

Danyelle Nilin Gonçalves*

Irapuan Peixoto Lima Filho**

APRENDENDO PELA PESQUISA E PELO ENSINO: O PIBID NO PROCESSO FORMATIVO DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

RESUMO

O artigo discute a inserção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no panorama das Licenciaturas em Ciências Sociais e suas implicações na formação de futuros docentes da Educação Básica. Tomando como base a experiência do Pibid Sociologia da Universidade Federal do Ceará, é realizada uma reflexão sobre os impactos que o Programa causa, sobretudo, na relação entre a atuação dos bolsistas e a produção científica advindas dessas experiências. Atenta, no entanto, para a necessidade da discussão ainda incipiente sobre as culturas juvenis, as quais ajudam a entender a vida social da escola para além das análises que se restringem a pensá-la como instituição social alvo de políticas públicas educacionais. Programas como esse podem auxiliar essa compreensão e servir de instrumento de pesquisa, possibilitando conquistas para a Graduação e Pós-Graduação de Sociologia. Palavras-chaves: Pibid, Licenciatura, Pesquisa.

ABSTRACT

The article discusses the insertion of the Scholarship Program Initiation to Teaching (Pibid) in the panorama of Undergraduate of Social Science and its implications for the training of future teachers of Basic Education. Based on the experience of Sociology's Pibid at the Federal University of Ceará, a reflection on the impact of the program, it is held primarily in the relationship between the work of scholars and scientific output resulting from these experiences. Careful, however, to the need of incipient discussion of young cultures. These helps to understand the social life of the school beyond the analyzes who are restricted to think of it as a social institution targeted by educational policies. Programs like that can help that understanding and serve as a research tool, enabling achievements for Graduate and Posgraduate in Sociology.

Keywords: Pibid, Undergraduate, Research.

*Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Coordenadora de Área do Pibid Sociologia da mesma instituição. E-mail: danynilin@yahoo.com.br Rua Eduardo Novaes, 755 casa 5 Sapiranga, Fortaleza/CE. Cep: 60833-232.

**Irapuan Peixoto Lima Filho- Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC). Desenvolve pesquisas sobre culturas juvenis na escola. E-mail: irapuanpeixoto@yahoo.com.br. Rua Eduardo Novaes, 755 casa 5 Sapiranga, Fortaleza/CE. Cep: 60833-232.



RÉSUMÉ

L'article traite de l'insertion du Programme Institutionnel de Bourse d'Introduction à l'enseignement (Pibid) dans le panorama des diplômés en sciences sociales et ses conséquences dans la formation des futurs enseignants de l'éducation de base. Prenant comme principe l'expérience du Pibid pour la sociologie de l'Université fédérale du Ceará, une réflexion est faite sur les impacts que le programme engendre principalement dans la relation entre la performance des détenteurs de bourse et la production scientifique résultant de ces expériences. Cependant, attention à la nécessité de la discussion sur les cultures de la jeunesse, qui reste encore faible, celles-là mêmes qui aident à comprendre la vie sociale de l'école au-delà des analyses qui ne se bornent qu'à penser à l'école comme n'étant qu'une institution sociale cible des politiques publiques d'éducation. Des Programmes de ce genre peuvent aider à cette compréhension et servir d'outil de recherche, permettant d'atteindre le premier et deuxième cycle en sociologie.

Mots-clés : Pibid, BSc, diplôme, recherche

Danyelle Nilin Gonçalves
Irapuan Peixoto Lima Filho

APRENDENDO PELA PESQUISA E PELO ENSINO:
O PIBID NO PROCESSO FORMATIVO DAS
LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Licenciatura em Ciências Sociais e pesquisa: lacunas,
temas e dilemas

O objetivo primordial da Licenciatura é formar professores. Contudo, a experiência de anos trabalhando nas Licenciaturas em Ciências Sociais e o contato constante com alunos egressos nos confirma que há pontos críticos no processo formativo. Durante anos, a percepção geral era de que o “tempo da Licenciatura” – em seus moldes tradicionais – não demonstrava ser o suficiente para fazer o discente imergir no universo particular e próprio da Educação Básica.

Havia uma ideia, por vezes generalizada, de que os currículos tradicionais das Licenciaturas em Ciências Sociais, mesmo com as disciplinas denominadas “práticas”, não conseguiam estimular os discentes a se aprofundarem no universo escolar e entendê-lo como um espaço social, seja porque o tempo destinado a esse momento era reduzido ou se dava em um estágio muito avançado do curso, quando o imaginário sobre a escola e sobre a profissão docente já estavam construídos, pouco restando a fazer para reverter a imagem pejorativa consolidada ao longo dos anos sobre a educação brasileira. O resultado disso



era que os egressos das Licenciaturas, por vezes, relatavam sentirem-se inseguros, despreparados e desestimulados para assumirem a profissão de professores no Ensino Médio, em muitos casos, desistindo no meio do caminho ou no momento da “regência de sala”.

Muitos motivos ajudam a explicar esse fenômeno, que não é específico de uma região do Brasil ou mesmo da disciplina de Sociologia. Dentre esses, as distâncias construídas ao longo do tempo entre a Universidade e a Escola, acentuadas no caso da disciplina pela ausência no currículo obrigatório da Educação Básica, reforçaram a relação longínqua com esse universo social particular.

