



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL –
PROFSOCIO

ANTONIA KARINNY DO NASCIMENTO MARQUES

IMPACTO DO PIBID NAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS DE
FORMADORAS DO SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UVA

SOBRAL - CE
2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

ANTONIA KARINNY DO NASCIMENTO MARQUES

**IMPACTO DO PIBID NAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS DE
FORMADORAS DO SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UVA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Limaverde Forte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual Vale do Acaraú
Biblioteca Universitária

Marques, Antonia Karinny do Nascimento.

Impacto do PIBID nas trajetórias acadêmico-profissionais de formadoras do subprojeto de Ciências Sociais da UVA/
Antonia Karinny do Nascimento Marques. – 2020.

1 CD-ROM contendo o arquivo no formato pdf do trabalho acadêmico com 120
folhas.

Orientação: Prof. Dr. Vinícius Limaverde Forte.

Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia) - Universidade Estadual vale
do Acaraú / Centro de Ciências Humanas

1. PIBID. 2. Trajetórias. 3. Habitus docente. I. Título.

ANTONIA KARINNY DO NASCIMENTO MARQUES

**IMPACTO DO PIBID NAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS DE
FORMADORAS DO SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UVA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Sobral, 07 de Outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vinícius Limaverde Forte
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
Orientador

Prof. Dr. Francisco Alencar Mota
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
Examinador interno

Prof. Dr. Joannes Paulus Silva Forte
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
Examinador interno

Prof. Dr. Antonio Marcos de Sousa Silva
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB
Examinador externo

AGRADECIMENTOS

A cada um que por aqui passou e que por aqui vai permanecer...

É chegado o momento de agradecer aos que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão desse texto, se essas linhas comessem e terminassem em agradecimento ao meu orientador, toda gratidão já estaria contemplada. Minha fé numa Força Divina deveria ocupar o primeiro lugar, mas é que nesse processo de conclusão de mestrado e da escrita desse texto, além de algumas amizades maravilhosas, foi na figura dele (orientador) que encontrei forças para finalizar esse ciclo. Eu quase desisti, mas ele não deixou, então, a meu orientador, toda gratidão não será suficiente para expressar a importância de ter caminhado comigo nesse processo.

MUITO OBRIGADA MESMO, Vinícius Limaverde Forte. Como dizem atualmente “meu orientador nem gente é, é um anjo” e isso é o que ele foi para mim nesses três anos em que estive inserida no PROFSOCIO. Obrigada por aceitar ser meu orientador, pelo respeito aos meus processos, pelas contribuições e pela confiança depositada em mim, eu não teria conseguido se não fosse você. Gratidão!

Em segundo lugar e não menos importante, agora sim, a minha fé em algo além, na figura do Divino por meio de Jesus e Maria sua mãe. Foi minha fé e esperança Neles que, terminando ou não esse texto, manteve minha saúde mental conformada em qualquer uma das alternativas, concluindo ou não esse mestrado, estava em paz comigo por ter feito meu melhor naquele momento do que me foi exigido. Gratidão Mestre e Mãe Maria pelo equilíbrio que não fugiu mais ao meu controle depois do 2018 cruel demais para ser revivido.

À minha família, nas figuras de mamady, paipainho, o irmão e meu companheiro de vida Henrique (my marido), que são meu porto seguro, é para eles que posso voltar sempre e foi isso que fiz em algumas ocasiões durante esses três anos. É por vocês, é para vocês que direciono todas as minhas escolhas. Amo vocês. Gratidão!

Trago ainda, alguns agradecimentos aos que contribuíram com essa trajetória, à Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); ao curso de Ciências Sociais da UVA e à coordenação do Mestrado Profissional de Sociologia (PROFSOCIO) pela oportunidade de fazer parte desta primeira turma que representa a conquista da luta de muitos. Gratidão!

Aos professores Joannes Forte, Alencar Mota pela gentileza de aceitarem o convite para integrarem minha banca de qualificação e a esta banca, composta por ambos e pelo professor Antonio Marcos, pelas contribuições e sugestões na continuidade e finalização desse texto. Gratidão!

Aos professores do PROFSOCIO/UVA, em especial aos que ministraram aulas na nossa turma: Alencar Mota, Diocleide Lima, Isabel Linhares, Isaurora Martins, Marina Leitão, Rodrigo Chaves, Rosângela Pimenta e Vinicius Limaverde. Gratidão!

Aos colegas de mestrado que seguiram essa jornada comigo e que seguraram a barra, eu sei que foi pesada, e que, quando “eu caí”, estiveram lá para me segurar e dizer “que tudo ia ficar bem” e ficou, foi um prazer caminhar com cada um de vocês, obrigada por terem tornado tudo mais leve e divertido. Em especial, as minhas companheiras de orientador, Franciane e Ana Régia, pela divisão das angústias, mas também, pela força nas fraquezas, vocês estiveram comigo nas horas mais inusitadas, sempre estiveram. Gratidão!

Um agradecimento especial para os sujeitos dessa pesquisa, que me fizeram embarcar em suas trajetórias e que me emocionaram com suas histórias de vida, em cada entrevista que realizei pude sentir o quanto cada uma das minhas entrevistadas são mulheres fortes, guerreiras e excelentes profissionais, a honra em conhecer suas trajetórias aumentou ainda mais a admiração que sempre tive por elas. Gratidão!

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar os impactos da política pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), articulando as trajetórias dessa política pública com a do subprojeto de ciências sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e a repercussão nas trajetórias das formadoras do subprojeto. O campo de análise foi o PIBID no contexto das escolas Profissionalizante Lysia Pimentel e Escola de Tempo Integral Prefeito José Euclides Ferreira, localizadas no município de Sobral, e Elza Goersch na cidade de Forquilha, região norte do Ceará. O PIBID é um programa voltado à modalidade licenciatura, fazendo com que escolas de educação básica e universidade trabalhem juntas na formação inicial e continuada dos bolsistas em suas diferentes modalidades. A UVA participa do programa desde 2009, mas a pesquisa está situada entre os anos 2009/2018, com maior ênfase ao ano de 2018. Participaram da pesquisa três professoras supervisoras e a coordenadora de área, além de outros agentes. A metodologia usada foi a qualitativa e a coleta de dados foi feita por meio da observação, análise de documentos e essencialmente, entrevistas. O aporte teórico que me auxiliou no desenvolvimento da pesquisa apoia-se em conceitos, pensamentos e diálogos sobre trajetórias, *habitus*, saberes docentes e disposições para a docência a partir do estudo de alguns autores como Bourdieu (1986), Lahire (2012) e Tardif (2018). Os resultados mostram que as experiências resultantes da participação das supervisoras no PIBID por meio de modalidades de bolsas diferentes interferiram diretamente na escolha pela profissão docente; em se tratando da coordenadora, uma adequação de suas práticas nas aulas da licenciatura, a partir do contato com a escola de educação básica.

Palavras-chave: PIBID. Trajetórias. *Habitus* docente.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the impacts of public policies of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), articulating the trajectories of this public policy, with that of the sub-project of social sciences of the State University Vale do Acaraú (UVA) and the repercussions in the trajectories of the subproject trainers. The field of analysis was PIBID in the context of schools, Professional Lysia Pimentel, Mayor of Escola de Tempo Integral José Euclides Ferreira, located in the municipality of Sobral, Elza Goersch, in the city of Forquilha, northern Ceará. PIBID is a program focused on the graduation modality, making schools of basic education and university work together in the initial and continued formation of scholarship students in its different modalities. UVA has participated in the program since 2009, but the research is located between the years 2009/2018, with greater prominence in the year 2018. Three supervising professors and the area coordinator participated in the research, in addition to other agents. The methodology used was qualitative and the data was collected through observation, analysis of documents and, essentially, interviews. The theoretical contribution that helped me in the development of the research is based on concepts, thoughts and dialogues about trajectories, habitus, teaching knowledge and teaching dispositions based on the study of some authors such as Bourdieu (1986), Lahire (2012) and Tardif (2018) . The results show that the experiences resulting from participation in PIBID through different types of scholarships, by the supervisors, directly interfered in the choice of the teaching profession, in the case of the coordinator, an adaptation of their practices in undergraduate classes, from the contact with the basic education school.

Keywords: PIBID. Trajectories. Teaching Habitus

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dinâmica do PIBID.....	33
Figura 2 – Itinerários BNCC.....	47
Figura 3 – Enquete Teatral – Sou negro ou sou branco?.....	57
Figura 4 – Enquete Teatral – A diversidade chega à Roça.....	58
Figura 5 – Aulão ENEM (Luís Felipe).....	60
Figura 6 – Aulão ENEM (CERE).....	60
Figura 7 – Oficina “Aventura Sociológica”.....	61
Figura 8 – Intervenção: Clássicos da Sociologia.....	67
Figura 9 – Apresentação de Trabalho no PIBID/UVA 2018.....	68
Figura 10 – Diagrama de caso de uso da professora Amanda.....	72
Figura 11 – Diagrama de caso de uso da professora Karol.....	76
Figura 12 – Diagrama de caso de uso da professora Ingrid.....	81
Figura 13 – Diagrama de caso de uso da professora Denise.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de Bolsas do PIBID por Região.....	37
Gráfico 2 - PIBID: número de bolsas - crescimento/declínio.....	38
Gráfico 3 – Bolsistas de Iniciação à Docência por área.....	43
Gráfico 4 – PIBID: Subprojeto por área.....	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – PIBID: Maiores impactos nas licenciaturas.....	01
Tabela 2 – Subprojetos em Ciências Sociais e suas respectivas regiões.....	43
Tabela 3 – PIBID de Ciências Sociais da UVA.....	50
Tabela 4 – Equipe PIBID-CS-UVA ano de 2018.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CS	Ciências Sociais
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
ProUni	Programa Universidade para Todos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Objetivo geral.....	24
1.2	Objetivos específicos.....	24
2	TRAJETÓRIA DO PIBID E DO SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL.....	28
2.1	Formação de professores: aspectos históricos e políticas educacionais.....	28
2.2	PIBID nas políticas públicas de formação de professores.....	32
2.3	Desafios enfrentados pelo PIBID desde 2015.....	44
3	SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UVA: UMA VISÃO PANORÂMICA.....	49
3.1	Trajetórias dos subprojetos de Ciências Sociais da UVA.....	50
3.2	Ações realizadas pelo subprojeto.....	56
3.3	Escolas parceiras do PIBID de Ciências Sociais da UVA: Edital 2018.....	61
4	ATUALIZAÇÃO DO <i>HABITUS</i> DOCENTE.....	69
4.1	Perfis e trajetórias acadêmicas dos sujeitos.....	69
4.1.1	<i>Professora Amanda: “Faculdade pra quê? Se não tenho condições de entrar e permanecer”</i>	71
4.1.2	<i>Professora Karol: “Sempre fui muito inquieta em relação a questionamentos sobre a sociedade, a política do interior”</i>	76
4.1.3	<i>Professora Ingrid: “Se eu sou professora de Sociologia, tenho que fazer valer à pena o perfil do professor de Sociologia”.</i>	81
4.1.4	<i>Professora Denise – “Meu pai sempre dizia, duas coisas valem nessa vida, a terra e o estudo, principalmente para nós mulheres, mulher que tem estudo não sofre na mão de homem, não me tomem como exemplo”</i>	86
4.2	Alguns apontamentos sobre a experiência como bolsista e a prática docente.....	92
4.3	Contribuição do PIBID na construção e atualização dos Saberes Docentes.....	95
5	CONCLUSÕES.....	103
	REFERENCIAS.....	106
	APÊNDICES.....	112

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre formação de professores, em geral, ocupam um grande espaço no rol das pesquisas em educação, vem crescendo também, o número de pesquisas relacionadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e seus impactos na formação inicial de professores a partir da graduação. Porém, poucos são os que se debruçam sobre as contribuições do Programa na formação continuada dos professores¹ que têm a oportunidade de acompanhar bolsistas da graduação. Nesta pesquisa, desejo trazer um recorte dessa realidade ligada à formação docente continuada, que não é a mais comum.

Neste trabalho, pretendo dialogar sobre a formação inicial e continuada de professores de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Para isso, busquei investigar a trajetória de uma professora coordenadora de área e três professoras supervisoras que acompanham a formação inicial de licenciandos, igualmente bolsistas do PIBID para, com isso, analisar, a partir da trajetória dos sujeitos, quais elementos foram determinantes para a escolha do magistério a partir da participação no PIBID. Dando ênfase ao edital de 2018, a pesquisa transcorreu a partir de 2018 até 2020.

O PIBID é um programa que oferta bolsas de iniciação à docência aos alunos das licenciaturas de cursos presenciais e no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que desenvolvem atividades em escolas públicas sob a supervisão de um professor da educação básica e outro do ensino superior, igualmente bolsistas na modalidade de supervisão e coordenação respectivamente. Em suma, o objetivo do programa é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aulas na medida em que, através do PIBID, há a articulação entre educação superior, a escola e os sistemas de ensino estaduais e municipais de educação (MEC, 2018).

Como egressa do PIBID, entendo que é fundamental a discussão sobre a importância de analisar como a participação no programa conduziu à carreira do magistério desses egressos – como fez comigo – e, a partir disso, contribuir ainda para debates posteriores sobre a permanência do programa e a manutenção das disciplinas que passaram a ser opcionais no Ensino Médio, de acordo com a Medida Provisória nº 749/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, alterando a LDB 9394/96 e a estrutura do ensino médio.

¹ Nas páginas a seguir, será realizado um levantamento dos trabalhos concernentes a esse tema de pesquisa.

Entendo que nós, professoras e professores cuja formação inicial foi marcada pela experiência do PIBID, temos maiores condições de compreender o universo da docência e seus desafios. No entanto, essa ainda curta trajetória acadêmica e profissional já ocasiona compreender que o ensino de Sociologia possibilita ao educando a leitura da realidade social na qual está inserido e contribui para o pensamento crítico acerca dessa mesma realidade. E, na graduação em Ciências Sociais, o PIBID consegue realizar a interação entre a teoria e a prática, colocando o licenciando no mundo escolar, futuro local de atuação profissional do bolsista.

A motivação para realizar essa pesquisa com tema sobre formação de professores a partir do PIBID surgiu ainda na graduação, foi tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, por me identificar, ensejei dar continuidade na pós-graduação a partir de duas situações: primeiro, minha trajetória escolar e o que me levou à escolha inconsciente pelo curso de Ciências Sociais, bem como pela modalidade, e por ter sido bolsista do PIBID na graduação e, através do programa, ter me identificado com o curso e com a profissão docente. A temática da pesquisa está vinculada a essas duas situações, principalmente pelo ingresso na universidade, lugar distante dos meus anseios na minha trajetória escolar, filha de pais que não concluíram a educação básica, não me percebia no contexto da universidade, um lugar distante para a filha de um carpinteiro e de dona do lar com mais dois irmãos, primeira integrante da família por parte de pai e mãe a concluir um curso superior e ingressar num curso de Mestrado.

Tenho, numa tia por parte da família de minha mãe, a única referência de profissão em toda a família. Pela parte do meu pai, nem a geração dos meus primos conseguiu concluir a educação básica, apenas os primos por parte de mãe e essa minha tia, irmã de minha mãe que, por ter concluído em regime de escola normal, concluiu o antigo médio pedagógico, que habilitava a dar aulas na educação básica. Por meio de concurso público, ela ministra aulas na educação infantil, então, é minha única referência de profissão. Depois do egresso da educação básica, adentrei logo o mercado de trabalho como auxiliar de sala em escolas de educação municipal. Aprovada em concurso público e tendo segurança como funcionária pública, fui influenciada a prestar vestibular por um colega de escola que fazia o curso de Filosofia na UVA. Sem consciência sobre do que se tratava o curso, escolhi por meio de um sorteio, a modalidade foi consciente, licenciatura, pois era para dar aulas e era somente isso que eu sabia.

Ingressei na UVA no ano de 2009, na primeira tentativa, já no primeiro semestre. A universidade ofertava vinte e cinco vagas para cada uma das modalidades do curso. Ao longo dos dois primeiros anos, a desistência dos alunos era perceptível nas duas modalidades, mas na licenciatura era ainda maior, devido a diferentes contextos, tendo eu mesma cogitado também essa possibilidade. Por ser herdeira de uma educação defasada, com um ensino médio em que

a disciplina de Sociologia não era obrigatória e não fazia parte do currículo, tive muitas dificuldades com as teorias, os conceitos e a linguagem do curso aliados às cansativas viagens diárias de até quatro horas de ida à universidade, a conciliação com o emprego etc. Depois de trancar algumas disciplinas e reprovar outras, me fizeram questionar por muitas vezes, o porquê de eu não desistir do curso?

