) Na academia, às vezes, a gente talvez seja formada pra achar que quando a gente vai chegar à escola vai achar o aluno ideal, aquele aluno que vai participar da tua aula, que aquele vai contribuir. Um aluno que todo professor quer ter, mas não é assim. Quando você chega à escola você se depara com um milhão de sujeitos de várias, como eu posso dizer gente variados, com pensamentos diferentes, mentes diferentes, com, sei lá,

orientações das mais variadas. Com orientações ideológicas, sexuais, entendeu? Então o PIBID possibilitou isso, esse escancaramento de nossa visão com relação a esses sujeitos (LC4).

No meu caso acho que a vivência do PIBID, algo que é uma das coisas que eu considero mais primordiais, que foi o fato da gente, bem a priori, a gente ter um entendimento e uma aproximação com o funcionamento da escola. Da escola enquanto instituição (LC4).

As pessoas chamam a gente pra organizar os eventos porque a gente já tem experiência de organizar eventos dentro do PIBID, tem também a produção de artigos (LC2).

A gente vai usando a experiência que a gente traz e faz os trabalhos na universidade. A gente já vai utilizando e até eles [licenciandos não bolsistas do PIBID] mesmos dando aquela aula que a gente deu e coincidiu da gente levar um vídeo e eles levarem o mesmo vídeo? (LC1).

O exame dos relatos sobre as experiências desenvolvidas no PIBID UECE permite inferir que os licenciandos aprenderam a “lidar com os muitos sujeitos da escola”, com seu funcionamento, organização, eventos, ação de ministrar aulas, utilização de recursos audiovisuais, além de se tornarem mais sensíveis e desenvolverem atitudes de respeito e de valorização à escola e do espaço público escolar. Esses aprendizados, ainda no processo de formação, são de suma importância, pois, segundo Tardif (2010), é no início da carreira que mais se aprende na profissão.

Em nossa atuação na escola – referimo-nos aqui as experiências adquiridas, por este pesquisador, durante o desempenho do papel de lecionar a disciplina de Sociologia - já encontramos docentes que pareciam blindados com uma couraça que os impedia de aprender a realizar atividades básicas, como participar da organização de uma *Feira de Ciência e Cultura* com uma turma de alunos, mesmo que já somasse trinta anos de magistério e que participassem, todo os anos, deste tipo de evento. Pensamos que os valores e crenças que mobilizam esses antigos professores não são os mesmos que encontramos difundidos entre os licenciandos do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE. No magistério, viver os valores constitutivos da profissão, assim como apreciar a relação ensino-aprendizagem e conhecimento, por exemplo, é fundamental para se alcançar êxito na ação que o docente realiza.

Constatamos, através das entrevistas e dos grupos focais, que, embora as situações de aprendizado dos saberes experienciais se efetivassem sem tensões, elas não estavam totalmente ausentes. Leiamos os relatos de um licenciando e do professor-supervisor para que tenhamos uma ideia de como ocorreu esse processo. Acreditamos que a descrição permite vislumbrar a dinâmica da aprendizagem dos licenciandos do Subprojeto que medeiam os saberes de experiência:

A gente dar uma aula e eles [professor supervisor e outro licenciando] observam, fazem uma análise e aí fazem uma construção, dá um *feedback*. Exatamente, como eu posso dar uma aula e tanto compartilhar conhecimento que eu trago da universidade pro professor que já tem um contato em sala de aula, pra ele também passar a experiência dele como é que pode ser. Como eu posso dinamizar essa aula? Então nas práticas eu fico muito na observação e tal (LL3).

Eles [os licenciandos] têm que participar de todo o processo da atividade docente: desde a questão de preparar as aulas, eles participam, por exemplo, nas aulas que eles vão preparar a gente estar junto, eles prepara, a gente ver, dando continuidade ao assunto que a gente está trabalhando na disciplina. Não é uma coisa que a gente vai 'aí agora os bolsistas vão dá aula, eles vão dá um assunto diferente'. Não (PROFESSOR SUPERVISOR).

Depois de ter ouvido os vários relatos que reproduzimos aqui, o resultado do que foi aprendido parece dar autoridade às conclusões elaboradas pelos próprios autores do Subprojeto. Cada participante de nosso estudo, considerando seus termos, inferiram que:

Todos eles [licenciandos] com exceção dos novos que entraram no novo edital já ministram aulas cotidianamente (PROFESSORA COORDENADORA DE ÁREA).

Os licenciandos conheceram o chão da escola, conheceram a realidade da prática docente na escola. Isso de forma sistemática durante um bom período de tempo (PROFESSOR SUPERVISOR).

O PIBID ele me trouxe essa oportunidade assim: a partir do momento que comecei a ministrar aulas eu vi a importância da docência (LC3).

Os saberes de experiência, enquanto saberes realmente elaborados pelo professor, como nos ensina Tardif (2010), Therrien (2010, 1993) e Farias (2007, 2000) encontram-se semeados para esse grupo de licenciandos. A inserção na carreira profissional certamente os enriquecerá, porque esses saberes não têm um prazo pré-determinado de consumação. Eles se mostrarão mais eficazes se, paralelamente a sua realização, a reflexão acerca de sua prática for feita.

A discussão sobre os saberes docentes constituídos e/ou fortalecidos no âmbito das ações do PIBID UECE mostram perspectivas animadoras quanto à qualidade desses futuros profissionais. Todavia, parece-nos pertinente ponderar: até que ponto esses aprendizados promovem a identificação com a profissão docente? Esse é o assunto que vamos tratar a seguir.

#### **5.4 Processos de identificação profissional: a formação de professores de Sociologia**

Pensamos que, para início de nossa discussão sobre os processos de identificação profissional dos licenciandos no Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia

PIBID UECE, seja oportuno começarmos com uma compreensão sobre o significado do conceito de identidade voltado para a docência. Nesse sentido, recorremos a Gatti (1996) e Veiga (2008).

Gatti (1996) argumenta que, “a identidade é a representação de realidades originalmente heterogêneas e singulares (...) e os professores, ao agir de determinadas maneiras, revelam/escondem uma identidade complexa em que representações de conhecimento, crenças, valores e atitudes se compõem integrando as vivências nas salas de aula e fora dela” (GATTI, 1996, p.86).

Veiga (2008), por sua vez, fundamentada em António Nóvoa, diz que a identidade docente é uma construção assentada em três dimensões fundamentais: “o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais” (VEIGA, 2008, p.18).

Sendo assim, as “representações de realidade”, elaboradas pelos licenciandos nos grupos focais, revelaram momentos distintos do processo identificação. Aliás, como argumenta a professora coordenadora da área, identidade profissional deve ser entendida como um conceito dinâmico. Sobre o assunto sua fala, diz: “não chamo de identidade, que eu acho um conceito muito estático, mas processos de identificação. Eles começam a gerar esse processo identificatório com o fazer docente” (PROFESSORA COORDENADORA DA ÁREA).

Aliando esse ensinamento da professora coordenadora à conceitualização de Gatti (1996) e Veiga (2008), podemos entender a identificação profissional docente como um processo construído dinamicamente de representação complexa de realidades, cuja origem é singular (pessoal) e heterogênea (profissional), pois combina conhecimento, crenças, valores e atitudes. Esse processo se conforma na concretude da experiência do professor na sala de aula e a outros elementos a ela associada (institucional). Todavia, por se tratar do professor brasileiro, essa identidade encontra também subsídios na esfera mais geral na identidade pátria.

Nossa percepção sobre os processos de identificação com a profissão docente por parte dos licenciandos ocorreu em, pelo menos, três momentos distintos, a nosso ver. O primeiro, expresso nas dúvidas quanto seguir ou não a carreira docente, manifestadas especialmente quando os mesmos passaram a assumir, sob a supervisão do professor da

escola, a regência da classe. Foram vários relatos, proferidos por distintos licenciandos, em que os jovens questionaram se a docência seria, de fato, carreira a ser seguida por eles. Associamos esses relatos ao desenvolvimento pessoal. Vejamos alguns dos registros sobre esse momento:

Eu acho que a responsabilidade em dar aula é muito grande, será que eu tô prepara ou ainda não... .. Vamos com calma deixa eu me preparar vou terminar e assumir isso daí. Mas é preciso ter responsabilidade, ela é bem maior quando você enxerga desse jeito (LL4).