Isso contribuiu para que a escola como espaço social não se consolidasse como um tema tradicional de reflexão da Sociologia no Brasil. Quando dizemos isso, estamos afirmando que não é comum, mesmo atualmente, que a Sociologia pense a escola a partir das relações sociais travadas em seu interior, entre os vários atores que dividem seu espaço, notadamente, professores, alunos, gestores, funcionários, colaboradores, comunidade do entorno, pais ou responsáveis.

Uma leitura ampla das discussões da Sociologia da Educação no Brasil – tomando, por exemplo, o guia de Martins e Weber (2010) – permite perceber que há um enfoque muito maior na reflexão da escola como instituição social, particularmente relacionada às políticas públicas educacionais. As relações e conflitos internos, o cotidiano da escola, a hora do intervalo, as relações estabelecidas entre professores e alunos, a sociabilidade estudantil, dentre outras questões, ocupam um papel secundário, periférico ou mesmo ignorado por parte significativa da literatura sociológica no país, não raro sendo objeto de estudo da Pedagogia.

Embora a Sociologia da Educação seja um dos campos “tradicionais” da Sociologia no Brasil (FERNANDES, 1954, 2005; CÂNDIDO, 1987), algumas instituições e temas dominaram a área durante muitas décadas. A ausência da obrigatoriedade da disciplina na Educação Básica diminuiu o interesse por essa temática de pesquisa, refletido na pouca criação de linhas e laboratórios de pesquisa e de programas de Pós-Graduação temáticos na Sociologia. O resultado disso é que, durante anos, mesmo cursos de graduação que surgiram como Licen-

ciaturas e que consolidaram uma tradição de pesquisa, não o fizeram em se tratando da temática. Esse dado se demonstra nas poucas monografias de conclusão de curso, dissertações e teses em comparação com outros temas, como desigualdade, trabalho, violência etc.

Reforça tal impressão o levantamento de Moraes (2003) que conta apenas 18 teses defendidas na Pós-Graduação em Ciências Sociais da USP na temática da educação entre 1945 e 1996.

O catálogo da Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, realizado por Vieira (2002), não é distinto, registrando apenas quatro dissertações e nenhuma tese defendidas sobre a temática entre 1978 e 2002¹. Vale salientar, ainda, que, dentre os quatro trabalhos apresentados, nenhum deles era propriamente sobre a escola².

Mesmo posteriormente à obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, a Educação Básica e especificamente, a escola e seus atores, continuaram a não figurar entre os objetos privilegiados de pesquisa da Pós Graduação em Sociologia da UFC. Desde 2009 outras cinco dissertações sobre educação foram defendidas³ e o Doutorado em Sociologia continua sem a apresentação de qualquer pesquisa na temática⁴.

1 O Mestrado em Sociologia da UFC teve sua primeira dissertação defendida em 1978. Já o Doutorado é mais recente, com a primeira tese datada de 1997. O Programa de Pós Graduação em Sociologia tem, portanto, mais de 30 anos e embora tenha capacitado pesquisadores para todas as regiões do país, chama a atenção o pouco espaço destinado historicamente à temática da educação, mesmo com a Licenciatura em Ciências Sociais já existindo na instituição desde 1968.

2 Os trabalhos envolvem o ensino de História, o livro didático de Geografia, a política educacional do município de Assaré-CE e a educação no estado de Veracruz no México. O último desses trabalhos foi defendido em 1992, exibindo que não há nenhum trabalho na área da educação nos últimos dez anos cobertos pelo catálogo.

3 Destes, dois versavam sobre a Educação Básica: o ensino de sociologia na escola (CUNHA, 2009); os processos de formação da identidade docente dos professores de Sociologia (ALMEIDA, 2013). Há ainda trabalhos que abordam o Ensino Superior (BEZERRA, 2013; PINHEIRO, 2013) e um sobre a formação nacional nos livros didáticos de Moçambique (MINDOSO, 2012).

4 É importante salientar que a UFC dispõe de um Programa de Pós-Graduação em Educação, nas modalidades de Mestrado e Doutorado, ofertados pelo Departamento de Educação. Não há, como é prática comum nas instituições de ensino brasileiras, vínculo especial entre os dois programas. Esse dado aponta para a maneira como a Sociologia, de um modo geral, relegou à área de Educação as discussões da temática; o que evidencia mais ainda a distância já comentada das Ciências Sociais com a escola.

Em um levantamento realizado em 2014, em 18 programas de Pós-Graduação em Sociologia, situados em todas as regiões do país, envolvendo inclusive as instituições mais renomadas, percebemos que apenas cinco têm linhas de pesquisa sobre Educação (em geral, linhas denominadas *Sociedade do Conhecimento; Estado e Sociedade; Educação, Ciência e Tecnologia*)⁵. Somente a Universidade Estadual de Londrina (UEL) tem uma linha específica sobre o Ensino de Sociologia, abordando a escola e o currículo; trabalho, desigualdades, etnicidades, gênero, juventude, Estado e política educacional, metodologia e análise de dados para o ensino; a inserção das Ciências Sociais na formação universitária e o ensino religioso.

O fato de grandes centros de pesquisa e universidades tradicionais não terem a educação como tema explícito em suas linhas de pesquisa “guarda chuvas” é muito sintomático do pouco espaço destinado a essa reflexão no país.

Não estar presente no currículo obrigatório terminou concentrando as discussões e pesquisas nessa ausência.

Se, no início dos anos 2000, as reflexões giravam em torno da intermitência da disciplina na educação básica e da luta por sua reintrodução no currículo (MORAES, 2003; SARANDY, 2004; SANTOS, 2004; CARVALHO, 2004), nos anos seguintes, os autores se dedicaram a refletir sobre os instrumentos teórico-metodológicos do ensino da disciplina (SILVA, 2007, 2009).