Em 2011, surgiu a oportunidade de participar da seleção para bolsas do PIBID, com a oferta maior que a demanda, consegui ser selecionada e ingressei no programa, mais pela bolsa do que pela oportunidade de participar de um programa de iniciação à docência. Mas, ao adentrar o programa, a visão sobre a universidade passou a ser horizontal, me envolver com as atividades do PIBID nas escolas e as possibilidades que a participação me trouxeram foi uma experiência real e singular, que a maioria dos licenciandos não experienciaram antes da chegada do PIBID às universidades.

Foi a partir do programa que pude vivenciar de forma integral as possibilidades de fazer parte de uma universidade pública e seus eixos: ensino, pesquisa e extensão. Para além dessa possibilidade, foi também por meio do PIBID que consegui participar de eventos acadêmicos em outros estados, algo longe das minhas possibilidades como trabalhadora assalariada, todo o custeio para participação nesses eventos era por conta do programa, o requisito era ter trabalhos aceitos para apresentações. Possível principalmente por, a partir da entrada no programa ter me dedicado mais às leituras, ter participado de grupos de estudos e formações que fizeram com que eu fosse me familiarizando com os conceitos e teorias tão difíceis no início do curso.

Nos anos seguintes à conclusão do curso e de minha caminhada como bolsista, mantive contato e diálogos em espaços distintos, com colegas de outros cursos em atividades interdisciplinares, em algumas escolas, com professores da educação básica e com os sistemas de ensino municipal e estadual, proporcionando uma troca de conhecimento. Nesses espaços, percebia que grande parte dos colegas revelavam trajetórias de vida diversas e particulares, mas com um ponto comum: o magistério como escolha profissional por meio do PIBID, mesmo tendo optado pela licenciatura – primeiro fato pelo qual me interessei como tema de pesquisa e decidi continuar na pós-graduação.

Ao ingressar na educação básica como professora, testemunhei por algumas vezes que ex-bolsistas do PIBID tem maior facilidade em conseguir emprego nas escolas, pois o programa é conhecido por gestores e coordenadores em muitas escolas. Em muitos casos, o PIBID passou a ser uma das principais experiências profissionais de quem saiu da universidade, possibilitando uma chegada mais rápida nas salas de aulas como professores. Ter participado

do PIBID se tornou um diferencial e potencial reforço na entrada do campo de atuação profissional.

Ao dialogar com colegas que não participaram do PIBID, ouvi relatos sobre as dificuldades que eles evidenciavam em relação às tentativas em seleções para professores, quando conseguiam relataram as dificuldades em sala de aula, a interação com os alunos, o pouco contato que tiveram com sala quando estagiários, bem como com a transmutação do conteúdo da universidade para a educação básica, a relação teoria/prática e o diálogo da academia com a escola. Com os colegas que participaram do PIBID, essas dificuldades eram menores devido à articulação da universidade com a educação básica e os sistemas de ensino municipais e estaduais proporcionada pelo programa.

Em uma rápida pesquisa com quarenta ex-bolsistas do PIBID, na época da graduação, identifiquei apenas sete que não estavam atuando na sala de aula nem no campo educacional. Os demais todos estavam inseridos na educação e, apesar de assumirem outras disciplinas, atuam principalmente com a disciplina de sociologia no ensino médio.

Após doze anos de vigência do programa, o interesse em pesquisar o PIBID foi numa crescente. Nessas pesquisas, é possível perceber impactos iniciais a partir da pesquisa coordenada nacionalmente por Gatti (2014), em que foi identificada a eficácia do programa enquanto política de permanência e conclusão nos cursos de licenciaturas.

Ainda a partir dessa pesquisa, foi percebido que a produção dos trabalhos, inicialmente, estiveram concentradas nos programas de pós-graduação em educação, mas, no decorrer desses doze anos, outros programas, entre eles mestrados e doutorados em Ciências Sociais, também estão produzindo estudos acerca do PIBID.

Em suma, o que se percebe como foco dessas pesquisas são temas como: prática docente, fortalecimento das licenciaturas, reformulações dos cursos de licenciatura, com atenção especial à dinâmica da relação teoria-prática, ao trabalho interdisciplinar, à postura profissional, à produção de materiais didáticos e de apoio, à reativação de laboratórios, entre outros aspectos presentes na formação e no trabalho docente (GATTI, 2014).

O interesse em realizar pesquisas sobre o PIBID na pós-graduação é uma característica presente entre muitos ex-bolsistas, o que parece indicar o caráter significativo da experiência vivenciada no programa. Alessandra Santos (2017) observou que o processo de reflexão/investigação/ação que esteve presente na realidade de ex-bolsistas é uma herança que reflete nessa articulação entre pós-graduação, graduação e educação básica. O PIBID apresenta-se não apenas como prática formativa, mas como objeto de estudo dos atores com experiência no campo de investigação.

O PIBID hoje é um campo de pesquisa com muitas possibilidades e que desperta interesse dos diversos profissionais da educação, tanto os que passaram por ele, como aqueles que desejam observar os impactos causados na educação como um todo. Desse modo, “são criadas condições mais objetivas para o atendimento às necessidades educacionais, com a produção de conhecimento contextualizada e elaborada por sujeitos implicados em cada realidade” (SANTOS, 2017, p. 02).

Nesse sentido, foi identificado a partir do catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 800 pesquisas que de alguma maneira citam o PIBID ou ressaltam os impactos nas áreas e subprojetos. Ao estreitar o campo por área de conhecimento em ciências humanas e novamente filtrar por formação de professores e ensino, encontrei doze pesquisas que contribuem especificamente com o recorte da formação docente por meio do PIBID.

De maneira geral, as pesquisas no contexto de programas de pós-graduação em educação (ALMEIDA, 2015; SOUSA, 2018; GONZATTI, 2015; SILVA, 2016; SANTOS, 2014; SANTOS, 2018; MARTINS, 2018) revelaram, enquanto contribuições, uma intensa problematização e reflexão sobre práticas pedagógicas, abordagem de temas transversais do currículo nas escolas a partir do planejamento com os bolsistas. Já em outro conjunto de pesquisas, é possível identificar o imbricamento entre teoria e prática, ação/reflexão, inovação pedagógica e construção de conhecimento, contribuindo para formação inicial dos bolsistas licenciandos e continuada dos professores supervisores igualmente bolsistas (GRABOWSKI, 2017; ANJOS, 2015; ROCHA, 2018; CAVALCANTE, 2018; MENEZES, 2017; ALVES, 2017).

Os trabalhos visualizados sobre aspectos mais comuns, sem distinção por área ou subprojeto, são exclusivamente aqueles que falam sobre impactos e contribuições do PIBID para a educação, alguns, elencados a seguir, nos dão esse panorama mais geral por ano.

Vieira (2015), em sua dissertação, constatou maior empenho na articulação dos conteúdos específicos dos diversos campos disciplinares do conhecimento com as práticas pedagógicas decorrentes da epistemologia que organiza o modo de pensar e agir no ensino. Falcão (2016), em sua tese de doutorado, explicitou a importância do PIBID enquanto programa formativo que possibilita mudanças no modo como os professores se reconhecem e significam sua profissão, indicando que o fazer, o sentir e o agir dos sujeitos em questão vêm se transformando numa perspectiva de autonomia, alteridade e emancipação.

Grabowski (2017), em sua dissertação de mestrado, concluiu que houve um fortalecimento da docência não só na educação básica, mas universitária. Porém, apresentou como ponto negativo que essa ação não se reflete junto à totalidade dos docentes dos cursos de

licenciaturas. Alves (2017) revelou que, mesmo não sendo fácil ser professor iniciante, o PIBID é um diferencial na vida daqueles que tiveram a oportunidade de serem selecionados pelo programa, as experiências significativas para o aprendizado profissional desses iniciantes relacionaram-se prioritariamente às vivências oferecidas pelo PIBID. Menezes (2017) percebeu que o programa promove um estreitamento entre teoria-prática influenciando novas iniciativas que tornam a pesquisa uma fonte geradora de reflexão crítica sobre a formação e a prática docente.

Outro aspecto que merece atenção no interesse pela produção de conhecimento acerca do PIBID é que essa produção teórica vem contribuindo para os desdobramentos sobre formação, valorização dos profissionais da educação, bem como do espaço escolar (CAVALCANTE, 2018; BORGES, 2015; ROCHA, 2018; MARTINS, 2018; SANTOS, 2018 e SILVA, 2016). Assim como Santos analisa, “parece ter um ciclo virtuoso de formação e valorização docente” (2017, p. 02), colocando o licenciando como protagonista e autor de sua história que exerce autonomia na sua responsabilidade social de educar.

Ao observar essas pesquisas e os impactos causados pelo PIBID, minha intenção é contribuir ainda mais para o desenvolvimento das pesquisas sobre o assunto, ao propor analisar as trajetórias de ex-bolsistas e bolsistas do PIBID de Ciências Sociais da UVA, buscando compreender a importância do programa na carreira docente desses sujeitos. As pesquisas relacionadas especificamente ao PIBID na área de Ciências Sociais indicam impactos e algumas repercussões na atuação do professor de sociologia no ensino médio.

Mário Bispo (2017) concluiu em sua Tese que os bolsistas tendem a conceber a Sociologia como instrumento de formação de uma cidadania sociologizada, a partir do domínio de uma linguagem especializada, potencializada com base na demanda do programa, criando soluções metodológicas e novas práticas pedagógicas. Foi possível identificar alguns elementos do que se denominou um modo misto de formação de professores que se caracterizaria pela diversidade de saberes mobilizados, de atores e de instituições.

Cláudio Rocha (2013), em sua dissertação de mestrado, identificou diversos saberes construídos a partir da experiência de participação no programa, demonstrando a relação e a construção desses saberes com os processos de construção de uma identidade profissional. Concluindo 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 significativo.

Para Grazielle Schweig (2015), em sua etnografia de doutorado, a imersão na escola antes da profissão, por meio do PIBID e depois de ter sido aluna, faz com que o licenciando

desenvolva processos de aprendizagem dos saberes vinculados à prática, auxiliando na construção de uma identidade profissional para a docência.

E, por fim, a que mais se aproxima do meu estudo, a pesquisa de Grasiela Castilho (2019) indicou que o PIBID efetiva-se como uma instância socializadora que possibilita a superação da racionalidade técnica presente nos cursos de formação docente, permitindo a reestruturação de *habitus* e ampliação do *capital cultural* das professoras vinculadas ao programa.

Parto do pressuposto de que a reconstituição das trajetórias possa contribuir para compreender os processos dos sujeitos, suas histórias, do ingresso na universidade e da passagem pelo PIBID e seu impacto na escolha pela docência. Isto foi o que me fez estreitar meu campo, para perceber os detalhes que não podem ser compreendidos em pesquisas macrosociológicas. Considerando que a UVA atende cerca de cinquenta municípios da região norte do Ceará, sendo a Instituição de Ensino Superior (IES) pública mais acessível da região, também é a única que possui doze cursos de licenciaturas.

Para muitos, a licenciatura não se constitui na forma de um desejo ou um sonho, mas apenas a realidade possível para quem não tem acesso a outros cursos, por falta seja de oportunidade, seja de capital econômico. Esses elementos que condicionam o ingresso de estudantes no curso de Ciências Sociais foram analisados por Isaurora Freitas, Rosângela Pimenta e Diocleide Ferreira, as quais argumentam que o licenciando ingressa “no curso após várias tentativas frustradas de entrar em outros cursos de graduação da UVA ou de outras IES de Sobral. Portanto, cursar Ciências Sociais não constitui uma opção, mas uma contingência.” (FREITAS; PIMENTA; FERREIRA, 2013, p. 75).

Se a princípio o interesse em entrar no curso representa uma eventualidade que poderia ou não ocorrer, não se constituindo como um objetivo inicial cursar a modalidade licenciatura, na qual o campo de atuação profissional é a educação, como estes sujeitos se apropriaram da profissão docente a partir do PIBID?

A intenção é compreender essa construção em cada uma das duas modalidades de bolsa, partindo das professoras supervisoras nas escolas de educação básica e da coordenadora de área do subprojeto de ciências sociais da UVA.

Nesse momento, esclareço aquilo que compreendo das teorias e conceitos utilizados neste trabalho. A trajetória em Bourdieu, por exemplo, é uma “série de posições sucessivas ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (2000, p. 189). Essas trajetórias revelam disposições constituídas em diferentes processos de socialização, pelos quais o indivíduo

passou, como uma objetivação das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e as forças que se apresentam no campo (BOURDIEU, 2000).

A reconstituição de trajetórias favorece a captação de várias questões que compõem as tramas de vida dos interlocutores, em alternativa à noção de que a “vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva, de um projeto” (BOURDIEU, 2000, p. 191). É por considerar que há descontinuidades da vida, que ela não é um todo ordenado e coerente seguindo um curso pré-determinado, que a trajetória foi empregada e não a história de vida.

Se a trajetória de cada indivíduo é permeada de aspectos presentes em seu meio social que são interiorizados e ressignificados dando forma ao conceito de *habitus*, que não se resume à ação do agente, mas também aos esquemas de percepção internalizados, criando disposições para determinados modos de agir, pensar e compreender o mundo.

É importante ressaltar que os indivíduos têm a capacidade de extrapolar os espaços e adquirir experiências para além do campo social ao qual estão vinculados originalmente, acrescentando essas experiências às suas vidas, somando-as ao conjunto de vivências que já possuem.

Trabalhar com trajetórias é interessante pela dialética proposta ao processo de investigação, a dinâmica entre o individual e a sociedade é possível de ser analisada simultaneamente, a partir dos percursos narrados pelos indivíduos. No entanto, é a partir de Lahire (2012) que podemos pensar, por exemplo, em complementação ao *habitus* de Bourdieu (2013), em um processo de incorporação do passado constituído e atualizado por meio dos tipos de socialização aos quais os sujeitos estão submetidos.

As espécies de disposições que estão inseridas nos modos de socialização, sejam elas escolares ou não, estão relacionadas à sociologia do conhecimento definida, segundo Lahire (2017, p. 181), como “sociologia em escala individual”². Ao estudar o social individualizado, a intenção é reexaminar a noção de “disposição” a partir do sujeito, revalorizando seus múltiplos processos de socialização.

Ao se aproximar da noção de disposições e *habitus*, inicialmente desenvolvida por Bourdieu, Lahire (2013) define a necessidade de uma nova abordagem teórica em escala individual. No caso deste estudo, é importante reconhecer os impactos e as contribuições do

² PLURAL. A singularidade das práticas culturais: Entrevista com Lahire. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, v. 24.2, 2017, p. 181-99. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/182889/001073612.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PIBID nos diversos espaços em que se situa e interage com seus agentes. Para Lahire, o processo de socialização é contínuo, possibilitando que as disposições possam ser atualizadas, isto é: modificadas, revistas. Isso está diretamente relacionado ao processo de formação continuada que o PIBID possibilita. Que experiências possibilitadas pelo programa contribuíram para que orientadores e supervisores revissem suas práticas? Quais aprendizagens a prática no contexto do PIBID oportunizou?

É por esse motivo que, apesar de partir da teoria de Bourdieu, o diálogo com Lahire forneceu condições de um estudo mais singular do social. Ao realizar uma análise da trajetória dos sujeitos, foi possível perceber que o estudo da realidade social na sua forma interiorizada, do corpo individual, “atravessa instituições, grupos e campos de luta diferentes” (LAHIRE, 2005, p. 14). Ao partir do PIBID como “instituição socializadora” de práticas, isso ocorre no contexto das ações dos sujeitos que praticam essa política no dia a dia, no “chão” da escola, nas práticas dos agentes do programa, que é onde essa política de fato acontece.

Considerando o fato de que a prática pedagógica caracteriza uma fonte inesgotável de saberes e, em se tratando de disposições e da configuração de um *habitus* para a profissão docente, a constituição do lugar da teoria e da prática na formação de professores, Maurice Tardif (2002) caracteriza os saberes que orientam a análise da constituição de uma identidade profissional.

Na obra de Tardif (2002), há uma reflexão sobre as especificidades das propriedades estruturais dos saberes teóricos e práticos, contribuindo principalmente ao definir o *lugar* da teoria e da prática na formação de professores. Nessa obra, Tardif (2002) discute a construção de saberes presentes na ação docente, atribuindo diversos saberes constituídos por meio da experiência e do conhecimento. Para o referido autor, o saber-fazer dos professores não tem origem neles mesmos, nem apenas em seu trabalho cotidiano. Esses saberes advêm da junção de saberes adquiridos na sociedade, na instituição escolar, no contato com outros atores educacionais, universidades, etc. As características específicas da natureza de cada um desses saberes trazem implicações aos modos por meio dos quais esses saberes são apreendidos.