Eu fiquei arrasado. Eu disse pra [professora] R eu não quero mais ser professor... (LC4).

Será que eu tô mesmo preparado pra encarar essa realidade da docência? (LL3).

Essa a situação de ter passado na sala de aula, essa experiência de sala de aula, foi um dos pontos que mais aprendi no sentido de... ..poxa, será que realmente eu vou querer ser professora? É tanto que logo no início, enfrentando muitas dificuldades das escolas públicas que tem todo um quadro de problemas, tanto na questão da SEDUC e escola, a relação professores e alunos, relação gestão escolar com toda a estrutura da escola que exige cumprimento de horários, de cumprir horários e comunicação e quadros de professores que faltam e enfim, todas essas questões que me fizeram pensar: Poxa será que eu quero enfrentar essa realidade? Será que eu quero está ali como professora? Que desde o início eu me perguntava: Será que eu quero ser professora mesmo? (LL6).

Presumimos que esses momentos de dúvida tiveram a contribuição dos seguintes componentes: um conhecimento superficial sobre a docência, a reação autoantropofágica da profissão de alguns professores, com os quais eles tiveram contato na escola, a elaboração imaginária ruim sobre o que acontece nas escolas públicas divulgadas pela indústria da comunicação e a própria realidade salarial e o desprestígio social do magistério. Também os próprios alunos do ensino médio contribuíam para esse momento, quando diziam: “Vai ser professora é? Tá doida’. ‘Vai estudar pra ser outra coisa menina’. ‘Você veio aqui pra ver como a gente ver a sociologia, não dura nada pra gente. Ela não serve de nada” (LL4). Não vamos discutir esses componentes porque elas já foram comentadas nesse estudo.

Outro momento do processo de identificação profissional foi expresso pelos próprios licenciandos de “choque de realidade”. No nosso entendimento, o choque de realidade foi produzido devido ao contato sistemático dos licenciandos com a realidade da escola, depois de um tempo relativamente curto na socialização da profissão. Após o “choque”, isto é, o impacto súbito, foi gerada uma “crise” que fez, mais uma vez, com que os candidatos ao magistério repensassem sua pretensão a este ofício. Esses relatos associamos mais ao desenvolvimento profissional.

Acreditamos que o “choque de realidade” seguido pela “crise” ocorreu porque os licenciandos tiveram suas crenças e valores confundidos. Noutras palavras, ao constatarem crenças e valores manifestados em atitudes dispares, e ao verificarem a força e às vezes as asperezas, não conseguiram suportar que não poderiam alterar subsequentemente a realidade da escola, de tal modo que suas crenças e valores enterneceram. Os licenciandos perceberam que, mais do que a comunidade escolar, seriam eles, inicialmente, pelo menos, que deveriam se afeiçoar aos valores e crenças da escola, tal como eles se manifestam, caso quisessem conviver nesse ambiente com suas racionalidades e saberes subjacentes para depois assistirem a comunidade escolar nos seus processos de inovação.

Vejamos, nos depoimentos dos licenciandos, comentários sobre suas experiências a respeito do “choque de realidade”:

A gente começou a ir pra escola, acho que tava com quatro ou cinco meses de PIBID, a gente teve uma reunião, que foi uma reunião de desabafo. Todo mundo desiludido, assim, gente... ..porque todo mundo tinha constatado de verdade o que era a realidade e tava todo mundo assim: e agora? Tinha constatado o que era a realidade e a gente não ia conseguir resolver o problema. Tava todo mundo assim, eu me lembro muito bem que tava na sala de aula as pessoas do Liceu e do Castelo (LC6).

Acho que a gente nem sabia o que era a docência antes do PIBID. Pra mim mudou tudo, assim... É tanto que eu fiz agora o concurso pra professor temporário, passei... Eu e o A a gente fez. E eu fiquei numa crise enorme se eu assumia ou se eu não assumia. Eu queria muito assumir, ir pra escola, ir pra... ..eu já poderia ser contratada pela quantidade de cadeiras que eu já fiz (LL5).

Consequentemente foi isso tudo que o PIBID propiciou que você entrasse nas crises. No curso todo mundo passou pela mesma crise. Acho que todo mundo passou, é normal. Dizem que faz parte do curso passar, independentemente, é fazer licenciatura e passar... ..mas no PIBID eu percebi que é como se a gente antecipasse (LL6).

Pra mim não foi um choque tão grande porque que assim como a M eu também venho de escola pública e no PIBID eu ia ter apenas uma outra perspectiva. Mas pra quem nunca vivenciou essa realidade é um choque (LL2).

Há aquela reunião que a gente teve porque a gente tinha a ideia que já ia chegar à escola e ia mudar um montão de coisas. Que tinha dificuldades e a gente pirou mesmo. Tinha muita angustia, era muito tensa. [...] Foi essa reunião do choque de realidade (LC3).

DaMatta (1986), ao estudar a nossa identidade enquanto nação, ou ao argumentar sobre “o que faz o Brasil, Brasil”, diz que a construção de nossa identidade foi feita de afirmativas e de negativas perante certas questões que prevaleceram desde a colonização. O autor argumentou que certas ambiguidades morais que herdamos dos povos

ibéricos, por exemplo, um jeito aristocrático de lidar com o outro se manifestam englobando não somente o sentido de ser na casa, mas também nos espaços coletivos enquanto espaço moral de nossa intimidade. Esclareceu também que as nossas normas sociais são fluídas e hierarquizadas, com o sentido de ser da rua, enquanto espaço de convivência formal marcada por leis impessoais. Tudo isso ocorre de maneira irrefletida, sem consciência efetiva. Diz DaMatta (1986, 1997a) que o nosso jeito aristocrático se manifesta quando, se não falamos pelos menos agimos de modo a anunciar: “sabe com quem tá falando?” (DAMATTA, 1997a).

Sobre esse rito DaMatta (1997a) relata:

[...] essa maneira de dirigir-se a um outro, tão popular entre os brasileiros, seja sistematicamente excluída dos roteiros – sérios ou superficiais – que visam a definir os traços essenciais de nosso caráter como povo e nação. O ‘sabe com quem está falando?’, além de não ser motivo de orgulho para ninguém - dado a carga considerada *antipática* e *pernóstica* da expressão -, fica escondida de nossa imagem (e autoimagem) como um modo indesejado de ser brasileiro, pois que revelador do nosso formalismo e da nossa velada (e até hipócrita) demonstração dos mais violentos preconceitos (DAMATTA, 1997a, p.187-188).

Nossa interpretação dos relatos dos licenciandos é a de que, ao ingressarem na escola, os mesmos se enxergaram sabedores e conhecedores de proposições de que a escola deveria considerar. Historicamente, a nosso ver, os acadêmicos brasileiros presumiram desenvolver um saber sublime ou pelo menos a mais adequada e elementar a ser sobreposto nos contextos de interação fora da universidade. Afinal de contas, o raciocínio era que, ao mobilizarem os saberes universitários, saberes por excelência técnico-científicos que hegemonizam as atuais relações capitalistas, ponderaram poder desdenhar das culturas locais. Almejaram “aplicá-los” no cotidiano e não conseguiram ou como foi dito: “a gente não ia conseguir resolver o problema” (LC6) ou “eu cheguei morta de iludida no PIBID quando a coisa que eu disse: não, eu já tive experiência de sala de aula, então é muito legal” (LL4). De modo óbvio não tiveram a intenção, mas foi isso o que aconteceu. Indagamos dessa maneira porque vivenciamos experiência semelhante e vimos outros jovens da mesma geração também experimentar. A nosso ver os licenciandos bolsistas apenas anteciparam sentimentos comuns àqueles quem passam pelo aprendizado dos saberes profissionais na escola.

Ao tratar do aprendizado dos saberes profissionais ante o “choque de realidade”, Tardif (2010) comenta:

[...] as bases dos saberes profissionais parecem constituir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de 'choque com a realidade', 'choque de transição' ou ainda 'choque cultural', noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF, 2010, p.82). (Grifos nossos).