A partir de 2008, quando a Sociologia se tornou obrigatória no currículo do Ensino Médio, aumentou a produção científica da temática, tratando, sobretudo, dos desafios e perspectivas da Sociologia como disciplina neste campo de atuação. É o caso de obras como Gomes e Elias (2007), Handfas e Oliveira (2009) e Handfas e Maçaíra (2012). Os textos dessas três obras, publicadas num intervalo de cinco anos, discutem aspectos didáticos relacionados à Sociologia na Educação

5 Foram analisadas as linhas de pesquisa dos Programas de Sociologia da UFAL, UFMG, UFPR, UFSC, USP, UNICAMP, UFC, UFAM, UFRJ, UFBA, UFMA, UFPA, UFPB, UFCG, UnB, UFPE, UFPEL, UFRN, UFRGS, UFPI e UEL. Somente UEL, UFRGS, UFPI, UFPE e UnB explicitam a educação em suas linhas de pesquisa.

Básica, como o quê ensinar, de que modo, abordagens metodológicas, debates sobre currículos etc. Já se começa a observar também mais reflexões sobre os materiais didáticos (OLIVEIRA; COSTA, 2009). Nos livros publicados mais recentemente, as experiências docentes na disciplina ganham mais destaque.

Há também um aumento da produção científica sobre o tema em espaços tradicionais, como o Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS)⁶. Analisando os anais eletrônicos disponibilizados no site da instituição, percebemos incremento da produção sociológica sobre formação de professores no Grupo de Trabalho *Ensino de Sociologia*, que existe desde a edição de 2007.

Naquele ano, pelo menos quatro trabalhos discutiram a formação de professores. No congresso seguinte, em 2009, dois trabalhos trouxeram essa discussão. Em 2011, há um aumento exponencial, passando para 11, o mesmo número se repetindo em 2013⁷. Enquanto os primeiros trabalhos focavam na expressão “formação de professores”, nas duas últimas edições crescem consideravelmente as reflexões específicas sobre o impacto do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (Pibid)⁸.

Sem deixar de reconhecer a grande importância das reflexões produzidas ao longo das últimas décadas, é preciso insistir na pouca presença ainda das reflexões sobre a escola e a vivência escolar, com foco na sociabilidade. A escola se mostra como um espaço social extremamente pertinente ao estudo da Sociologia e, sobretudo, para as Licenciaturas.

Se não, vejamos: é uma das instituições primordiais na biografia de seus participantes; os jovens alunos dedicam grande parte de seus dias à escola (em geral, passam 14 anos para completar o ciclo da

6 O site da SBS pode ser acessado em <<http://www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=congressos&metodo=0&id=4>>.

7 O XIII Congresso Brasileiro de Sociologia ocorreu em Recife em 2007; sendo as edições seguintes no Rio de Janeiro, em 2009; Curitiba, em 2011; e a XVI edição em Salvador, em 2013.

8 Essa será a discussão travada adiante.

Educação Básica); a instituição é, ainda, o campo de atuação profissional de trabalhadores como professores e técnicos. Nesse espaço, relações sociais complexas são construídas, noções de hierarquia são aprendidas, valores sociais são transmitidos, incorporados e legitimados.

Interesses colidem; capitais culturais disputam (como nos atenta Bourdieu [2012; BOURDIEU; PASSERON, 2012]); sociabilidades se constroem; profissionais estão em ação; e tudo isso constitui apenas o básico em um dia qualquer de funcionamento da escola. Ainda que o papel das políticas públicas e da relação Estado-escola seja importante para entender a instituição e seus dilemas, a vivência escolar demonstra um importante capítulo da vida cotidiana em seu aspecto mais elementar.

Pensemos, por exemplo, em temas como as culturas juvenis: são expressão latente da experiência escolar intramuros, da vida pulsante na escola e da maneira como seus atores fundamentais – os alunos – se relacionam naquele espaço social.

Por mais óbvia que possa parecer a conexão culturas juvenis e escola – afinal, que melhor lugar para pesquisar a juventude do que em um ambiente no qual se socializam durante 200 dias por ano? –, a Sociologia não pareceu privilegiar tal campo de pesquisa ao longo do tempo. Embora haja exceções, como Carrano (2009), Dayrell (2007), Mendonça (2009), somente nos últimos anos percebe-se um maior interesse sobre as culturas juvenis na escola, como já discutido em Freitas e Lima Filho (2013). Ainda assim, existem mais estudos sobre a juventude em outros espaços da vida social, como a política, a religião ou em temáticas como as relacionadas à violência e às políticas públicas do que propriamente no ambiente escolar.

A dinâmica interna dessa instituição envolve a ação de diversos atores. Há um grupo protagonista formado por alunos, professores, gestores e funcionários, além de outro periférico, como pais e responsáveis, comunidade e colaboradores casuais. A reflexão sobre as relações sociais construídas entre estes entes ajuda a desvendar várias dessas questões.

Cada um desses atores traz especificidades e complexidade para as análises. No caso dos alunos, por exemplo, é necessário entendê-los não como um grupo homogêneo, mas a partir de uma diversidade de afiliações expressas no dia a dia. Esses grupos se organizam orientados por valores e comportamentos muito específicos que passam a identificá-los. Na escola, em geral, existem aqueles que se organizam por meio de vários catalisadores, como bens culturais (*roqueiros, punks, metaleiros, hip-hoppers, capoeiristas, nerds*), políticos (*grêmios, partidos e/ou tendências políticas, grupos organizados*), religiosos (*evangélicos, carismáticos, umbandistas*), de gênero (*homossexuais e militantes LGBT*), dentre outros.