À busca da atualização de *habitus* docente para as professoras supervisoras, foi possível perceber a construção desse saber, plural e temporal (TARDIF, 2002), que também é adquirido num contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Tardif elenca quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional, como um conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Por exemplo, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos

de ensino, o saber-fazer, legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do processo de formação.

Os saberes disciplinares são aqueles reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento. Saberes estes produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade, pela sociedade, administrados pela comunidade científica e o acesso a eles se dá por meio das instituições educacionais e se referem às disciplinas específicas em que se dá a formação docente.

Os Saberes curriculares são conhecimentos relacionados à forma como as instituições realizam a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes como saberes disciplinares, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

Os saberes experienciais são aqueles que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores, produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e demais professores.

Desde a graduação, questões referentes à formação do professor da disciplina de sociologia de egressos do PIBID foi meu campo de interesse em pesquisas e essas inquietações permaneceram durante o mestrado e continuarão me inquietando enquanto pesquisadora, como defensora do programa e dos seus benefícios, as inquietações que fortaleceram a ideia de continuar pesquisar sobre o tema, geraram perguntas norteadoras: Quais impactos o PIBID causou nos cursos de licenciatura e na formação inicial de professores? Quais os benefícios do programa para a educação básica como um todo e para o curso de Ciências Sociais da UVA? Por que optar por participar do PIBID pela segunda vez em outra modalidade de bolsa, pelas professoras supervisoras? O que caracteriza as trajetórias construídas? Que disposições os sujeitos evidenciaram no percurso de formação inicial e continuada por meio do PIBID? O conjunto desses questionamentos permitiu elaborar a questão central que orientou a pesquisa: Qual o impacto da participação no PIBID na escolha pela profissão docente, a partir da análise das trajetórias de formação/socialização, por professores em processo de formação continuada?

Tais questionamentos consolidaram a construção dos objetivos, geral e específicos, ensejados nessa pesquisa.

1.1 Objetivo geral

- Analisar a articulação entre a trajetória do PIBID no contexto do curso de Ciências Sociais da UVA e as trajetórias das formadoras, a partir da repercussão do programa em suas escolhas profissionais e suas práticas como professoras e formadoras.

1.2 Objetivos específicos

- Contextualizar o PIBID como política pública de educação nacional para formação inicial e continuada de professores, investigando seu processo de expansão, com a diversificação das licenciaturas contempladas, incluindo-se os cursos ciências sociais, bem como as reformulações ocorridas desde 2015 que acarretaram um processo de retração do programa;
- Analisar a trajetória do PIBID no curso de Ciências Sociais da UVA, dando maior ênfase ao edital de 2018;
- Buscar compreender os impactos do programa na escolha pela docência, bem como a repercussão em suas trajetórias acadêmico-profissional, por meio da trajetória dos sujeitos no decorrer de suas participações no PIBID.

Ao expor os conceitos, autores com quem dialogo para corresponder ao objetivo da pesquisa e os objetivos, apresento os percursos metodológicos que me auxiliaram na construção dos resultados desse estudo.

Ao compreender o ambiente pedagógico, como sendo permeado de significações que não podem ser percebidas por meio de uma análise quantitativa, foi desenvolvida uma abordagem qualitativa nesta pesquisa, caracterizada pela participação no campo que se deseja observar e compreender (MELUCCI, 2005) e também por envolver pequenas amostras sem a necessidade de representação de grandes populações, correspondendo às necessidades desse estudo.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador encontra-se como observador do campo empírico, o que não descaracteriza a observação como meio de intervenção, uma vez que os atores envolvidos são todos “sujeitos em ação” (MELUCCI, 2005, p. 86), portanto, estando em uma interação que permite a não neutralidade do pesquisador.

Inicialmente, foi realizada uma análise documental com os seguintes documentos: editais publicados pelo MEC/CAPES/PIBID, a partir da criação do PIBID, em 2007, até o Edital PIBID nº 07/2018, edital vigente no qual a pesquisa foi baseada.

A pesquisa documental também foi utilizada para que eu pudesse comparar os editais lançados pelo PIBID desde o início, isto é, de 2007 até o ano de 2018, também para traçar a trajetória do curso subprojeto de Ciências Sociais da UVA.

Silva, Almeida e Guindani sugerem a importância do uso de documentos em pesquisa nas diversas áreas, especificamente em Ciências Humanas e Sociais, pois “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 06).

A pesquisa documental permite acrescentar a “dimensão do tempo à compreensão do social” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 02), sendo útil a percepção dessa pesquisa para compreender as modificações e as demais adaptações pelas quais o PIBID passou ao longo desses dez anos. Em 2018, com a criação do Programa Residência Pedagógica, houve uma reconfiguração do PIBID e foi nos editais, nos relatórios e nas portarias que encontrei subsídios para compreender essas modificações.

Para a realização das entrevistas, foi produzido um dispositivo metodológico constituído por um roteiro de questões elaborado por mim. A elaboração desse instrumento se fundamentou nos referenciais teóricos e nas percepções que foram apreendidas ao longo das observações das ações.

Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras coordenadoras dos primeiros projetos institucionais, de 2010 a 2017, e, em profundidade, com três professoras supervisoras e a coordenadora de área, estas últimas regentes do edital de 2018 do subprojeto de Ciências Sociais da UVA.

As entrevistas versaram sobre trajetória de vida, contextos escolares e sociais e tinha por objetivo identificar a atualização de disposições para a ação docente como demonstrado no decorrer da pesquisa.

Ao propor observar os agentes envolvidos na formação inicial e continuada do professor da disciplina de sociologia, no campo educacional, através do PIBID, local tão familiar para mim, devido ao tempo em que estive inserida neste como bolsista na graduação, busquei auxílio para desenvolver minhas observações e interpretações, tomando emprestadas de Gilberto Velho (2012), a percepção de que se faz necessário manter certa distância do objeto para garantir uma investigação imparcial da realidade. No meu caso, como ex-bolsista do programa durante a graduação, sou defensora da política e de sua continuidade, por enxergar

no PIBID a ferramenta mais eficaz de formação inicial para professores, não garantindo que essa seja a visão de outros colegas que tiveram a oportunidade de participar do programa.

Foram usadas, como técnicas de pesquisa, o que Marli André (1995) chama de técnicas antropológicas, mas que não são exclusivas da antropologia, sendo elas: entrevistas, observação e registros de campo. Estas foram, na verdade, técnicas escolhidas por quem tem pretensões de compreender a realidade que está sendo estudada por meio do contato direto com os sujeitos. A partir delas, acompanhei algumas das atividades realizadas pelos bolsistas nas escolas.

Para Malinowski (1984), é importante fazer observação participante numa pesquisa deste tipo, haja vista que somente o contato persistente com o grupo estudado pode proporcionar uma penetração nas práticas desenvolvidas e principalmente nos significados que são atribuídos pelos sujeitos.

Pensando nessa abrangência dos significados, Ângela Linhares argumenta que uma boa maneira de alcançar este propósito é através da observação das falas e dos rituais dos indivíduos (LINHARES, 1999). A fala, presente nas entrevistas e nas ações como já citada anteriormente, nos ajudou a entender a construção dos discursos dos sujeitos. A escuta das falas subsidiaram a compreensão dos significados e representações que permeiam o campo.

A entrevista possibilitou a partilha das experiências, comparando com a minha própria, me fazendo perceber que o entrevistador não detém um conhecimento acima do entrevistado, já que fazemos a entrevista “porque o entrevistado sabe de coisas que nós não sabemos” (PORTELLI, 2007, p. 05).

Desse modo, a seleção se deu pela aproximação espacial com os sujeitos, já que estão presentes em municípios diferentes do Estado do Ceará, estando incluídos na seguinte categoria: professora supervisora e coordenadora de área.

Como técnica de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, pois permitem a coleta de informações baseadas no discurso livre do entrevistado, pressupondo que o informante seja:

Competente para exprimir-se com clareza sobre questões da sua experiência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em seus atos o significado que têm no contexto em que eles se realizam, revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e idéias (CHIZZOTTI, 2010, p. 92).

Nas Ciências Sociais e em pesquisas sobre trajetórias, a realização de entrevistas constitui recurso fundamental. Justifica então a necessidade da utilização desse procedimento, tendo em vista que “alguns autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na

investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio da química e ao microscópio da microbiologia” (GIL, 2012, p. 109).

A análise da trajetória por meio de entrevistas privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal do informante, quando ele relata suas percepções pessoais, sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua trajetória de vida.

Essa técnica permitiu não somente reconstituir as trajetórias, mas captar as especificidades e contribuições do PIBID para cada um dos sujeitos, percebendo os reflexos dessa participação também na construção de um *habitus* docente.

Também contei com a observação de campo, com anotações em diário sobre o cotidiano dos sujeitos, o professor em sua sala de aula, os bolsistas em suas atuações nas escolas, as reuniões de coordenações e planejamentos, a fim de estabelecer um diálogo entre o discurso oral e as ações práticas na atuação profissional.

O trabalho está estruturado da seguinte maneira, no capítulo *Trajétória do PIBID como política pública de formação de professores, seu histórico e sua crescente* apresento um breve histórico do processo de formação de professores no país para situar o PIBID em um contexto de programas para este fim, concentrando atenção no conjunto de políticas governamentais voltadas para a formação de professores após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Além de explanar sobre o surgimento do PIBID a partir da pesquisa documental, com ênfase em suas características, objetivos e os impactos já alcançados nos cursos de licenciatura e na educação.

No capítulo *Subprojeto de Ciências Sociais*, recorro à análise documental para observar o histórico das Ciências Sociais no PIBID no plano nacional e a reconstituição da trajetória do subprojeto de CS da UVA. Para então, no capítulo seguinte, analisar o PIBID conforme os sujeitos, as motivações subjetivas e objetivas que direcionaram os indivíduos ao caminho que escolheram, construídas a partir de suas trajetórias individuais. Aqui também a intenção é apresentar e trabalhar com os conceitos de trajetória, *habitus*, disposições e saberes docentes a partir de autores como Pierre Bourdieu, Maurice Tardif e Bernard Lahire, que serão norteadores de todo o desenvolvimento da pesquisa. A apresentação dos conceitos possibilitará uma aproximação e esclarecimento das perspectivas pelas quais será abordada a temática. É também nesse capítulo que serão apresentados os perfis dos entrevistados a partir da reconstituição de suas trajetórias. Esse capítulo será dedicado à análise aprofundada a partir do PIBID como condutor da intencionalidade da ação, do saber-fazer, da reflexão-ação nas práticas docentes das formadoras.

2 TRAJETÓRIA DO PIBID E DO SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

A SBS (2013) se refere – ao encontro – entre PIBID e Sociologia como uma “Feliz coincidência” quanto ao retorno obrigatório da Sociologia à educação básica (2008) e a criação do PIBID em 2007 [...] Para a Ciência Sociológica, não haveria coincidências. Se na década passada, houve condições que favoreceram a “feliz coincidência”, a partir de meados da atual década, foram conjugadas certas condições que teriam trazido diversos “infortúnios” tanto para o PIBID como para o ensino de sociologia; inclusive os colocando em xeque, pelo menos em seus formatos atuais: programa de formação de professor e disciplina obrigatória. (SANTOS, 2017, p. 68).

Neste capítulo serão apresentadas reflexões sobre aspectos históricos e políticos da educação referente à formação de professores. Em seguida, são apontadas questões sobre a presença do PIBID nas políticas públicas de formação de professores, seguido de apontamentos sobre os desafios enfrentados pelo PIBID desde 2015 no Brasil.

2.1 Formação de professores: aspectos históricos e políticas educacionais

Segundo Souza (2006), “não existe uma única nem melhor, definição sobre o que seja política pública” (SOUZA, 2006, p. 24), mesmo havendo várias tentativas de buscar defini-las, para a autora, políticas públicas seria um estágio onde governos democráticos traduzem seus propósitos e suas plataformas eleitorais em ações e programas que devem produzir resultados e/ou mudanças na realidade social (SOUZA, 2006).

[...] disso, pode-se concluir que o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada deste problema ao sistema político (politics) e à sociedade política (polity), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública (SOUZA, 2006, p. 40).

Então, podemos pensar que o objetivo principal de toda política pública seria a busca da prevenção e a solução de problemas, bem como o desenvolvimento social de uma sociedade. Ainda de acordo com Souza (2006), mesmo que muitas vezes não se concretize na prática devido aos jogos de interesses que perpassam o “universo da política partidária” característica de alguns tipos de governo que, pela falta de princípios democráticos, coloca os interesses do partido acima dos anseios de seus cidadãos, podemos interpretar as políticas públicas como ações criadas a partir dos anseios sociais, buscando prevenir e solucionar esses problemas, na busca pelo desenvolvimento social.

No processo de democratização do Estado brasileiro, na década de 90, houve um lento processo de consolidação de políticas públicas nas diversas áreas sociais nos variados contextos e governos, por exemplo, os Planos Nacionais de Desenvolvimento, Plano de Metas e as reformas políticas executadas nesses períodos, sobretudo a partir dos anos noventa, época em que ocorreram mudanças significativas na política econômica do país que redimensionaram o cenário social.

A década de 1990 foi marcada também por um debate teórico entre aqueles que desenvolviam pesquisas no campo da educação escolar referenciados no marxismo e em teorias político-ideológicas e aqueles favoráveis às pedagogias pós-modernas. No governo Fernando Henrique Cardoso, por meio dos documentos *Referenciais para a formação de professores*, que pretendeu direcionar a construção de um novo perfil profissional do professor, buscou-se atender à concepção de que a educação deveria estar subordinada aos interesses do mercado, como coloca Silva ao expor o papel das reformas educacionais da década, “no centro das atuais ‘reformas educacionais’ está a tentativa de transformar a educação em simples mercadoria.” (SILVA, 1999, p. 08).

Proporcionando novos cenários políticos e também econômicos já na década 2000, o Brasil passa a fazer parcerias e trocas com órgãos internacionais na captação de recursos para investir nessas áreas. O Banco Mundial, por exemplo, torna-se um dos maiores parceiros na área de educação, o que significou uma cobrança maior sobre os resultados que a educação brasileira deveria alcançar em determinados prazos. Como expõe Lourenço (2005, p. 41): “[O] processo de formulação de políticas públicas é eminentemente político, na medida em que certos grupos sociais, para verem executadas as ações públicas de seu interesse, exercem influência sobre os tomadores de decisões governamentais”.

Nesse sentido, o modelo de gestão de políticas públicas e sociais dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) teve início no governo anterior, promovido através da reforma do Estado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (OLIVEIRA, 2009). No primeiro governo Lula, a área educacional foi marcada muito mais por continuidades do que por rupturas em relação ao governo FHC, que já havia realizado uma ampla e complexa reforma educacional, restando ao governo Lula realizar nova reforma ou conservar e manter as iniciativas do governo de FHC. Assim, o governo petista optou pela segunda alternativa, mesmo contrariando uma parte de sua proposta de governo no período eleitoral, mas não nos deteremos neste assunto, já que a proposta é situar o objeto de estudo no contexto das políticas educacionais.

Para Oliveira (2010), políticas públicas educacionais são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, assim, no último ano do primeiro mandato, o governo Lula criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28/12/2006, convertida em lei no dia 20/06/2007, Lei nº 11.494, que estabeleceu o FUNDEB e o ampliou enquanto Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), principal mecanismo financiador da educação básica.

Podemos considerar, então, que, durante os mandatos do governo Lula, houve iniciativas significativas na implementação de políticas regulares no campo educacional, visando recuperar a função do Estado Federal enquanto protagonista na promoção de políticas para essa área. E, nessa perspectiva, a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, diversos programas foram sendo implementados visando, além de outras áreas da educação, a formação do professor da educação básica, a maioria para formar os docentes em nível de graduação, para aqueles que já estivessem atuando como professores nas salas de aula em todo o país.

Para tanto, embora o ponto de partida deva ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, período em que o tema da formação de professores passa a ser obrigatório nos debates educacionais, é necessário recorrer ao modelo do processo formador docente vigente, até a data da promulgação da referida Lei nº 9394/96, o conhecido modelo 3+1.

Diante de tantas idas e vindas do processo formador do docente, cabe ressaltar que o chamado modelo 3+1 se resguardou deixando heranças nos cursos de formação de professores até hoje. Esse modelo era condicionado ao bacharelado que, em três anos, era voltado à formação específica e, no último ano, eram incorporadas cadeiras voltadas para a licenciatura e assim, neste último ano, obtinha-se “licença para dar aula”.