Guardadas as diferenças temporais para a manifestação do “choque de realidade”, parece que Tardif (2010) trata exatamente do segundo momento do processo de identificação profissional vivido pelos licenciandos de nosso estudo. Sendo assim, será que devido à aceleração e às mudanças bruscas dos fenômenos sociais com ocorrem atualmente esse “choque de realidade” foi antecipado pelo PIBID UECE? Não temos como averiguar, nesse estudo, uma resposta satisfatória para essa indagação, fica assim a sugestão para desenvolvimento de trabalhos futuros.

O terceiro momento do processo de identificação da profissão pode ser entendido, por um lado, como a aceitação de que ensinar é uma prática complexa, que, nesse momento de inovações e de mudanças das políticas educacionais, visto que exigirá mais do que os professores espontaneamente dão e que eles podem colaborar para a melhoria da escola. Por outro lado, descobrem que são nas situações mais pontuais da sala de aula que eles podem perceber a existência de momentos felizes, ainda que não se satisfaçam plenamente no campo profissional.

Vejamos alguns depoimentos sobre esse terceiro momento da identificação da profissão docente ocorrido no Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia:

E com a participação dela no PIBID a frequência nas aulas, aí o processo de identificação com os alunos, porque ela passa a acompanhar uma turma. O processo de identificação e tudo facilitaram para que ela tivesse coragem de ministrar aula e compreender melhor a profissão docente a importância e tudo. E ao final, assim, ela fez alguns depoimentos para mim pessoalmente e depois na própria disciplina, a professora relatou que ela estava maravilhada e que realmente tinha se encontrado no final do curso e realmente queria ser professora. Agora ela passou o curso todinho achando que estava fazendo o curso, mas que não iria exercer a profissão. Fazia licenciatura, mas não..., e agora com o PIBID ela se encontrou. (...) Outro também de uma outra bolsista que disse que depois do PIBID esta convicta e quer ser professora da escola pública no ensino médio, quer ser professora do ensino médio. A mãe dela é professora da educação infantil e tinha um discurso de que não era bom e tudo, mas ela..., não tinha tanta certeza, mas o PIBID deu essa certeza. E ela quer ser professora do ensino médio. Então esses são dois depoimentos que para mim... (PROFESSOR SUPERVISOR).

A gente na posição de aluno, eu tive um professor de sociologia no ensino médio porque eu estudei numa escola pública e lá já tinha sido implementado no 2º ano. Mas eu não enxergava o professor do 2º ano da mesma forma que vi quando eu entrei no PIBID. Então eu comecei a enxergar o professor de verdade quando eu comecei a me ver enquanto um espelho projetado e gradual daquele professor de sociologia (LC6).

Mas com o PIBID a gente conheceu bem ante essa realidade e conseqüentemente bem antes a gente ficou: 'puxa a escola é isso mesmo, eu tô pronta pra pegar uma sala de aula, eu vou fazer concurso, eu tô pronta pra isso na minha vida' (LL6).

Podemos perceber nos relatos o reconhecimento de que a docência não é uma profissão fácil, que nela há sofrimento e angústia, mas que através dela também podemos plantar “sementinhas” (LC3) que poderão contribuir com a melhoria da situação atual da escola e da sociedade, como presume a licencianda. Esses relatos associamos mais ao desenvolvimento institucional. Parece que o professor, assim como a maioria dos brasileiros, anseia pelo dia em que verá seu trabalho sendo reconhecido. Pimenta (2008), por exemplo, acredita que essa mudança na vida do professor possa, de fato, ocorrer:

A democratização social e política de países como Espanha e Portugal, que não apenas transformaram as condições de formação dos professores, mas também significativamente suas condições de exercício profissional com jornadas e salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa, contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalidade docente. Essa questão, como se vê, está “esquecida” nas políticas do governo brasileiro (PIMENTA, 2008, p. 45).

As autoridades políticas do governo brasileiro podem ter esquecido, no dizer de Pimenta (2008), e como é de costume, as políticas de transformação das condições de formação dos professores, mas os professores conscientes do seu papel não esquecem. Se, como dizem os governos, o Brasil vive um momento de crescimento econômico e que a crise mundial nós afeta como uma “marolinha”, que os dividendos desse crescimento sejam repartidos também com aqueles que ocupam uma “posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas” (TARDIF, 2010, p.33) e não permita que se viva como os personagens da obra de Samuel Beckett (2005), *Esperando Godot*<sup>84</sup>.

Entretanto, ao tratar dos processos de identificação com a profissão docente entendemos que os licenciandos não apenas iniciaram a elaboração de uma identidade

---

<sup>84</sup> “Esperando Godot” é o nome de uma peça de teatro criado em 1949 e publicada em 1952, pelo dramaturgo irlandês Samuel Beckett (2005). Posteriormente (2001) a peça foi transformada em filme sob a direção de Michael Lindsay-Hogg. No Brasil, sua primeira montagem ocorreu no final da década de 1950. O enredo conta sobre a espera infrutífera de dois homens numa estrada deserta em que trocam alguns diálogos triviais. A espera é de algo ou alguém que os dois homens não conhecem chamado Godot, nem sabem do que vão tratar com o mesmo. Também os personagens não sabem se Godot vai passar pela aquela estrada. Esse é o drama vivido pelos personagens principais (Estragon e Vladimir) que somente é quebrado com a entrada instantânea de três personagens (Pozzo, Lucky e um garoto sem nome). A obra de Beckett nos faz refletir sobre a condição humana, suas esperanças e às vezes a inutilidade delas.

pessoal e institucional da profissão, mas começaram a traçar fundamentalmente um perfil de trabalhador coletivo, tal como a docência tem se constituído. Compreendemos que, se, após a inserção desses licenciandos como professores nas escolas, houver a oportunidade de formação permanente, teremos então uma identidade de professor como produtor de conhecimento que harmoniza processos muitas vezes contraditórios. Ao refletirmos sobre esses últimos relatos, julgamos serem mais associados a uma dimensão do desenvolvimento (pessoal, profissional ou institucional), embora não signifique que outras associações não estejam presentes.

Assim, encerramos nossa análise dos achados empíricos da experiência de licenciandos e professores bolsistas do subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE. No próximo capítulo, apresentaremos nossas conclusões sobre o conjunto do nosso estudo.

## 6. SABERES DA DOCÊNCIA APRENDIDOS NO PIBID UECE: À GUIA DE CONCLUSÃO

Diz uma frase famosa do antropólogo inglês E. E. Evans-Pritchard que “na ciência, como na vida, só se acha o que se procura”. Esse estudo se constituiu, fundamentalmente, de uma tentativa de elaborar uma compreensão mais concreta sobre a experiência formativa do PIBID UECE concernente ao aprendizado dos saberes docentes pelos licenciandos de Ciências Sociais. Agora, no final do processo de investigação e de reflexão dos dados, percebemos que, se não achamos muitas coisas inusitadas, pelo menos encontramos o suficiente para elaborar algumas conclusões consistentes sobre a experiência estudada.

Voltemos, primeiramente, para uma percepção que mobilizou o autor para a realização desse estudo: a de que a sua vivência em um curso de licenciatura em Ciências Sociais deveria ter proporcionado o aprendizado dos saberes da profissão. Constatamos que, assim como não ocorreu com o autor e a sua geração, o aprendizado não incidiu nas gerações anteriores, como também com licenciandos de vários outros cursos de graduação do cenário acadêmico nacional. E o que é pior - e mais comum, por mais paradoxal que possa parecer - é que, depois de tantas reformas educacionais, que refletiram sobre a formação de professores, ocorridas desde a LDBEN de 1996; ainda hoje verificamos que a não aprendizagem dos saberes docentes vem ocorrendo nos cursos de licenciatura de uma maneira geral.

É nesse cenário que surge o PIBID. Por um lado, esse Programa é tido como uma tentativa do governo federal de minimizar os efeitos desse modelo hegemônico de formação para uma parte dos futuros profissionais do ensino. E, por outro, segue uma tendência das políticas educacionais no cenário mundial quanto à formação de professores.

O PIBID se trata de um órgão de fomento voltado para uma parte dos licenciandos, por isso, consideramos limitado esse Programa. Pensamos que, ao agir de modo excludente, o governo não só deixa de solucionar o problema, mas também pode criar outros. Noutras palavras, ao elaborar políticas públicas para contemplar uma parte, diga-se de passagem, uma pequena parte<sup>85</sup>, e não o conjunto dos licenciandos reforça-se uma hierarquização social que, na sociedade brasileira tem se mostrado crônica e perversa.