A observação sobre as culturas juvenis ajuda a captar o que são essas divisões e como elas se relacionam entre si e com os outros atores que compõem a escola. Como bastante mencionado nas pesquisas que tratam da juventude, essa categoria não é homogênea, necessitando, contudo, de um olhar apurado para perceber não somente essa diversidade, mas como se dão as diferentes formas de se relacionar no ambiente escolar.

Isto revela a importância que a observação atenta da vida escolar representa à análise sociológica. Todavia, além de ser treinado para manejar os métodos e técnicas que possibilitarão a reflexão, o sociólogo precisa estar em contato com tal realidade. Parafraseando uma famosa frase sobre o Brasil, “a escola não é para principiantes”. Isto quer dizer que, para entender o universo escolar em suas diferentes dimensões, compreender suas teias de relações, seus atores e dilemas, faz-se necessário ir além da mera observação “flutuante”, que por vezes é a prática de muitos licenciandos.

Vivenciar a escola em seu cotidiano, isto é, estar presente em suas atividades corriqueiras, assistir às aulas, observar a entrada, saída de alunos, o intervalo; participar das reuniões, dos planejamentos de área e de sua vida social permite ao licenciando compreender a dinâmica social própria da escola e torná-la objeto de investigação, ampliando os estudos na área.

O Pibid, por suas especificidades, pode representar um diferencial nesse processo. Afinal, por meio do Programa há uma inserção cada

vez maior do licenciando no ambiente escolar, de modo mais profundo, constante, orientado e sistemático do que nas demais disciplinas “práticas”.

O Pibid e a escola: inserção e pesquisa

Em 2007, a CAPES, instituição de referência para o desenvolvimento da pós-graduação no país, ampliou o seu espaço de atuação, passando a atuar na Educação Básica, desenvolvendo o Pibid, com base legal na Lei 9.394/1996, posteriormente alterada por meio da Lei 12.796/2013. O programa busca contribuir com a melhoria da Educação Básica brasileira, fomentando a formação docente para atuar neste campo; promovendo a integração entre as diferentes modalidades de ensino e mobilizando os professores da escola como coformadores dos futuros docentes, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Do ponto de vista das políticas públicas, o programa busca minimizar problemas históricos da educação brasileira. Desafios como a divisão entre teoria e prática; o pouco tempo despendido com as disciplinas práticas; e mesmo o preconceito com a escola pública são algumas das bases que o Pibid procura combater.

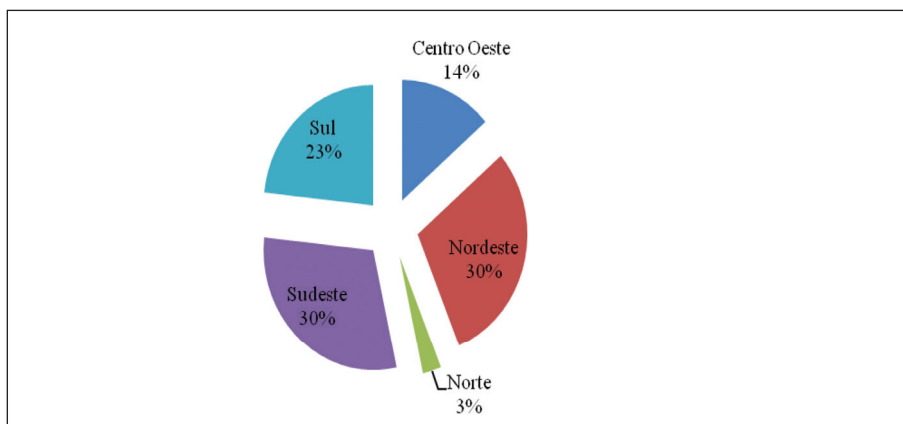
Por intermédio da concessão de bolsas, busca inserir os alunos da Licenciatura, desde o início da sua formação, no cotidiano das escolas públicas, proporcionando-lhes o contato, a vivência com a realidade do ensino e a oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador. Por meio de uma perspectiva interdisciplinar busca a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Os bolsistas de iniciação à docência (licenciandos) contam com a orientação dupla de professores da universidade e da escola. A ideia é que esse contato constante contribua para a articulação entre teoria e prática, tão necessárias à formação docente. Essas vivências também acabariam por impactar no cotidiano das licenciaturas, que teriam uma relação mais próxima das escolas, possibilitando refle-

xões baseadas no dia a dia de professores e nas metodologias próprias do ensino na Educação Básica.

Os números que envolvem o programa são impactantes: somente nos últimos dois anos, o programa cresceu 82%, passando de 49.321 (2012) para mais de 90 mil bolsas (2014), incluindo aquelas destinadas à iniciação à docência, para professores supervisores (docentes da Educação Básica), coordenadores de área, coordenadores de gestão e coordenadores institucionais (todos esses docentes do Ensino Superior).

A execução do programa passou de 195 para 284 instituições de Ensino Superior em todas as regiões do país e mais de 5.000 escolas da Educação Básica, que recebem 313 projetos de iniciação à docência. Isso significa que, atualmente, 3% do total das escolas básicas da rede pública estão envolvidas com o Pibid. Em se tratando das Licenciaturas em Ciências Sociais, estão em vigor 73 projetos da área, divididos em 22 estados nas cinco regiões do país⁹.