Com a implantação do Plano Nacional da Educação (PNE) decenal 2001/2010 para a educação no Brasil instituindo que, ao final da década 2010, os professores deveriam possuir habilitação em nível superior, os cursos de licenciaturas no país passaram por uma renovação no currículo fazendo com que o licenciando já tivesse acesso a disciplinas pedagógicas voltadas à formação docente a partir dos primeiros semestres. A intenção era que o modelo 3+1 deveria ser extinto.

No art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi estabelecida a obrigatoriedade da qualificação pelo Estado, criando possibilidades para inserção destes

profissionais não habilitados ou habilitados na modalidade regular dos cursos de formação em nível médio compreendido no magistério no Ensino Superior, nos cursos de pedagogia para o ensino infantil e de primeira a quinta série e dos cursos específicos por áreas para a modalidade fundamental II e ensino médio.

Nessa perspectiva, foi que, em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passa também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando suas ações, no país e no exterior, na formação de pessoal qualificado. Até 2007, as ações da CAPES eram voltadas especificamente para expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Com tais novas atribuições, houve aumento nos meios orçamentários para ampliar essas ações e intervir não somente na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras, bem como, na formação e qualificação do corpo docente da educação básica. Dando início ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), resultado de um conjunto de ações em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior para formar e elevar o padrão de qualidade na formação de professores da rede pública de educação básica e que não possuísem formação específica na área em que atuam em sala de aula.

Nesse contexto, desde 2006, a CAPES passou a oferecer programas voltados para a formação inicial docente, por exemplo, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o PIBID, bem como o recentemente criado Programa de Residência Pedagógica (2018), presencial e emergencial (PARFOR), e os cursos na modalidade à distância são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Prodocência, criado em 2006, financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, implementando ações definidas pelas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica, ampliando a qualidade dessas ações, com prioridade para formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência teve seu primeiro edital lançado em 2007, desde então foram lançados editais constantemente, todos buscando ampliar as possibilidades de participação das Instituições de Ensino Superior (IES) traçando, de lá até o momento, especificações que possibilitaram a inserção dessas IES conforme cada edital. Porém, nos editais de 2018 e de 2020, a configuração inicial foi modificada em detrimento da criação do Programa de Residência Pedagógica.

O Parfor, como mencionado anteriormente, visa fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para professores do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica sem formação ou sem formação específica. Para tanto, a participação das IES se dá por meio de edital, no qual as instituições submetem propostas de cursos de licenciatura voltados para os docentes da rede pública. Os cursos são divididos em: Licenciatura – para docentes que não possuem formação superior; Segunda Licenciatura – para docentes que possuem licenciaturas em áreas distintas de sua atuação em sala de aula; e Formação Pedagógica – para docentes que possuem curso superior sem habilitação em licenciatura.

O Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) corresponde a um sistema integrado por universidades públicas que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos de nível superior por meio da educação à distância. Tendo por prioridade oferecer formação inicial e continuada a professores em efetivo exercício da docência na rede pública de educação básica, oferece ainda cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação.

Concomitante a essas políticas de formação de professores, “a ampla presença do setor privado na formação inicial de professores não pode ser ignorada” (MONFREDINI *et al.*, 2013). Assim, a década passada contou com um amplo fomento à disseminação de cursos de licenciatura na iniciativa privada com apoio governamental, não apenas na modalidade presencial e regular, mas também no formato de curta duração – formação de dois a três anos ou mesmo complementação pedagógica em até seis meses ou um ano para quem possui bacharelado ou tecnológico, de forma semipresencial ou mesmo integralmente na modalidade à distância.

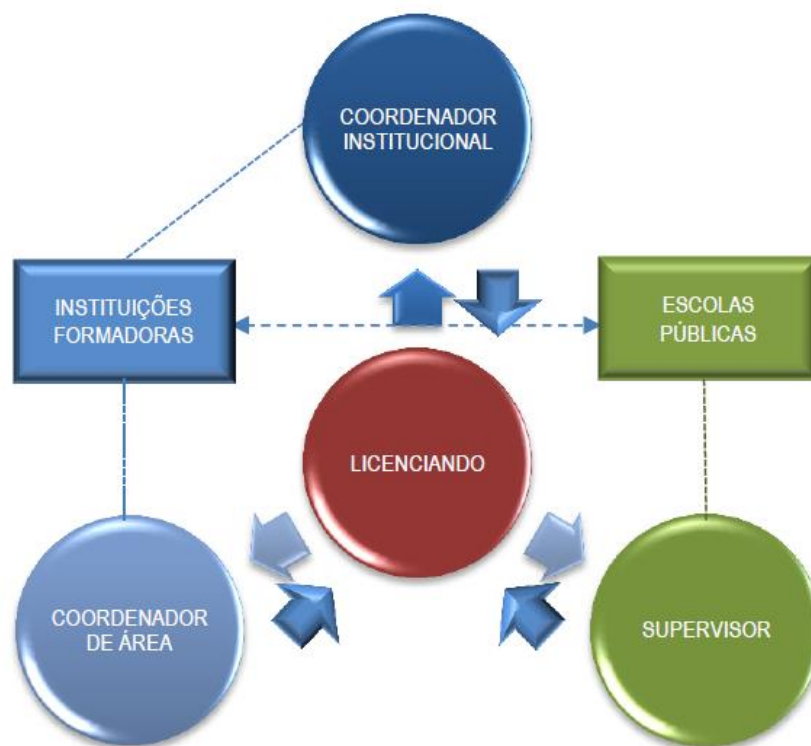
No próximo tópico o PIBID será abordado como ação da política pública nacional de formação de professores.

2.2 PIBID nas políticas públicas de formação de professores

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do MEC que busca proporcionar aos discentes dos cursos de licenciaturas uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto onde estão inseridas. O programa supracitado concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos em IES públicas e privadas, em parceria com as redes de ensino estaduais e municipais. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar, visando estimular a observação e a reflexão sobre a prática profissional no

cotidiano das escolas. Os discentes são acompanhados por um professor da escola e por um docente da instituição de educação superior, igualmente bolsistas do programa:

Figura 1 – Dinâmica do PIBID



Fonte: Relatório da CAPES, 2015.

O responsável pela criação do PIBID foi o Prof. Dr. Jorge Almeida Guimarães³, quando presidente da CAPES, inspirando-se no Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), da década de 90, também de sua autoria, durante a sua passagem pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que propiciou a valorização da ciência na universidade.

Tendo como norte a Portaria CAPES nº 260/2010, que prevalece até hoje – mesmo com as mudanças estruturais no ano de 2018 no programa –, numa perspectiva mais geral, o PIBID tem como objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação

³ Pesquisador Sênior do CNPq. Possui graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1963) e doutorado em Ciências Biológicas (Biologia Molecular) pela Escola Paulista de Medicina – UNIFESP (1972). Percorreu toda a carreira universitária atuando como professor na UFRRJ, UNIFESP, Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto/SP, na UNICAMP, UFF e UFRJ. Pelo período de 2004 até 2015, foi presidente da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Superior e a Educação Básica; 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; incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, p. 3).

O PIBID foi elaborado a partir de alguns princípios pedagógicos que estão inseridos nos estudos de Nóvoa (2009) para uma formação de professores construída dentro da profissão. Tais princípios devem ser claros e contemporâneos, possibilitando que diferentes sujeitos se envolvam com a formação dos futuros professores da educação básica, princípios estes descritos abaixo:

Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; 2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; 3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; 4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012, p. 365).

O programa é regido por editais lançados pela CAPES. O edital referenciado nesse estudo trata-se do Edital CAPES 07/2018, para o qual pôde submeter-se

IES pública ou privada sem fins lucrativos, que: I. tenha sede e administração no país; II. esteja credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC) e apresente Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3 (três); III. esteja isenta de processo de supervisão, quando se tratar de IES do sistema federal de ensino, nos termos do art. 16 da Lei 9.394/96; IV. apresente ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior pertinente e indicação do conceito institucional válido obtido na última avaliação, quando se tratar dos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, nos termos do art. 17 da Lei 9.394/96, e não atender ao inciso II do item 4.1; V. apresente compromisso em reconhecer a carga horária das atividades realizadas pelo discente no Pibid como horas de prática como componente curricular ou de atividades teórico-práticas, de que tratam os incisos I e IV do art. 13 da Resolução 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE); VI. apresente contrapartida mínima, que deverá ser oferecida na forma de designação de servidor/funcionário que auxilie na gestão administrativa do projeto; e VII. possua pelo menos um curso de licenciatura elegível, conforme item 4.2.

4.2. Pode compor a proposta da IES curso de licenciatura: I. presencial ou pertencente ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); II. que habilite para um dos seguintes componentes curriculares: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química ou Sociologia ou, ainda, cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo; III. devidamente cadastrado no sistema e-MEC e que possua Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3, obtido na última avaliação; e IV. que comprove o atendimento de todas as exigências para a oferta das turmas e que tenha obtido conceito de curso válido na última avaliação, comprovado por meio de documento expedido pelo órgão de regulação da educação superior pertinente, no

caso de IES de que trata o inciso IV do item 4.1 (CAPES, 2018, p. 3).

As instituições que têm suas propostas aprovadas pela CAPES logo recebem cotas de bolsas divididas em modalidades e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do PIBID são escolhidos através de seleções promovidas por cada IES. No edital PIBID/CAPES 2018, são concedidas cinco modalidades de bolsas a participantes do projeto institucional:

Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$ 400,00 (quatrocentos reais);
 Supervisão – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);
 Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);
 Coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); e
 Coordenação Institucional – para professores da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais). (BRASIL, 2011).

O pagamento das bolsas era feito por meio de crédito bancário depositado diretamente nas contas correntes dos bolsistas. As despesas do PIBID têm seus limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira, sendo custeadas pelas dotações orçamentárias consignadas em:

À CAPES, no Programa “1448 – Qualidade na escola”, Ação “009U – Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”; e
 Ao FNDE, no Programa “1061 – Brasil Escolarizado”, Ação “0A30 – Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação de Professores para a Educação Básica”. (CAPES, 2010, p. 2).

As propostas institucionais, também chamadas de Projetos Institucionais, são os projetos feitos pelas IES de acordo com o edital da CAPES para submissão da IES e dos cursos de licenciatura que almejam bolsas. São enviadas, por meio eletrônico, à CAPES que avalia cada uma de acordo com os requisitos verificados em duas etapas, a de pré-qualificação e a avaliação de méritos em até noventa dias após o envio. A pré-qualificação consiste na verificação do cumprimento dos requisitos prévios de admissibilidade da proposta e a avaliação de méritos e se dá por meio da análise dos aspectos substanciais do projeto de iniciação à docência que contém as características da proposta.

Os projetos institucionais das IES devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas na primeira metade do curso, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da

escola na qual o aluno deverá estar inserido. As IES interessadas em participar do PIBID apresentam à CAPES os projetos de iniciação à docência conforme especificados nos editais de seleção publicados.

A prestação de contas e os relatórios técnicos dos projetos aprovados e executados no âmbito do PIBID serão apresentados à CAPES e ao FNDE ao final de cada ano de vigência do projeto de acordo com instruções próprias. O tempo de execução do projeto foi modificado ao longo dos editais.

Desde o lançamento do primeiro edital, em 2007, o PIBID buscou ampliar as possibilidades de participação das IES traçando, de lá até o momento dessa pesquisa, especificações que possibilitaram a inserção de projetos institucionais de diversas instituições. No primeiro edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, apenas Instituições Federais puderam apresentar propostas de participação e todas voltadas para os cursos das áreas de física, química, biologia e matemática para o ensino médio, pela enorme carência de professores nessas disciplinas naquele momento.

Conforme o relatório disponibilizado pela CAPES, diante dos primeiros impactos positivos⁴ nos cursos de licenciaturas nessas áreas e o crescimento da demanda através dessa política de valorização do magistério na formação inicial, com o edital CAPES nº 02/2009, o programa passou a atender toda a Educação Básica e as demais áreas. Além disso, não mais apenas as Instituições Federais seriam contempladas, mas as Instituições Estaduais Públicas também puderam inserir-se no programa.

O edital CAPES nº 10/2010 previu a concessão de bolsas a alunos também matriculados em cursos de licenciaturas para Educação no Campo e Indígena, compreendidos nas Instituições Públicas Filantrópicas, confessionais e comunitários sem fins econômicos, que fazem parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND, este edital ficou conhecido como “PIBID Diversidade”. O edital CAPES nº 01/2011 foi direcionado às instituições públicas em geral.

O Decreto nº 7.219/2010 passou a regulamentar o PIBID com a intenção de propor a institucionalização do programa, já que, no MEC, havia a preocupação em viabilizar a consolidação e continuidade na agenda das políticas educacionais. De acordo com o exemplo do PIBIC, que valorizou a ciência nas universidades, a proposta é a de que o PIBID se tornasse uma política de Estado voltada para a formação inicial de professores, por meio da valorização das licenciaturas.

⁴ Disponibilizado no Relatório da CAPES.

Em 2012, o edital CAPES nº 11/2012 permitiu a ampliação do programa em instituições que já o possuíam, bem como a possibilidade de aceitar projetos de instituições privadas. O principal quesito de participação seria que possuísem cursos de licenciatura plena presencial e apresentassem um projeto institucional que contemplasse os objetivos do programa. No edital CAPES nº 61/2013, instituições privadas com bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) também puderam submeter projetos.

A partir do relatório disponibilizado pela CAPES (2014), em que são avaliados os impactos dos programas desenvolvidos pela agência, foi possível perceber, nos primeiros seis anos de atuação do programa, um crescimento do alcance em todas as Regiões do país, estando concentrado no Nordeste o maior número de bolsistas.

Gráfico 1 – Percentual de Bolsas do PIBID por Região

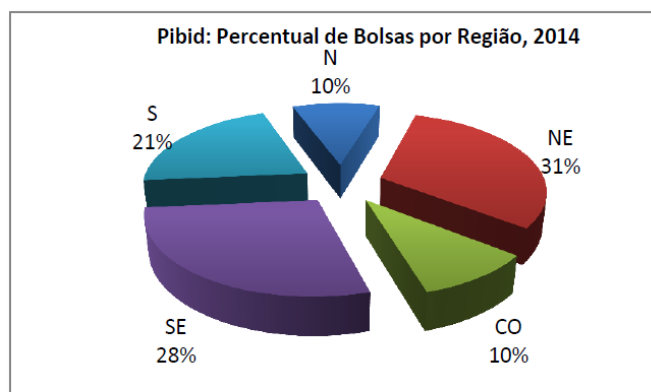


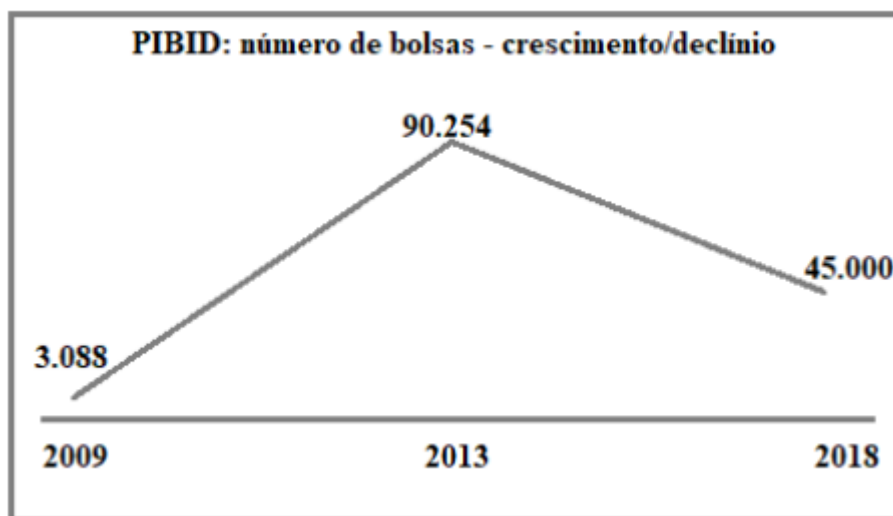
Gráfico 21. Percentual de concessões de bolsas por região

Fonte: Relatório da CAPES, 2013c.

Diferentemente de outros programas educacionais que costumam ter maior número de participantes nas regiões Sul e Sudeste, esse alcance gerou um impacto positivo nos cursos de formação de professores, “na autoestima dos seus agentes e sugerem que sua consolidação configura-se como uma ação da CAPES verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica” (CAPES, 2013a, p. 34).