---

<sup>85</sup> Vejamos o caso do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UECE. Em 2009.2, ano que o Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE foi aprovado, o curso tinha 117 alunos matriculados (Cf. [http://www.uece.br/uece/dmdocuments/uece\\_em\\_numero\\_2010.pdf](http://www.uece.br/uece/dmdocuments/uece_em_numero_2010.pdf)), mas somente 20 estudantes foram contemplados com bolsas. Assim sendo, verificamos que apenas 17,1% de “privilegiados”, conforme depoimento de um licenciando (LL1) participante do grupo focal, foi contemplado com uma bolsa. Imaginemos agora a realidade brasileira, em que ainda hoje nem todos os cursos de licenciatura voltados para a educação básica em

DaMatta (1986, 1997, 1997a), em seus estudos de quase 50 anos sobre a sociedade brasileira, tem evidenciado uma estrutura social extremamente hierarquizante, cujos efeitos são bastante danosos, sobre o funcionamento das instituições e das relações sociais, que por sua vez parece insistir em reproduzi-los. Por outro lado, e contraditoriamente, essa mesma sociedade sustenta uma legislação que diz que todos são iguais perante as leis, de forma a equiparar os indivíduos uns aos outros, enquanto cidadãos, através do princípio da impessoalidade. Compartilhando essa apreciação de DaMatta, uma pesquisa realizada por Almeida (2007), sobre os valores dos brasileiros, aponta nas suas conclusões que:

Nossa pesquisa mostrou que Roberto DaMatta está essencialmente correto. O Brasil é hierárquico, familista, patrimonialista e aprova tanto o 'jeitinho brasileiro' quanto um amplo leque de comportamentos similares. Porém, uma qualificação importante precisa ser feita. O país não é monolítico, é uma sociedade dividida entre o arcaico e o moderno (ALMEIDA, 2007, p. 275).

Nesse estudo, temos nos referendado nos ensinamentos de DaMatta para concluir que o PIBID pode ampliar a probabilidade de hierarquização entre os docentes<sup>86</sup>. Ademais não temos informações de que o PIBID venha a se universalizar, enquanto uma política de fomento de formação docente para todos aqueles que desejarem participar dela.

Os licenciandos participantes dos grupos focais e os professores entrevistados têm consciência dessa situação. Aliás, parece que há um consenso sobre essa probabilidade, pois, em seus depoimentos, anunciam sistematicamente que o PIBID UECE tem sido um trajeto efetivo para a aprendizagem dos saberes docentes e, portanto, da profissionalidade do professor. O que não deveria ser, por se tratar de um programa de fomento, ao que compete a um curso de licenciatura.

Concomitante a essa realidade, o PIBID já está se tornando conhecido pelos sistemas de ensino e pelas sociedades educacionais devido ao efetivo incremento na qualificação da formação inicial de professores que desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras. Os trabalhos apresentados em eventos<sup>87</sup> científicos e acadêmicos no âmbito da

---

universidades com condições de serem contempladas com o PIBID. Certamente, essa porcentagem diminuirá sensivelmente.

<sup>86</sup> Quando nos referimos à hierarquização entre docentes na realidade da escola, dizemos que há um tratamento diferenciado a partir do perfil e da característica que o professor apresenta para o sistema de ensino. Noutras palavras, há uma relação que distingue professores efetivos e temporários, professores antigos e novatos, professores de disciplinas consideradas mais importantes e de disciplinas com menor importância na formação do alunado, professores formados em instituições de cursos gabaritados e os formados em cursos aligeirados. Além da reprodução das hierarquizações mais amplas encontradas em quase toda instituição que diferencia os gêneros masculino e feminino, as gerações jovens e idosas, as aparências étnicas raciais entre pessoas mais claras e mais escuras, pessoas com deficiências e os referidos "normais", entre outros.

<sup>87</sup> Conforme os Anais observados dos eventos: XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste realizado em agosto de 2011, em Manaus-AM; e o I Congresso Nacional de Formação de Professores e XI

educação têm traduzido isso. Não será exagero pensar que um dos efeitos contraditórios de sua experiência a meio e longo prazo seja a exigência do mercado de trabalho que o candidato a uma vaga na seleção de professores de escola tenha sido bolsista do PIBID<sup>88</sup>. O que reforça o nosso entendimento de que o PIBID como política pública para poucos seja excludente e hierarquizante do ponto de vista social.

Essa visão hierarquizada das relações entre os professores vem ocorrendo nas mais variadas instâncias do sistema de ensino, desde a Secretaria da Educação (SEDUC) até as vivências na sala de aula. Embora essa realidade quase nunca seja reconhecida, elas são vividas muitas vezes com profundo pesar<sup>89</sup> e através de lutas por poder e influência<sup>90</sup>. Acreditamos que os depoimentos dos licenciandos registradas nesse estudo também abordam essa questão se não diretamente, pelo menos implicitamente.

No que concerne ao Projeto Institucional PIBID UECE, observamos que ele proporcionou inovações na aprendizagem dos saberes docentes quando uma via escolhida para alcançar os objetivos foi à prática da pesquisa. Os depoimentos dos licenciandos e dos professores não deixam dúvidas quanto a isso, observadas através do entusiasmo com que esses depoimentos eram proferidos sobre o tema nos grupos focais e entrevistas realizadas. “Aprender e ensinar pela pesquisa”, como anuncia o subtítulo do Projeto Institucional, mostrou-se um caminho fecundo para os bolsistas do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia, pois, assim como Tardif (2010), compartilhamos da ideia de que “o professor é um cientista” (TARDIF, 2010 p.191). Especificamente na área da formação em Ciências Sociais, seja na habilitação da licenciatura ou bacharelado, a prática da pesquisa parece elevar o seu praticante à posição ativa entre os sujeitos dessa comunidade. Essa é uma percepção compartilhada por docentes e discentes dessa área do conhecimento cujo incentivo se desenvolve desde o primeiro semestre do curso de formação.

---

Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, realizados simultaneamente em agosto de 2011 na cidade de Águas de Lindóia, interior do Estado de São Paulo.

<sup>88</sup> Nossa hipótese parte de um paralelo a partir de um estudo sobre o impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) na inserção de alunos bolsistas no mercado de trabalho, elaborado por Mesquita, Andrade e Oliveira (2010). Na conclusão do trabalho, embora seus autores afirmem que os resultados demandam investigação mais detalhada sobre o tema, declaram que, “o resultado da presente pesquisa lança um olhar otimista frente à importância de um programa com finalidades aparentemente acadêmicas sobre a preparação de seus egressos para o mercado corporativo, o que sugere que o Programa tem acompanhado a nova tendência de aproximação Universidade-Empresa.” (MESQUITA, ANDRADE e OLIVEIRA, 2010, p. 14).

<sup>89</sup> Por exemplo, os professores de Sociologia, por terem apenas uma aula de 50 minutos por semana se sentem profundamente restringidos em suas possibilidades de ensinar de modo eficiente e eficaz, enquanto que outras disciplinas possuem até cinco aulas por semana. Esse sentimento pode ser verificado em todas as ocasiões em que professores dessa disciplina têm oportunidade de se manifestar. A SEDUC não tem apresentado um argumento convincente diante de tratamento tão díspares, pois o incremento nas aulas de Sociologia de desenvolvimentos de interpretação de textos, produção de escritas e desenvolvimento de pesquisa com uso de estratégias estatísticas (como enquetes ou survey), por exemplo, não diminui a inclinação do sistema de ensino em querer desenvolver competências linguísticas e de cálculos numéricos, apenas as diversifica.

<sup>90</sup> Embora estejamos nos referindo ao cenário brasileiro, Tardif (2010) adverte que essa é também uma realidade de vários países que visitou. Nas palavras do autor: “pude observar, no âmbito da profissão docente, muitas divisões internas que geram lutas de poder e de prestígio, exclusões e ignorância recíprocas entre todas as pessoas que têm a missão de educar as novas gerações” (TARDIF, 2010, p.244).