Gráfico 1 - PIBID de Ciências Sociais



Fonte: CAPES (2014).

9 Os Pibids de Ciências Sociais se espalham por grande parte do país. Estando em 21 estados e no Distrito Federal, somente o Norte não é contemplado em todos os estados. Nos demais, há pelo menos um Pibid da área por cada unidade da federação, sendo que em 14 deles há mais de um Pibid. O Sudeste e o Nordeste contam com 22 projetos cada. O Sul com 17, o Centro Oeste com 10 e o Norte com 2. A divisão é a seguinte: AL (1), BA (3), CE (4), DF (1), ES (1), GO (4), MA (5), MG (8), MS (4), MT (1), PA (1), PB (3), PE (2), PI (1), PR (6), RJ (6), RN (2), RS (8), SC (3), SE (1), SP (7), TO (1). Fonte: CAPES (2014).

Os dados acima demonstram o peso de um programa dessa natureza para as Licenciaturas em Ciências Sociais, visto que, embora muitos desses cursos tenham décadas de existência, a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio é recente. O surgimento do Pibid causou um impacto positivo nas Licenciaturas, já que anteriormente as bolsas se destinavam principalmente à iniciação científica, contemplando majoritariamente o Bacharelado. Atualmente, há certa paridade entre as bolsas e em alguns casos, o número de bolsas do Pibid suplanta os do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

A volta da Sociologia à Educação Básica e a implantação do Pibid impulsionaram nos últimos anos as Licenciaturas em Ciências Sociais. As primeiras edições do programa coincidiram com a implantação da disciplina no Ensino Médio em alguns estados, acompanhando o caminhar da Sociologia na escola.

Os primeiros momentos ficaram marcados por questões recorrentes de que a Sociologia carecia de um processo de identificação e de reconhecimento por parte de professores, estudantes e gestores e, como era de se esperar, dos participantes do programa. As indagações, muito repetidas, diziam respeito à natureza da disciplina, seus objetivos no Ensino Médio e como deveria (ou poderia) ser trabalhada, quais metodologias eram mais apropriadas e quais os conteúdos a serem selecionados¹⁰. Anos após a primeira edição, algumas dessas questões ainda se expressam no imaginário dos participantes, mas outras reflexões passam a ser postas.

Além dos desafios inerentes à disciplina nessa modalidade de ensino, também são questionados os próprios sentidos atribuídos ao Ensino Médio e seus objetivos, já que a Sociologia tem por tradição uma postura crítica e problematizadora da vida social. Pensando a escola como espaço social, questionam-se não somente as políticas educacionais e sua execução, mas qual embasamento ou finalidade se quer dar ao jovem oriundo da Educação Básica. “Formar quem e para quê?” são as perguntas mobilizadoras.

10 Essas questões já foram apontadas em um artigo de Almeida e Gonçalves (2012).

O Pibid se divide em algumas ações realizadas na universidade, como planejamento, grupos de estudo e cineclubes; sendo a maior parte das atividades realizada na escola, foco de atuação dos *pibidianos*, como os bolsistas de iniciação à docência são denominados.

Em grande parte dessas atividades os *pibidianos* produzem *banners*, *slides*, cartazes e vídeos a serem veiculados na *internet* e fotografias que, em conjunto com os livros didáticos, dinamizam a aprendizagem.

Influenciados pela discussão de que a Sociologia precisa se firmar na escola e ter um lugar julgado “adequado” há uma tentativa de tornar a disciplina “agradável” e “interessante” para os alunos do Ensino Médio. Para isso, são utilizadas redes sociais, *blogs* e páginas virtuais da escola que fomentam a aproximação dos alunos de iniciação à docência com os discentes do Ensino Médio, ao utilizar linguagens e ferramentas que os jovens manejam com certa facilidade.

Fazer a “propaganda” da disciplina também é uma estratégia do Pibid de Sociologia da UFC. Isso se dá nas atividades ocorridas na escola e em aulas de campo, como visitas às dependências da universidade, quando se apresentam as áreas de atuação, perfil da profissão e mercado de trabalho. Nesses momentos, o Curso recebe em média quarenta alunos do Ensino Médio que em geral se impressionam por estar na universidade pela primeira vez e vivenciar um pouco de sua dinâmica.

Ao longo dos anos, ter um Pibid tornou-se um “troféu” para algumas escolas¹¹. Poder contar cotidianamente com a presença da universidade, representada principalmente por um contingente de cinco ou sete alunos por área (em algumas escolas, isso significa mais de quarenta alunos divididos entre os turnos), é algo que estimulou a procura e a adesão de muitas instituições.

11 Segundo as bases do Programa, prioritariamente são escolhidas escolas com baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que tenham média e alta vulnerabilidade social. A modalidade de ensino, presença da disciplina no currículo da escola e a aceitação por parte do grupo gestor são fatores imprescindíveis para a escolha.

Do ponto de vista dos licenciandos, o fato de se inserirem nas escolas e passarem a experimentar a instituição em sua complexidade permite ter uma visão mais realista do cotidiano educacional, algo que os ajudará na decisão de optar ou não pela docência. Da mesma forma, o contato com professores, coordenadores pedagógicos e diretores possibilita o surgimento da *network* necessária à vida profissional.