Os dados a seguir demonstram uma oscilação na concessão de bolsas ao longo desses dez anos, embora o primeiro edital seja de 2007, o programa só passou a ser implementado em 2009:

Gráfico 2 - PIBID: número de bolsas - crescimento/declínio



Fonte: Adaptado de Relatórios da Capes (2013, 2018).

Em 2013, o número de concessão de bolsas do PIBID já havia superado o número inicial em mais de 87.000, alcançando todos os estados do país. No entanto, cinco anos mais tarde, o número caiu para 45.000 bolsas e, apesar dessa queda, ainda é a região Nordeste que detinha o maior número de bolsistas até 2018.

Em 2018, já não havia a mesma expectativa inicial em relação ao programa, haja vista sua dependência e fragilidade diante dos humores financeiros e orçamentários do momento, bem como sua perda de prioridade nas diretrizes atuais do governo.

Destaco que, nos editais anteriores, os projetos institucionais promoviam a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas a partir dos primeiros semestres do curso e os discentes poderiam permanecer no programa até a colação de grau. Porém, no edital 07/2018, houve uma reconfiguração do programa, promovendo uma modificação do público-alvo do PIBID, que passou a ser composto por discentes que estejam na primeira metade do curso de licenciatura na modalidade presencial ou no âmbito do sistema UAB. Já os estudantes com mais de 50% da carga horária do curso concluída ou que estejam a partir do 5º período devem migrar, caso fossem selecionados, para o Programa de Residência Pedagógica.

O Programa de Residência Pedagógica, como mencionado no tópico anterior, assim como o PIBID, busca, por meio da parceria entre IES e as redes públicas de educação básica, implementar projetos inovadores, estimulando a articulação entre teoria e prática nas licenciaturas. Os objetivos desses programas consistem na promoção do aperfeiçoamento da formação pelo desenvolvimento de projetos a partir de coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, didática e metodologias. Dessa forma, procura induzir a reformulação do estágio supervisionado, estimulando o protagonismo das redes de ensino na

formação dos professores, provendo a adequação das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores ao currículo a partir da BNCC.

Segundo os relatórios de Gestão da CAPES (2015-2018⁵), durante a vigência do programa no período entre 2009 e 2018, é possível perceber os mais diversos impactos nas modalidades de bolsas. Nas licenciaturas, por exemplo, houve diminuição da evasão e aumento na procura por essa modalidade, integração entre teoria/prática e ação/reflexão, diálogo entre academia e escolas públicas de educação básica, valorização da modalidade licenciatura pela comunidade acadêmica e científica.

Ainda segundo esses relatórios, houve também articulação entre ensino, pesquisa e extensão, reformulações nos currículos das licenciaturas, inovações metodológicas e tecnológicas educacionais, tanto na formação de docentes como no interior das salas de aula, sinergia com outros programas de formação docente e realizações de eventos voltados especificamente para as licenciaturas com apresentações de pesquisas sobre o PIBID em todas as áreas.

Sob a ótica dos bolsistas licenciandos, houve formação contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais traçados por eles mesmos, além de melhora no desempenho acadêmico, adoção de atitudes inovadoras e criativas, definição pela docência enquanto campo de atuação profissional por alunos que fizeram licenciatura como segunda opção, aprovação em concursos públicos e seleções de mestrados. (ALMEIDA, 2015; SOUSA, 2018; GONZATTI, 2015)

Outro fato significativo vivenciado foi a contratação de ex-bolsistas nas escolas onde atuavam, produção de material didático para suporte nas aulas, impactos na criação e revitalização de laboratórios nas escolas para realização de atividades juntamente com os professores e uma crescente submissão de trabalhos realizados durante as atividades para exposição em eventos acadêmicos e científicos sobre educação básica em todo o país. (GRABOWSKI, 2017; ANJOS, 2015; ROCHA, 2018; CAVALCANTE, 2018).

Para os coordenadores de área, a inserção no PIBID lhes motivou, dando oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional para a licenciatura, elevando a autoestima e o reconhecimento entre os colegas, além de diálogos e inserção nas escolas de educação básica. Os coordenadores, juntamente com as coordenações de cursos, revisavam os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas constantemente, adotando novas linguagens, tecnologias, comunicação e incentivo à inovação na formação de professores, bem

⁵ Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2019.

como produziram, publicaram e apresentaram artigos científicos sobre formação docente para a educação básica. (CAVALCANTE, 2018; BORGES, 2015; ROCHA, 2018)

Se houve impactos para os professores que atuam na academia, não seria diferente para os que estão inseridos na educação básica. Para os supervisores, o programa serve como incentivador de formação continuada e também no desenvolvimento profissional, motivando-os a se matricularem em cursos de pós-graduação, além de construir um diálogo com as instituições formadoras e na renovação da prática pedagógica no cotidiano das escolas. (MARTINS, 2018; SANTOS, 2018; SILVA, 2016)

Outro ponto importante a destacar é que esses relatórios também trazem o ponto de vista das escolas públicas participantes, como incentivo à mudança e adequação à inovação, elevação do desempenho dos alunos, motivação dos professores e elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A inspiração para o magistério se apresenta aos alunos a partir do contato com os bolsistas licenciandos, apoiando projetos da escola voltados para avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), (re)ativando os laboratórios da escola, revitalizando bibliotecas e contribuindo na realização de projetos como feiras de ciências, mostras de literatura e outras.

No campo da pesquisa, comparado aos relatórios da CAPES (2015, 2017), os impactos nas licenciaturas são observados por meio da tabela a seguir:

Tabela 1 – PIBID: Maiores impactos nas licenciaturas
PIBID: MAIORES IMPACTOS NAS LICENCIATURAS

INDICADORES	PESQUISAS	RELATÓRIO CAPES
Maior articulação teoria-prática	100%	85
Aumento do envolvimento dos docentes nos cursos de licenciatura	97%	65
Utilização de tecnologias na formação de professores	90%	45
Diminuição de evasão nos cursos de licenciatura	85%	45
Alterações em projetos pedagógicos	70%	41

Fonte: Elaboração própria a partir de dados retirados dos relatórios da CAPES (2015) e da pesquisa de Gatti (2014).

Os resultados dessas pesquisas assemelham-se aos dos impactos dos relatórios de Gestão da CAPES. Em suma, o PIBID representa um passo importante, pois, promove a relação

da teoria-prática na formação do futuro professor, o que é destacado em 85 relatórios e em 100% das pesquisas sobre o programa. Houve contribuição na diminuição de fronteiras existentes entre a escola de educação básica e a universidade, a conversão do saber universitário em saber escolar, além de contribuir com a formação inicial do discente universitário.

As conclusões das publicações sobre o PIBID, como a de Castilhos (2019) manifestaram avaliação favorável às experiências do professor supervisor, por exemplo, a contribuição para a formação continuada qualificada, gerando estímulo na busca de novos conhecimentos, propiciando a reflexão sobre a prática, aprimorando-a quando necessário, mudando perspectivas na profissão docente, articulando e contribuindo na formação do futuro professor.

Desde a sua criação, o PIBID tem sido reconhecido como uma iniciativa bastante significativa quando se trata da formação inicial dos acadêmicos de todas as licenciaturas, pois vem preenchendo lacunas existentes na grande maioria dos currículos dos cursos de licenciatura, especialmente na disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Isso se dá com a possibilidade da entrada no campo de atuação, obtendo um conhecimento e experiência prévia, além da atuação de educadores em formação, integrando-os com profissionais atuantes na educação básica.

Em 2008, a Lei nº 11.684 alterou a LDB/96 tornando a disciplina de sociologia obrigatória nas grades curriculares do Ensino Médio. O status de disciplina obrigatória fez com que a sociologia “passasse a ser alcançada de forma mais sistemática pela política educacional do Governo Federal em programas como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e programas relativos à formação de professores” (SANTOS, 2017, p. 233).

Em 2009, cerca de 3.018 licenciandos em Ciências Sociais ou em curso superior de Sociologia se formavam anualmente para atenderem uma média de 24.131 escolas de nível médio em todo o país. O número de formados não atendia à demanda, ocasionando a atuação de profissionais sem formação específica lecionando a disciplina.

Segundo a CAPES (2009), no país, existiam 20.339 profissionais ministrando aulas de Sociologia, destes, 80% não eram formados nem em Ciências Sociais, nem em Sociologia e mesmo assim, o número fora considerado baixo, já que, para o órgão, seriam necessários cerca de 107.680 docentes atuando somente nessa disciplina para que fosse atendida a demanda real da época.

Nesse contexto, a criação do PIBID e a inserção de todas as disciplinas que compõem o currículo nos editais do programa, entre elas, a volta da sociologia para o currículo da educação básica, nos pareceu uma feliz coincidência (PIMENTA, 2013), bem como uma

certa intencionalidade na política pública (BISPO, 2017), já que seria necessário formar professores para atuarem nas disciplinas que se tornaram obrigatórias.

O edital CAPES nº 02/2009 priorizou projetos das áreas de licenciaturas em Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia e Letras-Português para o ensino médio. Em 2013, a cota de bolsas aprovadas para subprojetos de ciências sociais ultrapassaram a marca de 1.000 bolsas. No total, foram aprovadas 1.694, mas apenas 1.497 bolsas nessa área estavam ativas nesse período. Naquele período, o PIBID aprovou 70.192 bolsas para cursos de licenciatura em diferentes campos do conhecimento. Em 2014, o curso de ciências sociais figurava dentre aqueles com mais de 1.000 bolsas solicitadas e atendidas pelo programa com mais de 50 subprojetos participantes em todo o país:

Gráfico 3 – Bolsistas de Iniciação à Docência por área



Gráfico 34. Áreas com mais de 1000 bolsas de iniciação à docência, 2014

Fonte: CAPES, 2014.

Gráfico 4 – PIBID: Subprojeto por área

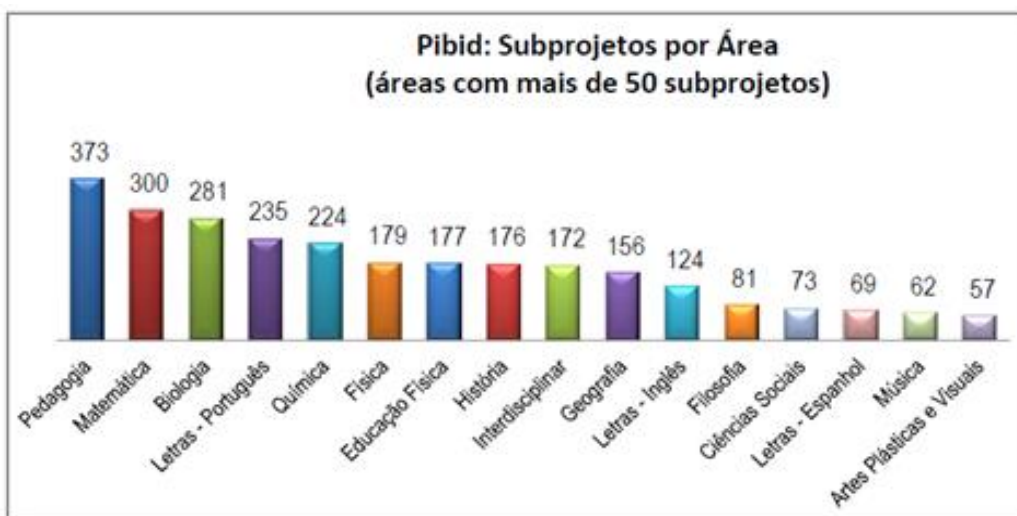


Gráfico 36. Áreas com mais de 50 subprojetos, 2014

Fonte: CAPES, 2014.

Desses setenta subprojetos em Ciências Sociais, a maioria se encontrava no Nordeste, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 2 – Subprojetos em Ciências Sociais e suas respectivas regiões

REGIÃO	SUBPROJETOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS
Centro-Oeste	9%
Nordeste	39%
Norte	1%
Sudeste	29%
Sul	22%

Fonte: CAPES, 2015.

Como se nota, o PIBID foi pensado como política pública que visa melhoras à qualidade da formação dos profissionais da educação. Uma proposta de amplo alcance que teve boa receptividade no Nordeste. A seguir, são apresentados alguns dos principais desafios enfrentados pelo referido programa a partir de 2015.

2.3 Desafios enfrentados pelo PIBID desde 2015

De acordo com Canan (2012, p. 25), já em 2015, “pode-se inserir a criação do PIBID, especialmente, no contexto das reformas educacionais iniciadas a partir de 1996, por ocasião da aprovação da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996”.

Naquele momento, diante dos impactos iniciais do programa na educação básica como um todo, percebidos nos relatórios e trabalhos desenvolvidos nas diversas pesquisas, o PIBID já se concretizava como uma das maiores ações voltadas para a indução ao magistério, valorização dos cursos de licenciatura e na aproximação entre as instituições formadoras de profissionais para atuar na educação básica conjuntamente com as escolas criadas até então. Dando o protagonismo da formação do futuro professor através da relação entre o licenciando e o professor das escolas como coformadores, organizando, orientando e executando atividades conjuntas sob a supervisão do professor da universidade.

Desse modo, o PIBID mostrou-se um forte aliado na formação continuada dos professores da educação básica e também na formação dos docentes das IES, que, ao interagirem com as ações nas escolas, puderam pensar os cursos de licenciaturas, suas organizações e como são estruturados, a partir desse contato.

Ao longo de sua existência, o programa selecionou diversos projetos institucionais das IES que, por sua vez, tinham que oferecer estrutura de apoio para o desenvolvimento das atividades, inserindo o programa na dinâmica acadêmica e no

organograma da instituição. Pessoas foram mobilizadas para isso, projetos construídos, redes formadas e ações desenvolvidas. Toda essa movimentação gerou interesse de estudiosos, pesquisadores e formadores de professores, os quais desenvolveram pesquisas educacionais para avaliar o impacto do programa nas licenciaturas, na relação da universidade com a escola, no processo formativo, no desenvolvimento de saberes para a docência, na materialização de ações para o exercício profissional, dentre outras. Para além disso, fóruns nas instituições foram constituídos com o objetivo de rever a formação praticada nas IES, bem como capturar as experiências exitosas do Pibid para dentro dos cursos, impulsionando a revisão dos projetos pedagógicos das licenciaturas. (SILVEIRA, 2017, s./p.).

Na mesma entrevista que teve um trecho transcrito acima, Hélder Silveira (2017) ressalta o caráter social do PIBID ao mencioná-lo enquanto um “movimento nacional em prol das licenciaturas”, elevando a qualidade dos cursos e promovendo uma mobilização nacional em defesa não só da formação de professores como também na continuação do programa que, devido à crise política e econômica pela qual o país passa há alguns anos, passou a ser alvo dos cortes orçamentários, significando não apenas a redução no número de bolsas, mas o redimensionamento pedagógico, modificando assim suas características, o programa passaria a realizar “atividades de atenção à escola”.

Nessa nova configuração, o programa perderia sua principal característica como ação com foco na formação de professores e se reduziria a dar suporte às escolas por meio de atividades de monitoria, reforço escolar; modificaria ainda o papel do professor supervisor, que deixaria de ser coformador e sobrecarregaria os docentes universitários; teria excluídas algumas licenciaturas, entre elas as que fazem parte do PIBID Diversidade; resultando no desmantelamento do programa sem um mínimo de diálogo com aqueles que estão no centro das ações.

Esse “centro” são os agentes do PIBID como aqueles que estão à frente da realização dos projetos se configurando enquanto ações na educação básica: bolsistas, professor supervisor, professor coordenador de área, professor coordenador institucional e até mesmo os ex-bolsistas que tiveram a experiência de inserção no PIBID enquanto licenciando, se manifestaram diante da tentativa de desmantelamento do programa pelo governo Dilma em 2015, por meio do Ministro da Educação da época, Aloísio Mercadante, e organizaram protestos (UNE, 2015⁶) juntamente com a comunidade acadêmica em geral, entidades da sociedade civil, instituições, fóruns etc. visando barrar a modificação do programa.

Foram realizadas audiências públicas em prol do PIBID com a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e a Comissão de Educação do Senado na tentativa de dialogar com o Ministério da Educação (MEC), tais audiências fizeram com o que o Ministro

⁶ Site da UNE

da Educação propusesse a criação de um grupo de trabalho para discutir o programa e, se necessário, fizesse uma reformulação do mesmo, como resultado, foi publicada a Portaria 46, de 11 de abril de 2016, regulamentando o programa, gerando muitas críticas, por seu caráter de alteração da proposta e até mesmo deformando os princípios básicos que norteavam as ações do PIBID.