Ao mesmo tempo, o Projeto Institucional contribuiu, a nosso ver, para dissipar a barreira que separava licenciados que “somente” ensinam e não pesquisam e bacharéis que pesquisam e não ensinam. Conforme o entendimento de Tardif (2010) “as fronteiras entre o pesquisador e o professor tendem a se apagar ou pelo menos a se deslocar, proporcionando o surgimento de novos atores: o professor pesquisador, o pesquisador integrado a escola etc.” (TARDIF, 2010, p.293).

Uma elaboração de Demo (2007), nesse sentido, ao fazer uma defesa contundente do professor da educação básica como um pesquisador, deve ser retomado. Vejamos:

É condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador. Mais que isso, seja definido principalmente pela pesquisa. Não precisa ser um ‘profissional da pesquisa’, como seria o doutor que apenas ou sobretudo produz pesquisa específica. Mas precisa ser, como profissional da educação, um pesquisador. Tratando-se do ambiente escolar, prevalece a pesquisa como princípio educativo, ou o questionamento reconstrutivo voltado para a educação do aluno. Todavia, este reconhecimento não pode frutificar num recuo, como se reconstruir conhecimento pudesse ser banalizado (DEMO, 2007, p.38).

Pensamos que o Projeto Institucional almejou um caminho emancipador através da pesquisa e os licenciandos e professores do Subprojeto souberam aproveitar essa aspiração. O que sem dúvida colaborou para fortalecer os fios ainda finos da rede dos defensores da educação pela pesquisa desde a Educação Básica.

Essas são algumas conclusões que temos chegado considerando o plano mais geral atinente ao PIBID e ao projeto institucional PIBID UECE. Compreendemos o Programa limitado quanto ao público a ser beneficiado pelas razões já esclarecidas, mas não desnecessário quanto ao enriquecimento das vivências formativas, conforme atinamos quando tratamos da experiência do PIBID UECE. Consideremos agora algumas conclusões mais focadas na vivência dos licenciandos do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia. Para isso vamos refletir sobre as quatro perguntas específicas que nos mobilizou para a investigação desse estudo.

- *Como a articulação teoria e prática, tendo em vista os saberes da docência, são promovidos no âmbito do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia?*

O nosso entendimento, baseado nos dados coletados na pesquisa empírica, a articulação teoria e prática ocorreu de modo positivo. Noutras palavras, os licenciandos conseguiram, sobretudo através da organização dos estudos reflexivos problematizarem a teoria, enquanto vivenciavam experiências pedagógicas planejadas com o professor supervisor. De modo que para os licenciandos faz-se necessário ainda a elaboração de uma

produção reflexiva que realmente difunda a realidade do cotidiano da escola e da prática do professor do Ensino Médio, ainda do professor de Sociologia.

Não se trata, a nosso ver, de uma produção sobre a prática do professor, mas a partir da prática docente, o que é uma distinção considerável. As livrarias e bibliotecas estão abarrotadas de livros sobre ‘o que’, ‘como’ e ‘porque’ ensinar, mas esses livros muito pouco refletem a prática profissional do professorado enquanto uma área específica do conhecimento. Pensamos que a epistemologia da prática baseada na reflexividade docente ainda tem um longo caminho a percorrer observada a qualidade das indagações levantadas sobre a formação docente pelos licenciandos bolsistas do Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE na realização dos grupos focais.

- *Que estratégias didático-pedagógicas os licenciandos vivenciam no Subprojeto e identificam como mais significativas para os saberes da docência?*

Nesse assunto, verificamos que as estratégias didático-pedagógicas adotadas foram a inserção do licenciando na escola de ensino médio, a organização do grupo de estudo, os estudos reflexivos, o acompanhamento do professor supervisor, a vivência de ministrar aulas pelos licenciandos, e por último, a realização da pesquisa-ação. Pelos depoimentos dos licenciandos e professores, o anúncio dessas estratégias pedagógicas não chegavam a ser uma inovação, pois, em grande parte, elas já planavam no imaginário de professores e licenciandos sobre como a formação devia ser realizada, mas a sua efetivação foi o grande diferencial com destaque para o acompanhamento do professor supervisor da escola nas ações pedagógicas dos licenciandos.

Quanto à identificação das estratégias mais significativas, entendemos que elas são completares entre si. Porém, a realização da pesquisa-ação para os licenciandos talvez tenha sido considerada, numa linguagem metafórica, “a cereja da torta”, visto que proporcionou, senão uma estruturação, pelo menos um acabamento singular à formação profissional docente. As considerações dos licenciandos sobre a sua participação na pesquisa-ação coincide, como já tratamos anteriormente, com o papel que a pesquisa tem recebido na formação de professores.

- *Que situações (teóricas e práticas) os licenciandos têm compartilhado quanto à elaboração de saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais?*

A elaboração de saberes docentes pelos licenciandos, conforme a tipologia compartilhada por Tardif (2010), Therrien (2010, 1993) e Farias (2007, 2000) foi a adotada nesse estudo. Com esta indagação, busca-se compreender que situações (teóricas e

práticas) os licenciandos compartilharam à elaboração de saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais.

Verificamos, na coleta de dados da pesquisa, que os saberes experienciais foram os mais recorrentes quando se referiam às aprendizagens desenvolvidas, seguido dos saberes pedagógicos, dos saberes disciplinares e, por último, com reduzida explicitação pelos licenciandos, dos saberes curriculares. Entendemos esses dados como um indicador das preocupações de licenciandos e professores do Subprojeto, quanto à maneira de proceder na formação para questões do âmbito mais profissional.

Constatamos que os saberes pedagógicos foram explorados, trabalhados e mobilizados com as reflexões de várias referências teóricas ou doutrinárias pedagógicas, metodologias de ensino nos grupos de estudo. Também através da realização de oficinas para desenvolver o uso de tecnologias com destaque para as audiovisuais.

Os saberes disciplinares foram trabalhados através da regência dos conteúdos na sala de aula e de oficinas pedagógicas em horários alternativos, sempre sob a supervisão do professor da escola. Percebemos que os saberes disciplinares são como o veículo que possibilitou o desenvolvimento de habilidades e competências nos licenciandos, pois todo ensino implica o emprego de algum conteúdo. Como assevera Perrenoud (1999): “se as competências estão, em grande parte, articuladas com os conhecimentos disciplinares, isso se deve apenas ao fato de que as disciplinas organizam parcialmente tanto o mundo do trabalho como a pesquisa” (PERRENOUD, 1999, p.41). De nossa parte, entendemos que é possível afirmar que os saberes disciplinares estão no âmago da capacidade de agir de maneira eficaz, em uma dada situação, considerando a conceituação de competência postulada por Perrenoud (1999).

Os saberes curriculares foram mobilizados, sobretudo, quando da participação dos licenciandos na *Semana Pedagógica* das escolas e no estudo do livro didático selecionado pelos professores da disciplina para ser adotado nas escolas a partir do ano 2012. Além desses períodos, esses saberes foram tratados nos momentos de planejamento das ações pedagógicas desenvolvidos na sala de aula.

Os saberes de experiência, por sua vez, estão associados às expressões coloquiais dos licenciandos tais como “gingado”, “molejo” “jogo de cintura” e “luta”. Algo que ocorre no contexto intersubjetivo, pois não pode haver luta no vazio, mas com ou contra outros, nem jogo de cintura ocorre no isolamento, mas em situações interativas. Com essas expressões, a nosso ver, os licenciandos e professores indicam os saberes de experiência como algo exuberante, isto é, saberes não estáticos que se ambicionam a realidade da sala

de aula. Mas ao contrário, talvez algo muito próximo do que Schön (2007) diz sobre o ensino prático reflexivo: “um ensino prático reflexivo é uma experiência de alta intensidade interpessoal” (SCHÖN, 2007, p.133).

- *De que maneira as situações oportunizadas pelo PIBID UECE contribuem para os processos de identificação profissional dos licenciandos do curso de Ciências Sociais?*

Inicialmente entendíamos essa pergunta como uma questão muito difícil de ser respondida, pois, conforme nosso entendimento acerca das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (Resolução CNE/CP nº 1), todos os licenciandos haveriam de desenvolver habilidades e competências profissionais com muitas horas de práticas pedagógicas nas escolas, tal como preconizado pelos critérios articuladores do conhecimento profissional; abranger dimensões teóricas e práticas, entre outras inovações se comparadas à norma anterior. De maneira que existiriam poucas diferenças entre licenciandos regulares e licenciandos bolsistas do PIBID. Entretanto, após as investigações, concluímos que as Resoluções do CNE podem incidir em muitas interpretações e que por isso as atribuições das referidas *Diretrizes*, pouco mudou os aprendizados a partir das práticas dos cursos de licenciatura se comparada à realidade da normatização anterior.