A proposta é aproximar o aluno bolsista da atividade prática do professor, permitindo-o apreender estratégias, metodologias e o cotidiano da sala de aula, acompanhando as atividades corriqueiras da prática docente, como a organização dos diários escolares, elaboração de aulas, de provas.

Estando doze horas semanais na escola, os licenciandos começam a compreender os mecanismos da instituição, os projetos educacionais existentes, seu espaço físico, seus atores e, principalmente, as suas relações sociais. Tratados muitas vezes como estagiários que se vinculam diretamente a um professor supervisor, além de assistirem às aulas específicas da disciplina, ocupam, no intervalo, a “sala dos professores”, vão às reuniões de planejamento, aos Conselhos de Classe e estão nas datas comemorativas da escola, na organização das feiras culturais e nas atividades extraclasse.

Essa presença cotidiana marca um “lugar” para o *pibidiano* na escola. Há, principalmente, da parte dos gestores, demandas pela atuação em momentos e atividades específicas. Nem sempre, no entanto, isso se dá sem conflitos. Também não significa que há, por parte dos sujeitos escolares, um entendimento sobre qual é o “lugar” da Sociologia na escola.

Além de temas como gênero, trabalho, política, identidade, racismo, indústria cultural, juventude, redes sociais, a Sociologia também é chamada para discutir problemas sociais e que têm impacto direto na escola, como o *bullying*, a gravidez na adolescência, a violência, dentre outros.

Em geral, essas questões são tratadas em oficinas, rodas de conversa, debates, palestras ou por meio de filmes, conduzidos por bolsistas de iniciação à docência e orientados pelo professor coordenador de

área e pelo professor supervisor. Sendo os alunos da escola o público alvo desses eventos, a escola espera, em muitos desses casos, um posicionamento normatizador e pouco problematizador. Temáticas consideradas polêmicas, como a redução da maioria penal, religião, aborto e drogas ilícitas, convidam a Sociologia ao debate, esperando que legitime visões de mundo baseadas na ordem.

Nem todas as atividades ganham a adesão de professores e gestores. Esses contatos, as proibições, tensões e conflitos não passam despercebidos pelos *pibidianos*, tornando-se alvo de reflexão dos limites e práticas impostas na escola¹². Geralmente as atividades produzem relatos de experiência que atentam também às estratégias metodológicas utilizadas, à recepção por parte dos alunos e aos resultados alcançados. Nesses momentos, as experiências exitosas são ressaltadas, observando os impactos conseguidos. Quanto às experiências não exitosas, tenta-se explicar os motivos pelos quais não se obteve sucesso.

O acompanhamento dos *pibidianos* em suas atividades nas escolas nos permite perceber um crescimento constante não apenas no interesse do ambiente escolar, mas na ampliação das pesquisas e no olhar sociológico voltado àquele ambiente.

Entendendo que docência e pesquisa são atividades que se retroalimentam, a ação do Pibid vem efetivamente reforçando a formação dos discentes para a pesquisa, fato que traz consequências diretas ao tipo de profissional que ingressa no mercado.

12 Representativo disso é o teor de alguns trabalhos de bolsistas de iniciação à docência que consideramos emblemáticos dessas reflexões: Tiago Araújo apresentou no VII Encontro de Prática Docentes (2013) um pôster intitulado “A escola quer a Sociologia? – Reflexões sobre as demandas da escola ao professor de Sociologia” no qual relata o posicionamento normativo que gestores esperam da Sociologia, em temas considerados “sensíveis”. No mesmo encontro, Suianny Andrade de Freitas apresentou o trabalho “Uma análise sociológica das relações sociais no conselho de classe: o caso do colégio Liceu de Messejana” no qual observa as visões sobre os alunos formuladas pelos professores nas reuniões do Conselho de Classe. Além de temáticas sobre essas relações, a própria condição de bolsista também é alvo de reflexões, como no caso de Daliene Brito que apresentou o trabalho “Uma aprendiz nos bastidores” no qual atenta para a sua condição de licencianda na escola.

Mesmo com a “juventude” do programa, já são nítidos alguns resultados. Nos últimos eventos científicos, cada vez mais se percebe a presença de *pibidianos* expondo seus relatos de experiências e encaminhando reflexões para a pesquisa, apresentadas nos encontros científicos realizados. É um caminho muito semelhante ao já trilhado pela iniciação científica no país. Além dos Encontros de Prática Docente (que atraem o interesse principalmente das Licenciaturas e que são obrigatórios para os bolsistas do Pibid) e dos Encontros Universitários (quando bolsistas de iniciação científica, sobretudo bacharelados apresentam seus resultados), encontros temáticos e de associações de classe também passam a fazer parte dos interesses na vida de muitos licenciandos.

Nos últimos dois anos foram apresentados mais de trinta trabalhos da área de Sociologia sobre diferentes temas relacionados à educação. O III ENESEB (Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica), em 2013¹³, atraiu a atenção massiva de licenciandos, sobretudo, de *pibidianos*. Nesse evento, dois Grupos de Trabalho discutiram a atuação do programa, tendo sido ainda citados em apresentações de outros GTs. O resultado de um deles foi publicado em um capítulo no livro do evento¹⁴. Os painéis e as oficinas pedagógicas também se concentraram em experiências realizadas nas escolas participantes do programa.