A nova Portaria passou a receber críticas intensas e moções de repúdio, ao mesmo tempo em que esse fato ocorria, a CAPES sinalizou a solicitação do término dos projetos em andamento até junho de 2016. Momento em que seria realizada nova seleção, já nos moldes da nova Portaria. Ao final de 2015, ainda no governo do PT, houve um corte no número de bolsas quando foram feitos ajustes no programa para o orçamento aprovado para aquele ano. Porém, em 2016, com a agravação da crise, o Poder Legislativo também sinalizava a realização de um processo de impedimento da Presidenta Dilma Rousseff, o que de fato ocorreu, tomando posse do cargo do executivo federal seu vice-presidente Michel Temer (PMDB).

Diante dos esforços pela manutenção do programa, em 2018, o Governo Federal anunciou um pacote de medidas “para impulsionar melhores resultados na formação inicial”, entre elas, a reformulação do PIBID, na tentativa de transformá-lo no Programa de “Residência Pedagógica”. Essa reformulação teria sua base, ainda em 2015, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Magistério, que sugere uma estrutura curricular que articule uma base nacional comum curricular.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e, assim como o PIBID, tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, mas promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso, com atividades de regência de sala de aula e intervenção pedagógica, dentre outras, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora, tendo por objetivos:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018d).

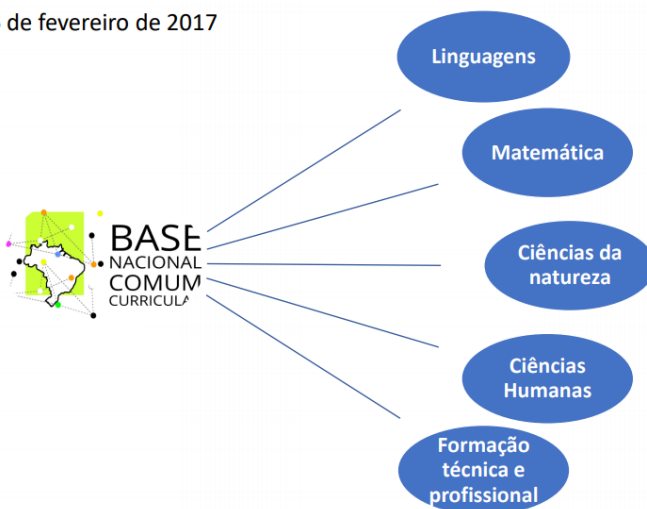
Nesse contexto, conforme os editais nº07/2018 e nº06/2018, tanto PIBID quanto Residência Pedagógica ofertariam 45.000 bolsas para alunos das licenciaturas cada, ou seja, o PIBID diminuiria sua oferta em detrimento do novo programa de formação inicial, que se diferencia do primeiro por permitir que o licenciando lecionasse aulas na educação básica a partir da metade do curso, o que para muitos é inconcebível. No PIBID, os alunos estagiam, mesmo que esses estágios resultem em atividades e ações realizadas nas escolas pelos bolsistas, não há a responsabilidade de lecionar aulas como se já possuísse todos os saberes necessários à docência.

Ainda no governo Michel Temer, é aprovado o texto com um conjunto de novas diretrizes para o ensino médio por meio da Medida Provisória nº 746 de 2016, transformada na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, instituindo a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, alterando a LDB/96 e a estrutura do ensino médio. No parágrafo 8º do Art. 62, a nova lei indica que os currículos dos cursos de formação de professores deverão se referenciar pela Base Nacional Comum Curricular. Esse é motivo pelo qual PIBID e Residência Pedagógica têm se pautado pela BNCC desde 2018, pois a CAPES faz com que os programas fomentem a adequação das licenciaturas à BNCC.

A elaboração de novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, que por sua vez subsidiou a BNCC, servirá de base para a adequação do ENEM e dos cursos de formação de professores às diretrizes da reforma do ensino médio. O texto aprovado permite que as escolas possam escolher como vão organizar 40% da carga horária anual dos três anos do ensino médio, os outros 60% serão compostos de conteúdo mínimo obrigatório selecionado a partir da BNCC. À escola é dada a liberdade de definir as propostas de conteúdos a partir de suas necessidades e anseios oferecendo um de “cinco itinerários formativos”

Figura 2 – Itinerários BNCC

Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017



Fonte: BRASIL, 2018e.

As únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio seriam Português e Matemática, diante da polêmica em torno do texto, foi discutido a obrigatoriedade de outras disciplinas, entre elas a Sociologia, que acabou por incorporar o rol de disciplinas de maneira genérica, já que nunca existiu uma lei que especificasse todas as disciplinas que deveriam obrigatoriamente ser ensinadas na escola. Mais tarde – e atualmente – passa a ser a BNCC organizadas na seguinte estrutura:

O foco da área de linguagens e suas Tecnologias é a “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias.”

O foco na área de matemática e suas tecnologias é “consolidar os conhecimentos desenvolvidos na etapa anterior e agregar novos, ampliando o leque de recursos para resolver problemas mais complexos, que exijam maior reflexão e abstração. Também devem construir uma visão mais integrada da Matemática, da Matemática com outras áreas do conhecimento e da aplicação da Matemática à realidade.”

Em ciências da natureza e suas tecnologias, o foco é tratar “a investigação como forma de engajamento dos estudantes na aprendizagem de processos, práticas e procedimentos científicos e tecnológicos, e promove o domínio de linguagens específicas, o que permite aos estudantes analisar fenômenos e processos, utilizando modelos e fazendo previsões. Dessa maneira, possibilita aos estudantes ampliar sua compreensão sobre a vida, o nosso planeta e o universo, bem como sua capacidade de refletir, argumentar, propor soluções e enfrentar desafios pessoais e coletivos, locais e globais.”

Em ciências humanas e sociais aplicadas, a BNCC diz que incorpora as áreas de filosofia e sociologia. O foco é o “aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o

foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana.” (BRASIL, 2018d).

A BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 05 de dezembro de 2018, inaugura um novo processo de organização na educação brasileira em seus diferentes espaços. Se, por um lado, pela primeira vez temos uma lei que especifica e norteia de fato o conteúdo que deve compor os currículos em todo o território nacional, por outro, novamente estamos diante do debate de hierarquização de importância de determinadas disciplinas em detrimento de outras, o que se configura, na prática, como a desvalorização dessas disciplinas e, conseqüentemente, da formação para essas áreas.

Como política pública, que foi pensada para uma formação mais prática de licenciandos, o PIBID possui, em seus editais, os moldes norteadores da ação de seus agentes. Esse programa em forma de documento deve ser operacionalizado no contexto dos cursos de formação de professores e nas escolas de educação básica, é nesses espaços que o programa de fato acontece. É para compreendermos esses processos que, no capítulo seguinte, estreitarei minha análise dando foco ao PIBID, com especial enfoque ao subprojeto de Ciências Sociais da UVA, suas implicações e organização na universidade e no curso.

3 SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UVA: UMA VISÃO PANORÂMICA

Neste tópico, apresento a trajetória dos subprojetos de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). O objetivo desta abordagem é apresentar um panorama acerca da experiência particular de implantação do PIBID como política pública de formação de professores no contexto do curso de Ciências Sociais da UVA e nas escolas-campo que abrigaram o projeto em Sobral e Forquilha. Compreender como diferentes edições dos subprojetos de Ciências Sociais desenvolveram-se subsidiará a análise das contribuições do PIBID para a formação continuada do conjunto de docentes envolvidas com a formação inicial dos estudantes bolsistas. Particularmente, a apresentação das atividades efetuadas no contexto do PIBID pode auxiliar no entendimento do processo de constituição e atualização das práticas sob a forma de *habitus* docente junto às professoras que participaram desta pesquisa, a coordenadora e as supervisoras da edição do subprojeto de Ciências Sociais que regido pelo edital CAPES 07/2018.

Conforme anunciado na introdução, apenas no próximo capítulo será apresentado o debate sobre a trajetória das referidas docentes, bem como a discussão sobre os impactos e o processo de constituição e atualização do *habitus* docente propiciado pelo PIBID na condição de formações inicial e continuada. Por fim, ressalto ainda a importância de se considerar que todas as supervisoras que participaram desta pesquisa foram bolsistas do PIBID durante o período que tiveram suas formações, bem como a importância de se atentar para o fato de que a professora coordenadora do subprojeto que vigorou entre 2018 e 2020 foi quem, por mais vezes, exerceu essa função ao longo da trajetória do PIBID no curso de Ciências Sociais da UVA. Com isso, pode-se perceber a relevância do PIBID nas trajetórias das professoras, bem como vislumbrar suas contribuições para a formação inicial dos bolsistas.

Para tanto, segue abaixo um quadro demonstrativo que especifica o período de atuação dos professores coordenadores e professores supervisores, bem como as escolas onde os subprojetos atuaram ao longo desses nove anos de ações:

Tabela 3 – PIBID de Ciências Sociais da UVA

Editais CAPES	Editais UVA	Professor Coordenador	Professor Supervisor	Escolas	Cidade
02/2009	03/2010	Maria 2010 Jander 2010 Renata 2011 a 2015	Fábio 2010 Cláudia 2011/2012 Alana 2011/2012 Ana 2011/2012	Jarbas Elza CERE J.Tupinambá	Sobral Forquilha Sobral Sobral
01/2011	18/2011	Mário 2011 Denise 2011 a 2018	Elton 2011 Raiana 2011/2013	Luís Felipe CERE	Sobral Sobral
061/2013	01/2014	Renata Denise	Elton 2013/2015 Alana 2013/2015 Maria 2013/2015 Ana 2013/2015	Luís Felipe CERE Jarbas J.Tupinambá	Sobral Sobral Sobral Sobral
Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016	46/2016	Denise	Antonia 2016/2017 Ingred 2016/2018 Karol 2016/2018 Amanda 2016/2018	Luís Felipe Lysia CERE Elza	Sobral Sobral Sobral Forquilha
07/2018	19/2018	Denise	Ingred 2018 Karol 2018 Amanda 2018	Lysia CERE Elza	Sobral Sobral Forquilha

Fonte: autoria própria.⁷

Para a construção deste capítulo e dos tópicos seguintes, foram utilizadas fontes documentais, editais da CAPES e da UVA e algumas portarias/CAPES referentes ao PIBID. Realizei pesquisas com os seguintes sujeitos, coordenadoras de área do edital 03/2010/UVA, Maria e Renata, além das observações descritas no diário de campo durante as atividades assistidas pela pesquisadora.

3.1 Trajetórias dos subprojetos de Ciências Sociais da UVA

Embora o PIBID não seja o único meio para a constituição das disposições para a docência, o programa contribui, em todas as categorias de bolsas, significativamente para esse propósito, conforme atestam diversas pesquisas mencionadas anteriormente. Nesse sentido,

⁷ Os nomes utilizados na tabela são todos fictícios

como abordado no capítulo anterior, o programa possui impactos significantes nas licenciaturas. Consequentemente, foi possível constatar que, a partir da participação de licenciandos no PIBID, houve um diferencial entre professores que ingressaram nas salas de aula que tiveram a oportunidade de participar do programa e aqueles que não tiveram a mesma oportunidade.

Apesar de possuir cursos de licenciatura que habilitam para ensinar sociologia no ensino médio nas três universidades estaduais, na Universidade Federal do Ceará (UFC), bem como na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), criada em 2010, o estado do Ceará não dispõe de número suficiente de docentes com a formação necessária para suprir a demanda decorrente da obrigatoriedade da disciplina no currículo em 2008, instaurada com a Lei 11.684/08.

É importante ressaltar que, apesar dessa formalização da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio a partir de 2008 no Ceará, a disciplina de Sociologia já vinha sendo ministrada em alguns anos do ensino Médio. Uma série de concursos públicos foram realizados desde os anos 2000 para selecionar professores de sociologia, tendo o último ocorrido em 2018, mas sem a realização da convocação dos candidatos aprovados até o momento em que este trabalho foi concluído. Com a chegada do PIBID às universidades e às escolas de educação básica, os alunos da graduação, bem como os egressos do ensino médio, passaram a valorizar as licenciaturas e o curso.

Eu queria fazer vestibular pra ciências sociais, tava na dúvida se bacharel (sic.) ou licenciatura. Antes tava mais pra bacharelado, hoje, ao ver vocês aqui na escola dando aula pra gente e de uma forma legal, eu vi que quero é licenciatura, viu. (Aluna do 3º Ano B – durante uma intervenção – E. E. M Luís Felipe – trechos do diário de campo).

Para traçar a trajetória do subprojeto de ciências sociais no PIBID na Universidade Estadual Vale do Acaraú, a seguir será realizada uma breve caracterização da Instituição de Ensino Superior em questão e do curso de ciências sociais, com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão da efetivação dessa política pública de formação de professores no âmbito da modalidade licenciatura do referido curso.

Conforme o site da universidade, a Fundação Universidade Estadual do Vale do Acaraú, atualmente, é um órgão da Administração Pública Indireta do Estado do Ceará sob a formação de Fundação Pública, com personalidade de Direito Público, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará (SECITECE), conforme Lei Estadual nº 12.077-A, de 01 de março de 1993, e está inscrita no CNPJ com o nº 07.821.622/0001-20, possuindo sede de gestão administrativa localizada à Avenida da Universidade, 850, Bairro da Betânia, mas teve sua trajetória iniciada em 1968.

Por meio da Lei Municipal nº 214 de 23/10/1968, sancionada pelo Prefeito de Sobral, Jerônimo de Medeiros Prado, foi criada a Universidade Vale do Acaraú. Em 1984, o Poder Executivo Estadual, por meio da Lei nº 10.933 de 10/10/1984, cria, sob a forma de Autarquia, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), vinculada à Secretaria de Educação, dotada de personalidade jurídica de direito público e autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar, com sede no Município de Sobral e jurisdição em todo o estado do Ceará. Com a criação da Autarquia, são encampadas as Faculdades de Ciências Contábeis, Enfermagem e Obstetrícia, Educação e de Tecnologia, que compunham a antiga Fundação Universidade Vale do Acaraú, e a Faculdade de Filosofia Dom José, pertencente à Diocese de Sobral.

Em 1993, a Universidade Estadual Vale do Acaraú é transformada em Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú, vinculada à então Secretaria da Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 12.077-A, de 01/03/1993, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) de 22/04/1993. A Lei nº 13.714 de 20/12/2005 alterou a denominação da Secretaria da Ciência e Tecnologia para Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE).

Em 1994, a UVA é reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará por meio do Parecer nº 318/94, de 08/03/1994, homologado pelo Governador Ciro Ferreira Gomes e sancionado por meio da Portaria Ministerial nº 821, de 31/05/1994, do Ministério da Educação e do Desporto, publicada no Diário Oficial da União de 01/06/1994. fundada em 23 de outubro de 1968 como Instituição Pública de Ensino Superior vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará. Atualmente, a UVA atende mais de 10.000 alunos dos mais de 50 municípios da região distribuídos nos três turnos, em 19 cursos, dos quais 12 são na modalidade licenciatura.

Em 1998, foi criado o curso de Ciências Sociais da UVA, coincidindo com mudanças institucionais e a expansão da universidade. Destaco que a criação do curso se deu em função da extinção do curso de Estudos Sociais em todo o país, inclusive na UVA, em 1995.

Sob a influência do conhecido modelo três mais um, o curso ofereceu as duas modalidades: bacharelado e licenciatura. Assim, nos três primeiros anos, eram ofertadas disciplinas comuns a todos os alunos independente da modalidade e, no último ano, a opção de escolher uma ou outra (modalidade) encaminhava o aluno para disciplinas em função da habilitação, um voltado para uma vocação mais científica, a do cientista social, e outra para formação de professor para atuar na educação básica. A escolha pela habilitação se dava no transcorrer do curso, especificamente no final do terceiro ano.

Com a noção de “licenciatura específica” que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em 2002, houve uma reforma nos processos de construção das grades dos cursos de licenciaturas, para que houvesse, já a partir do primeiro ano de curso, cadeiras voltadas especificamente para capacitação docente, tais diretrizes prevalecem até a atualidade.

Atualmente, no curso de Ciências Sociais da UVA, há a oferta de vestibular para as duas modalidades, assim, desde o processo seletivo, os alunos já escolhem em qual modalidade desejam possuir habilitação, bacharelado ou licenciatura. Isso se reflete na grade do curso, que é organizada de maneira que existam cadeiras voltadas para a licenciatura a partir dos primeiros semestres do curso.

Ao longo de vinte anos, a trajetória do curso é marcada por muitos desafios, tais como: política de permanência estudantil, o local onde eram ministradas as aulas – lembrando que ingressei no curso no vestibular de 2009.1 e já se reivindicavam melhores condições estudantis, salas de aula, uma melhor biblioteca, melhores condições de trabalho, melhor remuneração e suporte às demandas do curso, dentre outras, o concurso público para professor efetivo.