Concluímos sobre esse tema que os processos de identificação com a profissão docente por parte dos licenciandos ocorreram em pelo menos três momentos distintos: o primeiro, expresso nas dúvidas quanto a seguir ou não a carreira docente, manifestadas especialmente quando passaram a assumir, sob a supervisão do professor da escola, a regência das classes. O segundo momento ocorreu por ocasião em que os próprios licenciandos chamaram de “choque de realidade”. E o terceiro aconteceu quando concluíram que ensinar é uma prática complexa, e quando descobriram, mesmo diante de momentos difíceis na sala de aula, que o professor pode encontrar alento em momentos pontuais de satisfação devido à aprendizagem dos alunos.

Entendemos que o PIBID UECE abriu um maior espaço para a lógica da formação profissional sem diminuir a importância dos saberes disciplinares. A nosso ver, acomodou de modo equilibrado o domínio necessário do conteúdo específico da área, à mobilização de saberes profissionais do professor, bem como realizou uma vivência de sinergia. Tratamos primeiro destes dois saberes porque, no imaginário de amplos setores do professorado e pesquisadores da educação, críticos ao conjunto das reformas concernentes à formação de professores, esses dois saberes parecem estar, senão em exclusão mútua, pelo menos em permanente disputa política e curricular - o que, no nosso entendimento, não

deveria proceder. Não há como ensinar sem mobilizar saberes, assim como não há como mobilizar saberes de outra forma que não seja através dos conteúdos disciplinares. Por outro lado, acentuar a primazia de um saber sobre o outro é como fazer uma carruagem caminhar em falso e assim colocando em risco os seus tripulantes. Sobre esse assunto, concordamos com Veiga (2008), quando anuncia: “A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2008, p.14).

No Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia os saberes pedagógicos foram confrontados com a realidade da sala de aula de maneira que os licenciandos bolsistas pareciam entender que teorias não se aplicam, mas podem ser mobilizadas para auxiliar no entendimento dos fenômenos, sejam eles amplos (sociais) ou pontuais (ensino e aprendizado). Noutras palavras, entenderam que não se pode simplesmente substituir a realidade pela teoria para elucidar um fenômeno, ao mesmo tempo em que a aprendizagem da docência pode ocorrer mais firmemente se trilhar uma prática reflexiva, empreendendo um trabalho colaborativo com seus pares e através da atitude crítica e franca perante os novos saberes de cada dia. Essa lição parece ter sido aprendida pelos licenciandos ao participarem das mobilizações da greve dos professores contrária à retirada de vários direitos pelo governo.

Concluimos que o Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do PIBID UECE confirmou nosso pressuposto do início da pesquisa, isto é, oportunizou a aprendizagem e vivências diversificadas pelos licenciandos, favorecendo uma melhor compreensão da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação inicial, os saberes da docência, mas não da mesma maneira e com a mesma profundidade por todos. Assim como em outros assuntos, cada um retirou das experiências oportunizadas o que lhes foi mais conveniente e mais significativo. Evoquemos, mais uma vez, a frase famosa do antropólogo inglês E. E. Evans-Pritchard que diz: “na ciência, como na vida, só se acha o que se procura”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Roberto de. **Sobre políticas de governo e políticas de Estado:** distinções necessárias. In: instituto Milenium. Agosto de 2009. Disponível em: [www.imil.org.br](http://www.imil.org.br). Acesso em: 13 ago. 2011.

ALMEIDA, Alberto Carlos. **A cabeça do brasileiro.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Usos e abusos dos estudos de casos. **Caderno de Pesquisa.** V. 36, nº 129. Set/dez. 2006, p.637-651.

BECKETT, Samuel. **Esperando Godot.** São Paulo: Cosac naify. 2005. (Coleção prosa do mundo).

BORTOLOTTI, Marcelo. Ideologia na cartilha: agora obrigatórias no ensino médio brasileiro, as aulas de sociologia e filosofia abusam de conceitos rasos e tom panfletário. Matemática que é bom... In: **Revista Veja**, edição nº 2158, de 31 de março de 2010.p.116-117.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CS 492/2001. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política, Sociologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de julho de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2010.

BRASIL/MEC/INEP. Censo escolar da educação básica 2011. Resumo técnico. [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf). Acesso em: 04 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.684, 02 de junho de 2008. Lei que altera a Lei 9.394/96 e incluem a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de junho de 2008.

BRASIL. Lei nº 6.888, 10 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de dezembro de 1980.

BRASIL. Lei nº 1.190, 04 de abril de 1939. Dispõe sobre o funcionamento da Faculdade de Filosofia Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 de abril de 1939.

BRASIL/MEC. Lei 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de dezembro de 1996.

BRASIL/ MEC. **Programas do MEC voltados para a Formação de Professores**. 2010. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/index.php?.programas-do-mec-voltados-para-professores](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?.programas-do-mec-voltados-para-professores). Acesso em 16 de jan.2010.

BRASIL/MEC/UECE. A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL. 2009.

BRASIL/MEC/CAPES. **Programa de Bolsa de Iniciação à Docência**. Detalhamento do subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia. Universidade Estadual do Ceará, 2009.

BRASIL/MEC. **Programas e ações**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_pea&view=pea&Itemid=174](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_pea&view=pea&Itemid=174). Acesso em: 20 de fev. de 2012.

BRASIL. EDITAL MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2007.

BRASIL. EDITAL Nº 02/2009. MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2009.

BRASIL. EDITAL CONJUNTO Nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID DIVERSIDADE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2010.

BRASIL. EDITAL Nº 01/2011. MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2011.

BRASIL. EDITAL Nº 011/2012. MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2012.

BRASIL/MEC/CNE/CES. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Publicado no **Diário Oficial da União** de 09/07/2001.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigación social**: teoria e ejercicios. 7. ed. Madrid: Síntesis, 1991.

BRIDI, Maria Aparecida; ARAÚJO, Sílvia Maria; MOTIM, Benilde Lenzi. **Ensinar e aprender Sociologia no ensino médio**. São Paulo: Contexto, 2009.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenário, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al. **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livros, 2007.p.13-50.

CARVALHO, Antonia Dalva França. O PIBID e a aprendizagem do ofício através do paradigma reflexivo: instituindo outra racionalidade na formação de professores na UFPI. In: CARVALHO, Antonia Dalva França (org.) **O PIBID na formação para o trabalho docente**: enfoques pragmáticos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 15-28.

CARVALHO, Antonia Dalva França; THERRIEN, Jacques. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista brasileira de formação de professores**. Vol. 1, nº 1, 2009, p.129-147.

CARVALHO, Antonia Dalva França; THERRIEN, Jacques. Etnometodologia: uma opção teórico-metodológica para o estudo da epistemologia da prática. In: **ANAIS DO XIV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO** Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, Porto Alegre, 2008.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiência e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 17-94.

CHAGAS, Selton E. de Almeida. O raciocínio sociológico como ferramenta pedagógica nas aulas de sociologia. In: **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. V. 1 nº 2 Dezembro de 2009. Disponível em: [www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com). Acesso em: 02 de jan. de 2012.

COSTA, Cristina. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 2005.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

\_\_\_\_\_. Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil (Parte IV). In: **Carnavais, malandro e heróis**: Para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997a. p.185-260.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. 7. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. In: **Perspectiva**, Florianópolis. V.23, Nº 2, jul/dez. 2005, p. 381-406.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A escola como lugar de pesquisa na formação de professores. Notas sobre a experiência do PIBID UECE. In: **III Colóquio Abrindo trilhas para os Saberes**. Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa. CEPES/COAVE/SEDUC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Docência no telensino**: saberes e práticas. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

\_\_\_\_\_. O profissional do ensino e seus saberes - Notas sobre a especificidade da ação docente. In: **VII Congresso Nacional de Educação Educere**. Curitiba – PR: Educere 2007. Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere2007/anaisEventos/arquivos/PA-518-04.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere2007/anaisEventos/arquivos/PA-518-04.pdf). Acesso em: 21/08/2012.