13 O III ENESEB ocorreu em Fortaleza, em maio de 2013. Ver Gonçalves (2013).

14 Os dois Grupos de Trabalho que mais receberam pesquisas e relatos de experiência sobre o PIBID foram os GTs Formação de Professores de Ciências Sociais, coordenados pelos professores Amurabi Oliveira e Vilma Soares Lima e o GT11 - O Pibid e a formação docente em Ciências Sociais: limites e possibilidades, coordenado pelos professores Rosângela Pimenta e Rozenval de Almeida e Souza. No entanto, o tema apareceu nas discussões de praticamente todos os grupos de trabalho e na apresentação de painéis. Pelo menos 1/3 dos participantes do evento eram bolsistas do PIBID, incluindo os de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área. Embora o ENESEB seja um evento nacional voltado para a temática do ensino em Sociologia na Educação Básica, assim como o Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) outros eventos locais e regionais, além dos encontros produzidos pelas universidades (os Encontros Universitários), os da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), cada vez mais contam com trabalhos produzidos sobre a temática por estudantes de graduação e Pós-Graduação. O resultado de um dos GTs pode ser visto em Oliveira e Lima (2013).

Reflexões sobre a prática docente e sobre os limites e possibilidades da interdisciplinaridade dão o tom desses trabalhos. Além das pesquisas sobre os recursos didáticos utilizados em sala, os bolsistas atentam para a sua condição de aprendizes na escola, para as relações que se travam entre professores e alunos na sala de aula, para os discursos produzidos por professores e gestores a respeito de seus alunos, para as relações hierárquicas e para a própria condição da Sociologia na escola. Nos últimos anos, o programa também passa a ser objeto de investigação. As culturas juvenis, no entanto, ainda não têm o merecido destaque, embora pouco a pouco venham aparecendo de forma pontual ou indireta.

Essas reflexões sistematizadas em pesquisas apontam algumas mudanças no quadro da Pós-Graduação da UFC. Nas duas últimas seleções para o Mestrado em Sociologia (em 2012 e 2013), nada menos do que seis ex-bolsistas do Pibid foram aprovados, três dos quais com projetos relacionados à educação, sendo um deles especificamente sobre o programa¹⁵. Desse modo, podemos pensar que esse programa contribui não apenas para o fortalecimento da Licenciatura em Ciências Sociais, mas amplia o interesse da Pós-Graduação de Sociologia sobre temáticas relacionadas à educação. Esse processo vem fomentando a discussão da criação de uma linha de pesquisa temática.

O interesse pela escola, seus processos e seus atores apontam algumas mudanças que vêm ocorrendo na formação do docente de Sociologia para a Educação Básica e, sobretudo, nas relações entre Universidade e escola, o que certamente contribui para o aprofundamento das reflexões, causando impactos na Graduação e na Pós-graduação.

O caso dos licenciandos da UFC é ilustrativo desse fenômeno. A existência de um corpo expressivo de estudantes (20 bolsistas) execu-

15 A pesquisa de Régis Wendel Gomes Miranda atenta para os sentidos que os jovens atribuem à escola e ao Ensino Médio. Patrícia Silva aborda a discussão da Formação de Professores no período anterior à obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio e a pesquisa de Vanessa Gomes Araújo se debruça sobre as relações sociais que se travam na escola em torno da implantação do PIBID. Esses trabalhos ainda não foram defendidos.

tando atividades nas escolas, realizando pesquisas e trocas de experiências, promove um duplo impacto: além de associar tal experiência às disciplinas cursadas na universidade, aumenta o “contato” do curso com a realidade escolar.

Algumas considerações

Como professores na área de Licenciatura e em disciplinas como *Prática do Trabalho Docente*, percebemos cotidianamente o diferencial representado pela experiência dos *pibidianos*. É notável, pelo menos no caso da UFC, o modo como os bolsistas são muito mais familiarizados com o cotidiano escolar, possibilitando-os refletir de modo mais seguro sobre as questões que envolvem a Sociologia e o Ensino Médio.

O acompanhamento desses discentes (inclusive daqueles que já são egressos da Licenciatura e estão no mercado de trabalho) atesta que a experiência como participante do programa marca um corte em suas trajetórias estudantis. Ao inserir os licenciandos em atividades dirigidas nas escolas, travando contato tanto com os professores de Sociologia no Ensino Médio quanto com os alunos, percebe-se a ampliação do conhecimento prático que os estágios nem sempre conseguem suprir. Nas salas de aula da universidade, a vivência cotidiana da escola termina por dotar o *pibidiano* de um diferencial formativo em relação àqueles licenciandos que não têm tal oportunidade.

Ao mesmo tempo, os *pibidianos* ampliam a experiência de vivência na escola que tem claros reflexos no processo de tornar o ambiente escolar mais íntimo e, com isso, conhecê-lo em maior profundidade, tornando-o objeto de pesquisa.

O conceito por trás do diferencial é relativamente simples: experimentar uma realidade (a escola) por mais tempo possibilita conhecê-la e refletir sobre ela a partir do referencial sociológico.

Muitos discentes da Licenciatura que não têm esse tipo de envolvimento (sendo bolsista ou já atuando efetivamente como professor temporário) apresentam dificuldades em desenvolver a mesma “proximidade” com escola e entendê-la em sua ampla complexidade.

Ainda que pretensamente a escola seja o campo de atuação futura, se estabelece, por vezes, uma relação apenas casual com ela, fato que dificulta a formação de professores comprometidos com os jovens e com o ensino.

Por isso, abre-se um parêntese necessário: a universidade necessita continuar refletindo sobre a formação de professores, independente do Pibid. Embora com o número de bolsas consideráveis, o programa não abrange a totalidade de alunos e nem todos pretendem participar. Afinal, por mais impactos positivos que ele pretende trazer, por sua natureza, continua sendo uma atividade complementar da formação. Garantir que os licenciandos se envolvam com a escola (mesmo sem programas desse tipo) e que desenvolvam pesquisas neste campo são grandes desafios postos às Licenciaturas no país.