Nesse sentido, quando o PIBID entra em vigência na UVA, em 2010, o corpo docente do curso de Ciências Sociais contava com poucos professores, alguns estavam licenciados para o doutorado, outros com as disciplinas voltadas para o bacharelado e havia dois professores substitutos para as disciplinas da licenciatura, estes mesmos que tiveram a tarefa de coordenar a primeira turma do PIBID de Ciências Sociais da UVA durante um breve período de tempo.

A coordenação institucional da UVA interpretou o edital 02/2009 da CAPES de maneira que o subprojeto de Filosofia e Ciências Sociais se constituíssem em um só, ou seja, as duas áreas participavam do mesmo subprojeto de área, com coordenação de área oficial do curso de Filosofia. Nessa primeira participação, o subprojeto de Ciências Sociais juntamente com Filosofia teve como objetivo traçar ações planejadas com o intuito de conciliar os saberes da academia com os da educação básica para que juntos pudessem superar problemas identificados nos processos de ensino-aprendizagem ligados principalmente à disciplina de Sociologia.

O primeiro subprojeto de Ciências Sociais, regido pelo edital 03/2010 submetido ao edital CAPES 02/2009, foi oficialmente coordenado por um professor do Curso de Filosofia da UVA, com o acompanhamento de dois professores substitutos do curso de Ciências Sociais aos bolsistas do curso. Esse acompanhamento durou em torno de um ano. Cada curso teve

direito a cinco bolsistas da graduação e os coordenadores de ambas as áreas dividiam a bolsa da coordenação. Realizei entrevista com a professora Maria, substituta das Ciências Sociais que esteve na coordenação na época. De acordo com ela: *recebia quatrocentos reais. Porque era mil e duzentos dividido por quatro, era mais ou menos a bolsa do PIBID. Era a bolsa do PIBID! De graduação.*

Logo em 2011, os professores substitutos deixaram o curso e, em março, toma posse a professora Renata, vinda da Universidade Federal de Campina Grande, mediante concurso público para assumir a vaga na condição de professora efetiva, assumindo repentinamente a turma do subprojeto de 2010. Sobre esse momento, a professora deu o seguinte depoimento:

É... foi assim: quando eu cheguei aqui, em 2011 – eu tomei posse em março de 2011 –, eu vinha da Federal de Campina Grande e lá o pibid estava iniciando. Eu não era coordenadora lá, eu só ajudei no processo, assim, mais de seleção, de discutir um pouco o programa, por que o programa era muito novo, que, na verdade, o primeiro edital para todas as áreas era de 2009. Então, 2010 foi que nós tivemos os primeiros bolsistas do pibid, que aconteceu, aqui na UVA houve uma interpretação equivocada do edital que sociologia e filosofia tinham que sair juntos. Na época, o curso tinha os professores, eu não era, era da federal de Campina Grande (Renata).

Quando da sua inserção como coordenadora do subprojeto de Ciências Sociais da UVA, a coordenadora R. relatou a primeira dificuldade encontrada, coordenar de fato as atividades do subprojeto que, segundo ela “*o problema era que, era coordenado pelo... praticamente pela filosofia*”. Então, como primeira ação, a professora buscou junto à coordenação institucional, com a qual inclusive não mantinha boas relações, a resolução dessa problemática já que, para a professora, não fazia sentido alguém do curso não coordenar de fato o PIBID de Ciências Sociais. Segundo a coordenadora R., essa união de área e a relação conflituosa com a coordenação foram as maiores dificuldades enfrentadas no âmbito da inserção no PIBID.

Portanto, até então a UVA contava apenas com um Projeto Institucional. Porém, em 2011, a CAPES publica a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, permitindo que as IES pudessem submeter mais de um Projeto Institucional e a UVA submete outro projeto fazendo com que a universidade tivesse dois Projetos Institucionais concomitantes, consequentemente, dois subprojetos de Ciências Sociais.

A participação da segunda turma do PIBID de Ciências Sociais turma de 2011 contou com dez bolsistas da graduação. Pelo edital nº 18/11-PIBID/UVA submetido ao 01/2011 CAPES/PIBID, somando aos cinco bolsistas do subprojeto edital nº 02/2009-PIBID/UVA – turma 2009, o curso teve quinze licenciandos inseridos em escolas da educação básica, construindo sua formação no contexto da prática aliada à teoria da universidade.

O projeto de 2011 foi coordenado exclusivamente por um professor efetivo do curso de ciências sociais que exerceu a atividade sozinho durante seis meses. Ao final desses seis meses, com a chegada de outra professora também efetiva, recém-chegada do doutorado, em reunião do colegiado do curso ficou estabelecido que essa professora auxiliaria a turma de 2011 na coordenação do subprojeto. Nesse sentido, os dois seguiram coordenando o subprojeto da turma de 2011 por mais seis meses, ao final desse período, o professor deixou a coordenação, ficando apenas a professora que assumiu a turma exclusivamente.

O curso de ciências sociais então passou a ter simultaneamente duas coordenações de subprojetos. Uma, de 2011, com dois professores supervisores que acompanhavam dez alunos e a outra coordenação de 2010, também com dois supervisores, estes acompanhando cinco alunos.

O PIBID buscou “possibilitar um aprendizado teórico-metodológico indispensável à prática educativa” (BRASIL, 2011), objetivando incentivar a formação de professores para a educação básica elevando a qualidade de ensino da escola pública se utilizando de algumas ações especificadas em seus objetivos.

Os bolsistas do subprojeto 2011 assumiram a bolsa no momento em que os professores do estado do Ceará estavam em greve. As atividades eram basicamente a ida à escola, o estudo de diagnóstico das turmas por meio dos documentos da escola e nenhum contato com os alunos. Seis meses depois, as aulas reiniciaram e com elas, a tentativa de início das ações do programa. O PIBID era novo no âmbito daquela turma e devido à interpretação do edital da CAPES, tanto bolsistas da graduação quanto professores coordenadores de área e professores supervisores não sabiam exatamente quais ações deveriam ser realizadas.

Passaram ainda mais seis meses sem realizar atividade alguma na sala de aula. Foi então que o colegiado do curso, observando a dificuldade do coordenador de área do subprojeto de 2011 em desenvolver as atividades juntamente com o grupo, não obtendo retorno das ações, decidiu que o coordenador de área receberia auxílio de outra professora do curso.

Em sua terceira participação no PIBID, em 2014, pelo edital nº 01/2014-PIBID/UVA, submetido ao edital 061/2013 CAPES/PIBID, o curso de Ciências Sociais unificou os dois subprojetos, de 2010 e de 2011, buscando aperfeiçoar as ações dos projetos anteriores das Ciências Sociais. Contou com o número de quarenta bolsistas, cada subprojeto com projeto de área aprovado contou ainda com dois professores coordenadores, Renata e Denise, e quatro professores supervisores: Elton, Amanda, Maria e Ana.

No âmbito deste projeto, as ações previstas a partir do projeto institucional de 2014 regendo o subprojeto eram:

Realizar diagnóstico das escolas parceiras; Formação continuada (produção de textos); Pesquisa na educação básica; Produção de material didático; Atividades interdisciplinares; Oficinas pedagógicas (intervenções, palestras, minicursos); Produção artístico-cultural; II concurso de vídeo e fotografia; e Formação continuada: grupo de estudos. (BRASIL, 2013c).

Com a participação de quarenta bolsistas, as disciplinas de prática de ensino, pedagógicas e estágios, passaram a ter um maior número de licenciandos inseridos em escolas da educação básica, para a coordenadora R., as aulas passaram a ter mais conteúdo e uma troca de informações diferenciada das turmas anteriores. As aulas dessas disciplinas passaram ainda a adaptar tais conteúdos às formações do PIBID de Ciências Sociais.

Em 2016, foi lançado novo edital nº 45/2016-PIBID/UVA pela universidade, diminuindo a oferta do número de bolsas por subprojeto e cada curso poderia selecionar vinte bolsistas da graduação, metade do número de bolsas do edital anterior. O edital nº 19/2018, lançado em 2018, houve o aumento no número de bolsistas da graduação, foram disponibilizadas vinte e cinco bolsas. Os licenciandos atuavam em seis escolas, no entanto, devido à publicação do primeiro edital do Programa de Residência Pedagógica, alguns professores da educação básica que já tinham sido supervisores do PIBID aguardaram a seleção para se candidatar a professor preceptor do novo programa. Como expõe a professora 1ª supervisora em sua fala:

Estou aguardando no que vai dar o residência pedagógica. Me aconselharam a tentar algo novo e sair do PIBID... Eu gosto muito do PIBID, pra mim, é o melhor programa de formação docente que o aluno da graduação tem acesso. Aguardar, né? (Maria. Trechos do diário de campo).

No contato posterior com a professora da educação básica, ela disse ter se candidatado a uma vaga no Programa de Residência Pedagógica, deixando de participar do PIBID e que não conseguira porque o curso de Ciências Sociais não havia completado o número exato de licenciandos obrigatório para sua participação.

3.2 Ações realizadas pelo subprojeto

Nesse momento, acredito ser necessário perceber como essa política pública vem sendo aplicada no contexto da UVA. Apresento, então, algumas das ações mais comuns desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Ciências Sociais da UVA ao longo desses dez anos para compreendermos como são habitualmente realizadas as atividades.

Nas escolas, as intervenções em sala de aula, sempre foram e continuam sendo as mais comuns, organizadas tomando por base alguns critérios pré-estabelecidos pelo subprojeto de Ciências Sociais. Tendo por base o currículo da disciplina de Sociologia, o currículo e sua matriz direcionam as ações e atividades de acordo com cada ano do Ensino Médio.

O termo intervenção, muito utilizado quando se trata das ações desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, conota contribuição e é isto o que ocorre: o bolsista contribui auxiliando o professor em suas aulas e em projetos voltados para a disciplina de Sociologia. Por isso, ao adentrar os espaços das salas de aula como contribuinte, o licenciando bolsista, por meio do PIBID, geralmente realiza suas primeiras experiências. As intervenções em sala, em sua maioria, seguem um padrão em que são utilizadas ferramentas, principalmente mídias e tecnologia, na explanação dos conteúdos do livro didático.

Nas intervenções em sala de aula, os bolsistas realizam a exposição de conteúdos com atividades dinâmicas e avaliação da aula ao final pelos alunos do ensino médio. As oficinas são realizadas em outros espaços da escola e não apenas nas salas de aula. É também fator significativo o acompanhamento do calendário escolar que envolve desde datas comemorativas até projetos da escola. A seguir, um exemplo: por ocasião do Dia da Consciência Negra, no ano de 2013, realizou-se uma atividade referente ao subprojeto do edital nº 01/2013-PIBID/UVA, que, na ocasião, foi desenvolvida com base em intervenções artísticas realizadas entre bolsistas e alunos da escola de educação básica.

A enquete teatral “Sou negro ou sou branco?” (Figura 3) foi pensada para fazer parte das atividades alusivas a essa data no Centro Educacional de Referência Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior – CERE, no qual a professora supervisora Karol foi bolsista na época, envolvendo alunos bolsistas do subprojeto de Ciências Sociais do PIBID-UVA 2011 e estudantes da escola parceira.

Figura 3 – Enquete Teatral – Sou negro ou sou branco?



Fonte: Imaculada Freira (2013)

Quando se trata de datas comemorativas, as enquetes teatrais eram uma ferramenta bastante usada pelo subprojeto. Sempre em parceria com os alunos da escolas, eram organizadas enquetes teatrais para apresentações para um público maior do que o da habitual sala de aula. A atividade objetivou que os alunos fossem capazes de estranhar e desnaturalizar as relações em que o negro está inserido num ambiente onde ocorre racismo para que pudessem ter uma nova postura diante da diversidade de raças. Demonstrando que o ensino de Sociologia pode romper com as técnicas tradicionais de ensino e aproximar os estudantes de atividades artísticas culturais.

A atividade foi pensada pelo grupo de bolsistas do qual Karol fazia parte e desenvolvida pelos alunos da escola CERE. Outro exemplo desse tipo de atividade ocorreu na escola Professor Luís Felipe, com a enquete teatral “A diversidade chega a Roça” (Figura 4).

A experiência foi significativa ao ponto de ultrapassar os muros da escola, chegando não só a universidade, na XI semana de Ciências Sociais – Diversidade Sexual, mas também, ao teatro municipal da cidade de Sobral.

Figura 4 – Enquete Teatral – A diversidade chega à Roça



Fonte: Ana Régia Almada (2013)

Essa atividade foi pensada para ser realizada pelos bolsistas, juntamente com alunos da escola, no projeto “Sarau Professor Luís Felipe”, no qual os alunos realizam diversas atividades artísticas uma vez ao ano. Durante o ano de 2013, a contribuição do PIBID foi, além de planejar a atividade, os bolsistas participaram na atuação, inclusive, Karol também participou com atriz em uma das cenas.

A enquete versava sobre um casal de idosos, típicos moradores do interior nordestino, que enviaram seu filho para a “cidade grande” para estudar e “ser alguém na vida”, mas ao voltar para a casa dos pais, o rapaz vem assumindo sua identidade LGBT. Começam os conflitos geracionais entre os pais e o garoto até que, ao final da enquete, os pais aceitam a condição do filho.

Essa peça teve sua primeira exibição no Teatro São João em um evento (sarau literário) promovido pela Escola Professor Luís Felipe (parceira do PIBID de Sociologia). Em sua segunda apresentação, foi adaptada para abordar outros temas de relevância em nossa sociedade nos dias de hoje, dentre eles o choque geracional numa família, a sexualidade e a questão de gênero.

A peça retratou a história de um casal da roça, tradicional, que vivem em meio a uma sociedade que segue determinados padrões. A história se passa numa cidadezinha de interior, pequena e bastante pacata, onde todos os habitantes se conhecem. O casal tem dois filhos. Um dos filhos é uma moça que arruma um namorado que, para a preocupação dos pais, se comporta totalmente diferente deles (seja na forma de falar, vestir-se e etc.). A filha, por sua vez, não quer seguir as regras dos pais, gerando assim um grande conflito entre eles.

O outro filho do casal é um rapaz que morava na cidade grande e resolveu voltar para a casa dos pais e, para a surpresa deles, esse filho acaba se revelando homossexual. O pai logo aceita a condição do filho, mas a mãe, por sua vez, não gosta da ideia, por ter outros costumes e por ser influenciada pela sociedade em que vive. Desse modo, ela acaba tendo certa resistência em aceitar o filho. Porém, no desenrolar da peça, a mãe resolve acolher seu filho, esquecendo o preconceito e a opinião dos outros em relação à homossexualidade, passando assim uma mensagem muito importante contra a homofobia.

Essa peça teatral foi composta por músicas selecionadas a partir do tema e buscou repassar uma mensagem importante para as pessoas sobre respeitar as diferenças. Através do drama e também através da comédia, os bolsistas encontraram uma forma de amenizar um assunto tão polêmico como a sexualidade. Essa atividade envolveu os bolsistas do subprojeto de Sociologia, alunos da Escola Luís Felipe e alunos do curso de Ciências Sociais e também foi apresentada na Semana de Ciências Sociais da UVA no ano de 2013.

Outra atividade comum do PIBID/CS/UVA é a contribuição com as avaliações externas, centralizando esforços na disciplina de Sociologia especificamente para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os alunos bolsistas realizam pesquisas a partir dos temas mais previstos para a área de humanas e redação, questões para apresentar e resolver junto aos alunos em “aulões” para os terceiros anos do ensino médio nas escolas parceiras.

Figura 5 – Aulão ENEM (Luís Felipe).



Fonte: Camila Delfino (2015)

Figura 6 – Aulão ENEM (CERE)



Fonte: Lucas Eduardo (2015)

Os aulões eram organizados a partir de um levantamento de dados e informações sobre os assuntos mais comentados no ano vigente de cada prova. Os bolsistas pesquisavam em sites especializados em assuntos sobre o que poderia ser conteúdo para a prova. A ação era feita na semana anterior à prova do ENEM e apenas com os alunos das turmas de terceiros anos de todas as escolas participantes do PIBID.

Essas ações são as mais comuns realizadas pelos bolsistas nas escolas, mas um fato que merece atenção na contribuição do PIBID na trajetória acadêmica dos bolsistas licenciandos é a produção de conhecimento por meio de estudos desenvolvidos, submetidos e apresentados em Congressos e Eventos Acadêmicos a partir das experiências como bolsistas do PIBID, quando o programa dispunha de verbas.