\_\_\_\_\_; ROCHA, Cláudio César Torquato. Política de formação docente: o que aprender com o PIBID? In: CARVALHO, Antonia Dalva França (org.) **O PIBID na formação para o trabalho docente**: enfoques pragmáticos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 56-71.

\_\_\_\_\_ ; SILVA, Silvina P; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; SALES, José Albio M. de. Trilhas do labirinto na pesquisa educacional: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João B. C.; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia. **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 67-92. (Fundamentos da pesquisa. Vol. I).

FERNÁNDEZ, Alicia. Modalidade de ensino. In: **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.101-110.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referencia para a justiça social no terceiro mundo: evidencias do caso brasileiro. In: **Revista da Faculdade de Educação**. Vol. 24, nº 1. São Paulo, jun./jul. 1998.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto Editora, 2009, p. 9-16.

GATTI, Bernadete. **Os professores e suas identidades**: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 98, p.85-90, ago. 1996.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. Fórum de Professores de Sociologia CEARÁ - venha participar desse projeto! In: **Sociologia Ceará**. Disponível em: <http://sociologiaceara.blogspot.com.br/2010/09/forum-de-professores-de-sociologia.html>. Acesso em 12/10/12.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional de professores. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro; FRANCO, M<sup>a</sup> Amélia. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.149-163.

HANDFAS, Anita. **Formação de professores de Sociologia**: reflexão sobre diferentes modelos formativos. Disponível em: <http://www.unam.edu.ar>. Acesso em 23/05/2012.

JOHNSON, Allan G. Elite. In: **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p.82-83.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

LÜDKE, Menga. Pesquisas em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). 2. ed. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 23-32.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CALVALCANTE, Maria Marina Dias. **Nos caminhos entre o estágio supervisionado e o PIBID**: o que contam os licenciandos de biologia? 2012. (Mimeo).

MEKSENAS, Paulo. Sociologia e cidadania. In: **Sociologia**. São Paulo: Cortez, 1990 (Coleção Magistério – 2º grau). p. 13-17.

MESQUITA, Sheila, ANDRADE, Emanuel; OLIVEIRA, Rosana. Levantamento situacional da inserção no mercado de trabalho de alunos bolsistas. IN: **VI Congresso Nacional de Excelência em Gestão** - Energia, inovação, tecnologia e complexidade para a gestão sustentável. Niterói-RJ, agosto de 2010.

MIZUKAMI, Maria das G. Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. 2. reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2010 a.

MIZUKAMI, Maria das G. Nicoletti et al. **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. 2ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2010b.

MIZUKAMI, Maria das Graças M. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: **Revista do Centro de Educação**. Nº 2, Vol. 29. Universidade de Santa Maria, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/a3.htm>. Acesso em: 23 de nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Aprendizado da docência: Professores formadores. In: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v1, nº 1 jul. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 23 de nov. de 2011.

MORAES, Amaury César. O veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiência e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.p.95-104.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. In: **Revista Avaliação Educacional**. Vol. Nº 15, nº30, jul./dez. 2004, p.5-16.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. A reflexividade como mediação entre o ensino e a pesquisa na gestão da prática educativa. In: **Anais do XV ENDIPE** (CD-ROM). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010. Painel.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra ministrada no **Sindicato dos Professores de São Paulo** (SINPRO-SP), em 2007. Disponível em: [http://www.sinpro.org.br/arquivos/novoalivreto\\_novoa.pdf](http://www.sinpro.org.br/arquivos/novoalivreto_novoa.pdf). Acesso em: 10 de abr. de 2012.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PARANÁ/SEED. **País precisa de docentes em filosofia e sociologia**. In: Disponível em: <http://www.filosofia.seed.pr.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et all. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002. p.11-33.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.17-52.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. In: **Revista Ibero Americana de Educação**. Nº 31, janeiro-abril 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie31a03.htm>. Acesso em: 17 jan. 2012.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva e SOUZA, Vanilton (Org.). **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p.154-172.

ROCHA, Cláudio César Torquato. Sociologia voltada para jovens do ensino médio: uma trajetória. In: **X Encontro Cearense de História da Educação - III Encontro Cearense de Geografia da Educação**. Fortaleza: UECE. Livro de Anais. 2011a. p.666-683.

ROCHA, Giza Karolyne Santiago. **Diagnóstico Escolar**: Relatório do estágio supervisionado I e II (5º semestre). Curso Ciências Sociais - UECE, 2011b.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1991. p.61-92.

SANTOS, Mário Bispo dos. A sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiência e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.131-180.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. In: Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o Projeto 20 anos do Histedbr. Campinas, 25 de agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. PDE só acontece com a colaboração de gestores. In: **Revista Nova Escola Gestão Escolar**. Edição nº 003, ago/set 2009.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (coord.) **Sociologia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino). p. 15-44.

SOUZA FILHO, Alípio de. Por uma teoria construcionista crítica. **Bagoas**: estudos gays - gêneros e sexualidades, Vol. 1. Natal: EdUFRN, 2007, p. 27-59.

SOUZA, Rodrigo Augusto; MARTINELLI, Telma A. Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, nº 35, set. 2009, p.160-162.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Marota, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. In: **Educativa**. Goiânia, V.9, nº 1. Jan./jun. 2006, p.67-81.

\_\_\_\_\_. O saber da prática docente. In: **Educação e Sociedade**, nº46, Dez. 1993, p. 408-417.

\_\_\_\_\_. Autonomia, saber da experiência e competência no contexto da ética do trabalho docente. In: CARVALHO, Antônia Dalva F. (Org.). **Conversas pedagógicas: reflexões do cotidiano da docência**. Teresina: UDUFPI, 2010, p. 43-54.

\_\_\_\_\_. Socialização docente e educação: percursos do processo de emancipação. In: SILVA, A. Monteiro. **Educação formal e não formal: processos formativos e saberes pedagógicos**. XIII ENDIPE. Recife, 2006. p.297-310.

TOMAZI, Nelson Dacio. História da Sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento. In: **Sociologia para o Ensino Médio**. São Paulo: Atual, 2007. p.234-251.

TOMAZINI, Daniela aparecida; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Sociologia no Ensino Médio: historicidade e perspectivas da ciência da sociedade. Relatório de pesquisa. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiência e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.195-218.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UECE. **Trabalhos científicos: organização, redação e apresentação** /Universidade Estadual do Ceará, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2010.

\_\_\_\_\_. Programa do Curso Mestrado Acadêmico em Educação.

UNIFOR. **Curso de Ciências Sociais**. Reconhecido pelo Decreto Nº 81.761, de 6/6/1978. Centro de Ciências Humanas. Disponível em: <http://www.unifor.br>. Acesso em 23/05/2012.

UFC. Apresentação. **Departamento de Ciências Sociais**. Disponível em: <http://www.cienciassociais.ufc.br>. Acesso em 23/05/2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

\_\_\_\_\_. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008. p.13-22. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VERBOS intransitivos para uma política pública: Formar, valorizar, profissionalizar. Dossiê Formação de Professores: impasses e perspectivas. In: **Retrato da escola**. V. 2 nº 2-3, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) /CNTE, jan./dez. 2008. p.15-27.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS Isabel Maria Sabino de. A opção por grandes reformas – educação no regime militar. In: **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2007.p.121-142.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, nº 103, p.535-551, maio/ago. 2008.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semiestruturada com o licenciando bolsista

Nome do/a entrevistado/a: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_ Semestre do curso: \_\_\_\_ Tempo como bolsista no PIBID: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

### 1. Inserção e Conhecimento sobre o Programa

- 1.1. Como você tomou conhecimento do PIBID na universidade?
- 1.2. O que motivou a sua inserção no PIBID?
- 1.3. Para você, qual o objetivo do PIBID?
- 1.4. Para você, qual o papel do licenciando no PIBID?
- 1.5. Para você, o PIBID tem contribuído para promover a iniciação à docência, a aprendizagem da docência?