A existência de professores da Educação Básica conhecedores desse universo e capazes de lidar com as questões contemporâneas (que têm a juventude como centro do debate) depende da articulação entre a pesquisa e o ensino. Para além dos ganhos científicos para a área de Sociologia é, sobretudo, uma questão ética que se coloca para nós educadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. R. F. de. (2013), *Tornar-se Professor de Sociologia no Ensino Médio: Identidades em construção*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – Fortaleza.

ALMEIDA, R.; GONÇALVES, D. N.. (2012), A prática compreensiva na Formação Docente em Sociologia: Uma experiência a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. *Revista Cocar*. Belém, vol 6, n.11, p. 77-85 | jan-jul.

BEZERRA, T. S.. (2013), *Vidas em Trânsito: Juventude rural e mobilidade(s) pelo acesso ao Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – Fortaleza.

BOURDIEU, P. (2012), *Escritos de Educação*. 13 ed. Petrópolis: Vozes. Coleção Ciências Sociais da Educação.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. (2012), *A Reprodução*. 5 ed. Petrópolis: Vozes.

CÂNDIDO, A. (1987), Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. (orgs.). *Educação e Sociedade: Leituras de sociologia da educação*. 13 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, pp. 07-18. Coleção Biblioteca Universitária, Série 2ª, Ciências Sociais, v. 16.

CARRANO, Paulo C. R. (2009), Identidades Culturais Juvenis e Escolas: arenas de conflitos e possibilidades. *Diversia* nº 1, CIDPA Valparaíso, Abril, pp. 159-184.

CARVALHO, L. M. G. de. (Org). (2004), *Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Editora Unijuí.

CUNHA, P. P. (2009), *O Ensino de Sociologia: Uma experiência na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – Fortaleza.

DAYRELL, J. (2007), A Escola faz as Juventudes: reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100- Especial, p. 1105-1128, out. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FERNANDES, F. (1954), *O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira*. SBS, São Paulo.

_____. (2005), A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. *Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia*. Brasília v.86, n. 212, p. 125-161, jan/abr.

FREITAS, I. C.M. de; LIMA FILHO, I. P. (2013), Culturas Juvenis e Escola: Reflexões para pensar o Ensino Médio de Sociologia na Educação Básica. In: GONÇALVES, D. N. (org.). *Sociologia e Juventude no Ensino Médio: Formação, PIBID e outras experiências*. Campinas: Pontes.

GOMES, A. L.F.; ELIAS, T.. (orgs). (2007), *Ensino da Sociologia no Brasil* (dossiê). Revista Chronos. Natal: UFRN, v.8, n.2, jul/dez.

GONÇALVES, D. N. (org.). (2013), *Sociologia e Juventude no Ensino Médio: Formação, PIBID e outras experiências*. Campinas: Pontes.

HANDEFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (orgs.). (2009), *A Sociologia vai à Escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet/ FAPERJ.

HANDEFAS, A.; MAÇAÍRA, J. P. (orgs.). (2012), *Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-pappers.

MARTINS, C. B.; WEBER, S.. (2010), Sociologia da Educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. Helena T. de S. (coords.). *Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: Sociologia*. São Paulo: ANPOCS.

MENDONÇA, S. G. de L. (2009), O novo jovem na velha escola: o necessário diálogo pedagógico e sociológico. *XIV Congresso de Sociologia*. SBS: Rio de Janeiro. Disponível em < http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=227&Itemid=171>.

MINDOSO, A. V. (2012), *A Construção Simbólica da Nação nos Livros Escolares no Moçambique Pós-Colonial (1975-1990)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – Fortaleza.

MORAES, A. C. (2003), Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Revista Tempo Social*. São Paulo. Abr., pp. 05-20.

_____. (2007), O que temos que aprender para ensinar Ciências Sociais?. *Revista Cronos*, Natal-RN, v.8, n. 2, p. 395-402, jul./dez..

_____. (2009), Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. (orgs.). *A Sociologia vai à Escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet/ FAPERJ.

OLIVEIRA, A.; LIMA, V. S. (2013), Formação de professores em Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e PIBID. In: GONÇALVES, Danyelle N. (org.). *Sociologia e Juventude no Ensino Médio: Formação, PIBID e outras experiências*. Campinas: Pontes.

PINHEIRO, C. H. L. (2013), *Percepções e Trajetórias Docentes: Mobilidade no contexto da interiorização e expansão do Ensino Superior Público no Estado do Ceará*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – Fortaleza.

SANTOS, M. B. dos. (2004), A Sociologia no contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. de. (Org). *Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí.

SARANDY, Flávio M. S (2004). Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In: CARVALHO, L. M. G. de. (Org). *Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí.

SILVA, I. F. (2007). A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Revista Cronos*, Natal-RN, v.8, n. 2, p. 403-427, jul./dez.

_____. (2009), Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (orgs.). *A Sociologia vai à Escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet/ FAPERJ, pp. 63-91.

VIEIRA, S. (org.). (2002), *Catálogo de Dissertações e Teses: 1978-2002*. Fortaleza: Expressão Gráfica/ UFC. Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Links:

<<http://www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=congressos&metodo=0&id=4>>

< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>

Artigo recebido em setembro de 2013 / Aprovado em dezembro de 2013