### 2. Formação inicial e a articulação teoria e prática

- 2.1. Baseado na sua experiência no PIBID, como tem se realizado a relação teoria e prática na formação profissional docente?
- 2.2. A partir da sua vivência no PIBID, qual o papel atribuído à teoria no exercício profissional?
- 2.3. Para você, qual o papel da prática na formação do professor antes dele assumir as ações docentes como profissional?
- 2.4. Quanto à articulação teoria e prática no PIBID, em que você acredita que tem se diferenciado de outros licenciandos?

### 3. Uso de estratégias didático-pedagógicas na experiência do PIBID

3.1. Para você, das ações didático-pedagógicas implementadas pelo PIBID, quais contribuíram de modo mais efetivo para o aprendizado da docência?

3.2. Qual o uso e a importância das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) nas ações didático-pedagógica realizadas no PIBID?

3.3. Qual tem sido a recepção dos alunos do EM as suas ações didático-pedagógicas na escola? E como você tem atendido essa recepção?

3.4. Como tem sido trabalhada a pesquisa na sua formação para a docência? E qual o seu uso no contexto na escola?

#### **4. Elaboração de saberes pedagógicos, curriculares e de experiência**

4.1. Como você percebe a integração dos conteúdos disciplinares discutidos na sala de aula da universidade com a elaboração do saber da matéria trabalhada na escola?

4.2. Até que ponto os programas curriculares (objetivos, métodos, discurso e conteúdos trabalhados na instituição escolar) correspondem às necessidades dos alunos? E como você tem tratado dessa questão na sua formação?

4.3. Como você compreende a contribuição das experiências na escola para a elaboração dos saberes docente?

4.4. Os saberes pedagógicos apresentam-se como concepções provenientes sobre a prática educativa. Sendo assim, como esses saberes tem intervindo na sua atuação?

#### **5. Processo de identificação profissional**

5.1. Antes da experiência no PIBID, como vocês se sentiam em relação a ser um professor?

5.2. Quais situações, condições, atividades e vivências oportunizadas pelo PIBID mais contribuíram para o aprendizado da profissão docente?

5.3. Considerando a experiência proporcionada pelo PIBID, que paralelo você faz entre a aprendizagem da profissão antes e depois de participar do programa?

5.4. O que mudou na sua compreensão sobre a docência a partir de sua participação no PIBID?

## APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semiestruturada com a Professora Coordenadora da área

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

### 1. Inserção e Conhecimento sobre o Programa

- 1.1. O que motivou você a se inserir no PIBID como coordenador de área?
- 1.2. Como docente universitária, qual sua experiência com formação de professores?
- 1.3. Você tem experiência como docente da educação básica? Comente.
- 1.4. Qual sua função no PIBID como coordenador de área?

### 2. Formação inicial e a articulação teoria e prática

- 2.1. Como tem se realizado a articulação teoria e prática na formação profissional docente dos licenciandos no PIBID?
- 2.2. Qual o papel atribuído à teoria na atuação dos licenciandos em sua experiência do PIBID?
- 2.3. Para você, qual o papel da prática na formação do professor antes dele assumir as ações docentes como profissional?
- 2.4. Quanto à articulação teoria e prática no PIBID, em que você acredita que os bolsistas tem se diferenciado de outros licenciandos?

### 3. Uso de estratégias didático-pedagógicas na experiência do PIBID

- 3.1. Como ocorre o planejamento, a organização, a execução e a avaliação das ações didático-pedagógicas realizadas na escola?
- 3.2. Qual o uso e a importância das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) nas ações didático-pedagógica realizadas no PIBID?

3.3. Como você analisa o desenvolvimento dos licenciandos quanto às ações didático-pedagógicas realizadas na escola?

3.4. Como tem sido trabalhada a pesquisa na sua formação para a docência? E qual o seu uso no contexto na escola?

3.5. Na sua percepção, que ações didático-pedagógicas implementadas pelo PIBID têm contribuído de modo mais efetivo para a melhoria do aprendizado da docência pelos licenciandos?

#### **4. Elaboração de saberes pedagógicos, curriculares e de experiência**

4.1. Como você percebe a integração dos conteúdos disciplinares discutidos na sala de aula da universidade com a elaboração do saber da matéria trabalhada na escola pelos licenciandos?

4.2. Como você analisa a articulação realizada pelos licenciandos quanto aos programas curriculares (objetivos, métodos, discurso e conteúdos trabalhados na instituição escolar) e o repertório curricular construído pelos mesmos em sua formação?

4.3. Como você compreende a contribuição da experiência pedagógica na escola para a elaboração dos saberes docente dos licenciandos?

4.4. Os saberes pedagógicos apresentam-se como concepções provenientes sobre a prática educativa. Sendo assim, como você percebe a elaboração desses saberes elaborado pelos licenciandos em sua atuação no PIBID?

#### **5. Processo de identificação profissional**

5.1. Para você, o que tem significado atuar na formação dos licenciandos em conjunto com a escola básica e seus professores?

5.2. Você considera que as situações, condições, atividades e vivências oportunizadas pelo PIBID têm contribuído para o desenvolvimento profissional do professor supervisor? Justifique sua resposta.

5.3. Considerando a experiência proporcionada pelo PIBID aos licenciandos, que paralelo você faz entre a aprendizagem desses futuros professores em relação à profissão antes e depois de participarem do programa?

5.4. Quais as suas percepções sobre a identificação profissional dos licenciandos a carreira docente?

## APÊNDICE C

Roteiro de entrevista semiestruturada com o Professor Supervisor

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

### **1. Inserção e Conhecimento sobre o Programa**

- 1.1. O que motivou você a se inserir no PIBID como professor supervisor?
- 1.2. Qual sua função no PIBID como professor supervisor?
- 1.3. Como você se articula com o Coordenador Institucional, o Coordenador de área e os licenciandos?
- 1.4. O que sabe sobre a proposta do PIBID implementada na escola?

### **2. Formação inicial e a articulação teoria e prática**

- 2.1. Como tem se realizado a articulação teoria e prática na formação profissional docente dos licenciandos no PIBID?
- 2.2. Qual o papel atribuído à teoria na atuação dos licenciandos na experiência do PIBID para o exercício profissional?
- 2.3. Para você, qual o papel da prática na formação do professor antes dele assumir as ações docentes como profissional?
- 2.4. Quanto à articulação teoria e prática no PIBID, em que você acredita que ela tem modificado em sua prática docente?

### **3. Uso de estratégias didático-pedagógicas na experiência do PIBID**

- 3.1. Como ocorre o planejamento, a organização, a execução e a avaliação das ações didático-pedagógicas realizadas na escola?
- 3.2. Qual o uso e a importância das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) nas ações didático-pedagógica realizadas no PIBID?

3.3. Como você analisa o desenvolvimento dos licenciandos quanto às ações didático-pedagógicas realizadas na escola?

3.4. Como tem sido trabalhada a pesquisa na sua formação para a docência? E qual o seu uso no contexto na escola?

3.5. Na sua percepção, que ações didático-pedagógicas implementadas pelo PIBID têm contribuído de modo mais efetivo para a melhoria do aprendizado da docência pelos licenciandos?

#### **4. Elaboração de saberes pedagógicos, curriculares e de experiência**

4.1. Como você percebe a integração dos conteúdos disciplinares discutidos na sala de aula da universidade com a elaboração do saber da matéria trabalhada na escola pelos licenciandos?

4.2. Como você analisa a articulação realizada pelos licenciandos quanto aos programas curriculares (objetivos, métodos, discurso e conteúdos trabalhados na instituição escolar) e o repertório curricular construído pelos mesmos em sua formação?

4.3. Como você compreende a contribuição da experiência pedagógica na escola para a elaboração dos saberes docente dos licenciandos?

4.4. Os saberes pedagógicos apresentam-se como concepções provenientes sobre a prática educativa. Sendo assim, como você percebe a elaboração desses saberes elaborado pelos licenciandos em sua atuação no PIBID?

#### **5. Processo de identificação profissional**

5.1. Para você, o que tem significado atuar como co-responsável na formação de novos professores?

5.2. O que mudou na sua prática docente a partir de sua participação no PIBID?

5.3. Considerando a experiência proporcionada pelo PIBID aos licenciandos, que paralelo você faz entre a aprendizagem desses futuros professores em relação à profissão antes e depois de participarem do programa?

5.4. Quais as suas percepções sobre a identificação profissional dos licenciandos a carreira docente?