Como destaca a coordenadora de área Renata, “naquela época (2010 a 2014), o PIBID tinha verba de custeio, então isso facilitou muito” que os bolsistas participassem desses eventos, na maioria das vezes, apresentando resultados de pesquisas ou desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso.

Um exemplo foi o III Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), que ocorreu na capital do Ceará, Fortaleza, em 2013, quando a professora supervisora Amanda participou com apresentação de trabalho. Na ocasião, foi apresentado, além dos trabalhos expostos, o recurso didático “jogo de tabuleiro” numa oficina ministrada pelos bolsistas de Ciências Sociais da UVA, sob a supervisão da professora coordenadora de área Renata, aos professores e às professoras da disciplina de sociologia de todo o país presentes no evento, denominado “Aventura Sociológica”.

Figura 7 – Oficina “Aventura Sociológica”



Fonte: Lucas Ferreira (2013)

A atividade, que também esteve presente em outros eventos e em atividades realizadas nas escolas, conta com um tabuleiro, dados e cones e segue com avanço de casas a cada resposta correta do participante. São confeccionadas perguntas de acordo com o assunto da aula e a avaliação do aprendizado dos alunos é feito por meio desse jogo.

Algo destacado pela coordenadora Renata na entrevista que merece ser colocado, foi um projeto unificado entre subprojetos de Ciências Sociais de quatro IES em 2011. Um intercâmbio em que houve interação entre os bolsistas das IES: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal da Campina Grande (UFCG) – de onde a Professora veio antes de tomar posse no concurso da UVA –, Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a UVA. Segundo a coordenadora, havia participação de bolsistas em eventos nessas quatro universidades:

[...] a gente fez um evento, a gente participou de um evento lá, lá na UFPB João Pessoa. Nós fomos com um ônibus daqui da UVA [...]. A gente participou também de um evento; a gente fez um intercâmbio do PIBID de sociologia que era UFCG, que eu ensinei lá, a federal de Sergipe e a UVA e a UFBA; a gente fez ainda três eventos, então a primeira vez a gente... foi 2012, ainda para Sumé, primeiro foi lá, depois nós fomos pra Sergipe; pra Sumé foi a Aline, foi só Aline daqui, eu nem me lembro, só sei que pra federal de Sergipe foi a Aline, a Edylmara e outro na Bahia nós não fomos.

Esse intercâmbio resultou na publicação da obra *Pibid: memórias de iniciação à docência*, organizado por José Rodorval Ramalho e Rozenval de Almeida Sousa (2013). O livro contém artigos dos bolsistas das quatro IES, dos trinta e dois trabalhos, cinco eram dos bolsistas do subprojeto da UVA e um da coordenadora de área:

[...] aquele livrinho amarelo que tem o artigo do Stênio, da Aline, da Antônia, da Eliana e do Marcelo [...] ele é fruto desse encontro, do intercâmbio do PIBID de sociologia dessas quatro instituições e, é claro, acaba sendo... Assim, como eu fui da UFCG, o pessoal da UFCG era muito próximo da federal do Sergipe e tinha relações também com o pessoal da federal da Bahia, foi por isso que nós criamos... e como tinha o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFCG, tinha o Projeto Conexão de Saberes, que tinha mais grana, então a gente conseguiu fazer esses eventos tranquilamente. Tanto que a gente foi, deu pra participar mesmo com as dificuldades que a UVA sempre teve. Mas tinha um pouco de custeio, facilitava, tempos bons ...agora a gente 'tá nessa penúria.

Até este momento do texto, destaquei as ações realizadas no âmbito do subprojeto de Ciências Sociais da UVA apresentando alguns exemplos das ações realizadas. Sempre partindo da perspectiva do bolsista para a escola, no entanto, é importante finalizar esse capítulo pensando agora sobre a perspectiva do PIBID para o curso para, posteriormente, tratarmos do PIBID para os bolsistas.

Quanto aos aspectos ligados à contribuição do programa para o curso ao longo desses oito anos, a partir da visão da coordenação de área, especificamente para o curso, a coordenadora Renata relatou que, quando o subprojeto chegou a ter quarenta bolsistas nas aulas das disciplinas da licenciatura em que ela ministrava, às vezes, 70% dos alunos eram bolsistas e isso acarretava mais qualidade nas discussões:

Eu acho que, quando tinha uma turma... por exemplo, a gente tinha turmas de estágio que tinha 70% de pibidianos na sala... Isso era bom porque elevava também o nível das discussões na sala de aula. [...] você se encontrar uma vez por semana na sala de aula, só aquele horário, mas se você também tinha encontros formativos com os pibidianos toda semana, então, isso melhorava a formação dos pibidianos e consequentemente melhorava o nível de discussão nas aulas na licenciatura.

No PIBID, além das ações nas escolas, os bolsistas têm acesso a formações semanalmente com a coordenação de área e mensalmente com a coordenação institucional. Por

esse motivo a coordenadora Renata fala dessa qualidade nas aulas da graduação. Ainda sobre o curso, na fala da coordenadora, antes do PIBID havia um desafio na licenciatura:

maior desafio mesmo foi que a nossa formação de... de licenciando, de licenciado em Ciências Sociais a gente ainda não tinha, a gente não tinha tanta relação com a escola, a gente passou a ter mais com o PIBID. Eu tinha com os estágios, principalmente no estágio de... no estágio quatro da regência que eu ia nas escolas. Então, com o PIBID, foi ótimo porque aproximou, porque o maior desafio era essa aproximação e isso foi muito bom.

Ainda nessa fala, uma dificuldade relatada também foi sobre a formação do professor supervisor da educação básica. Para a coordenadora Renata, havia uma quantidade significativa de professores supervisores do subprojeto que eram formados em cursos da área de humanas e até em língua portuguesa que acompanhavam os alunos bolsistas da graduação nas ações realizadas nas escolas:

só tínhamos algumas dificuldades com os... os supervisores, que os supervisores não eram formados na área, mas ou era aquele ou então não tinha PIBID na escola escolhida. Então, a gente tinha que aceitar, a gente teve problemas com alguns supervisores que tinham muita deficiência na formação. Claro, você não é formado, você é formado em história, língua portuguesa..., aí vai ser supervisor de sociologia... mas podia naquela época.

Nas duas primeiras edições do PIBID de Ciências Sociais da UVA, apenas a supervisora Ana é formada em Ciências Sociais; Fábio, Cláudia, Alana e Elton são todos formados no antigo curso de Estudos Sociais da UVA, além de Raiana, que possui formação em Letras com habilitação em língua portuguesa. Ao passo que os alunos do curso foram formando-se e assumindo as salas de aula, o panorama mudou. Até o fim dessa pesquisa, as três supervisoras são formadas em Ciências Sociais e isso vem se dando desde as edições 2016 e 2018 do PIBID e é sobre esse último panorama que se segue o tópico seguinte.

3.3 Escolas parceiras do PIBID de Ciências Sociais da UVA: Edital 2018

O subprojeto de Ciências Sociais da UVA, que vigorou entre 2018 e 2020, ocorreu em três escolas estaduais, duas delas localizadas no mesmo município que a sede da UVA em Sobral – uma Escola profissionalizante e uma em Tempo Integral – e outra no município vizinho, Forquilha – escola da modalidade regular.

Durante as edições do programa, escolas das diferentes modalidades foram contempladas com a participação de bolsistas pelo PIBID. De 2010 a 2015, apenas escolas da modalidade regular receberam o PIBID de ciências sociais da UVA. De 2016 até 2018, o contexto mudou e três escolas foram contempladas com bolsistas do PIBID, cada uma numa

modalidade específica, uma escola regular, uma profissionalizante e a terceira na modalidade em tempo integral que serão apresentadas a seguir com os agentes do PIBID de Ciências Sociais da UVA.

Tabela 4 – Equipe PIBID-CS-UVA ano de 2018

Escolas parceiras	Supervisora	Bolsistas
EEM Elza Goersch	Amanda	07
EEMTI Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior	Karol	07
EEEP Lysia Pimentel Gomes Sampaio Sales	Ingred	07

Fonte: Autoria própria.

A Escola de Ensino Médio Elza Goersch, onde atua a supervisora Amanda, está localizada no bairro Edmundo Rodrigues no município de Forquilha, interior do Ceará. Funciona na modalidade regular. Com relação à infraestrutura, a escola possui: 12 salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de ciências, laboratório de informática, quadra de esportes, sala de atendimento especializado, sanitários femininos e masculinos, banheiros de funcionários e professores, um pátio, despensa, cozinha, biblioteca e uma área interna ao ar livre. A instituição oferta a etapa do Ensino Médio, do 1º ao 3º ano. Trata-se de uma escola com porte médio, que funciona nos três turnos. Não há uma sala específica destinada ao PIBID, mas há a disponibilização de locais para abrigar o projeto, tais como os laboratórios para formações e planejamentos semanais dos bolsistas juntamente à supervisora. O PIBID funciona nessa escola desde 2010. Na edição ocorrida entre 2018 e 2020, Amanda foi supervisora do subprojeto de sociologia. Ao longo de todo o período de parceria entre a escola e a UVA, Amanda é a terceira professora a atuar como supervisora do programa.

A segunda instituição é a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral José Euclides Ferreira Gomes Júnior, onde atua a supervisora Karol. Localizada na Avenida Humberto Lopes, Bairro Domingos Olímpio, no município de Sobral, a escola oferta ensino em tempo de integral. Com relação à estrutura: possui 10 salas de aula, sanitários feminino e masculino, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, sala de diretoria, sala de professores, sala de atendimento especial, banheiros de funcionários e professores, refeitório, secretaria. A instituição oferta modalidade em tempo Integral com turmas do 1º ao 3º anos do Ensino Médio. Trata-se de uma escola de porte médio, funciona nos turnos matutino e vespertino, também não há uma sala específica para o PIBID, mas os

planejamentos ocorrem nos laboratórios e sala de professores. O PIBID funciona na escola desde 2012 e a professora Karol é a terceira supervisora do programa.

A terceira instituição é a Escola Estadual de Educação Profissional Lysia Pimentel Gomes Sampaio Sales, onde atua a supervisora Ingrid, localizada na Avenida John Sanford, Conjunto Habitacional Dom José, Coab III, município de Sobral, interior do Ceará. Com relação à estrutura: possui 12 salas de aula, laboratórios de informática – ciências humanas, ciências da natureza, códigos e suas tecnologias e matemática – cozinha, refeitório, sala de secretaria, despensa, sala de diretoria, biblioteca, sanitários e banheiros com chuveiros, almoxarifado, sala de professores, quadra de esportes coberta, auditório, corredores, área externa bem ventilada. Oferta a modalidade técnica profissionalizante de nível Médio, funciona também nos turnos vespertino e matutino. Como nas demais escolas, também não há sala específica para o PIBID, porém possui uma estrutura onde não falta um espaço para realização das atividades, ações e planejamentos do programa. O PIBID funciona na escola desde 2016 e a professora Ingrid é a primeira supervisora do programa. Das três escolas, a profissionalizante é conhecida pela sua estrutura de escola com padrões melhores que escolas do setor privado.

Temos três modelos de escolas, em diferentes modalidades, o contexto de trabalho de cada uma das supervisoras é único e merece algumas ponderações. A escola regular, onde a professora Amanda atua, ao que ficou claro durante a pesquisa, é a que mais sobrecarrega a professora. No ano de 2018, a professora ministrava aulas em vinte e oito turmas, do primeiro ao terceiro ano. Diante do exposto, foi percebido que, até mesmo o tempo para planejar as atividades junto aos bolsistas era pouco, devido ao tempo em que deveria estar atuando em suas salas.

Essa é uma realidade da maioria dos professores que ministram a disciplina de sociologia no ensino médio na modalidade regular, devido à carga horária ser de apenas cinquenta minutos semanais por turma, o professor dessa disciplina tem que assumir muitas turmas para completar a carga horária de duzentas horas mensais ou quarenta horas semanais, o que não ocorre nas outras duas modalidades.

A professora Karol, por sua vez, ministrava aula para apenas sete turmas na escola em Tempo Integral, no entanto, os bolsistas quase não realizavam atividades em sala, as atividades se resumiam a contribuir com as disciplinas de itinerários formativos que a escola ofertava, por meio de cursos. A professora Ingrid ministrava aulas em todas as turmas da escola profissionalizante, doze turmas no total, mas as aulas de disciplinas são sempre no período matutino, pois no período vespertino são ministradas as aulas dos cursos técnicos e os estágios

dos alunos. Em se tratando da organização das escolas, as observações realizadas levam a uma corroboração da visão de Dayrell:

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões. (DAYRELL, 2001 p. 3).

Nesse sentido, as três escolas, apesar das diferentes modalidades, têm uma única função, conforme a diretriz acima indicada a partir de Dayrell. No entanto, atualmente as três modalidades, apesar de buscar inserir o aluno na universidade, após a conclusão do ensino médio, também possuem funções específicas de acordo com os objetivos construídas ao longo de suas implantações, pelo menos nas modalidades de tempo integral e profissionalizante.

As escolas estaduais profissionalizantes têm por objetivo geral: “garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno” (CEARÁ, SEDUC, 2013⁸). O foco no sucesso do aluno é medido nos resultados das provas externas realizadas nos planos estadual e nacional. A escola Lysia Pimentel tem se destacado por obter um dos melhores índices nessas avaliações, sendo um destaque nacional, fazendo com que seus agentes orgulhem-se desses resultados. No entanto, quando se trata de observar se o objetivo geral está sendo de fato construído, nos deparamos com alguns fatos expostos pela professora Ingrid, que relatou a seguinte situação: “Quando o aluno não consegue acompanhar o ritmo da escola, ele é convidado a buscar nas escolas na modalidade regular a continuação de seus estudos”, conforme a supervisora.

O subprojeto, regido pelo edital nº 19/2018 UVA, referente ao edital 07/2018 CAPES/PIBID, dispunha de três supervisoras com formação em Ciências Sociais pela UVA, as três foram bolsistas do PIBID na graduação, optaram por passar também pela experiência de serem supervisoras, num processo particular de formação inicial e continuada dentro de um mesmo programa. Essa experiência proporcionou uma articulação maior entre a sala de aula, a universidade e a contribuição na formação de futuros professores. Para as supervisoras, a diferença entre as modalidades de bolsa é, além da responsabilidade de conformar professores, a de atualizar o currículo e a própria formação no diálogo com a academia depois do egresso. Esse contato faz com que haja uma formação continuada.

No ano de 2018, durante as observações no processo de desenvolvimento da pesquisa, acompanhei algumas atividades realizadas no âmbito do subprojeto e destaco algumas que considero importantes de serem compartilhadas. Uma dessas atividades que mais me chamou atenção foi o denominado “rodízio” de bolsistas, uma atividade pioneira entre o subprojeto que

⁸ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-estaduais-de-educacao-profissional-no-ceara/>

consistiu em todos os bolsistas realizarem atividades em todas as escolas parceiras, independentemente de estarem lotados nelas. Assim, cada um dos bolsistas fez intervenções nas três escolas participantes.

Um fato observado por mim, e explicitado anteriormente, foi o equívoco de uma bolsista em definir um dos conceitos do tema da aula. Essa atividade ocorreu na escola profissionalizante onde o perfil dos alunos é diferenciado e logo se percebeu o equívoco. O mesmo conceito foi repassado anteriormente na escola regular e o comportamento dos alunos da educação básica, de fato, não teve nenhuma semelhança com o da profissionalizante, bem como não houve correção alguma por parte da supervisora, a percepção que eu tive foi de indiferença com o conteúdo, que talvez merecesse uma análise que não cabe neste texto.

O rodízio foi realizado mais como uma forma de revisar conteúdos para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Figura 8 – Intervenção: Clássicos da Sociologia



Fonte: Silva (2018).

Na primeira fotografia, a turma de bolsistas da escola regular estava desenvolvendo uma atividade na escola profissionalizante, o conteúdo da aula tratava dos clássicos da sociologia e suas teorias. Na segunda fotografia, bolsistas da escola profissionalizante desenvolvem atividade na escola regular.

Todos os anos, a universidade faz um evento específico para o PIBID, fazendo com que os bolsistas participem das atividades propostas durante todo evento, a apresentação de trabalho faz parte das atividades obrigatórias de participação, pois é nesse momento que os bolsistas desenvolvem suas pesquisas referentes ao programa e sua contribuição na trajetória acadêmica dos licenciandos.

Figura 9 – Apresentação de Trabalho no PIBID/UVA 2018



Fonte: Farias (2018)

A partir da criação do Programa de Residência Pedagógica, em 2018, houve uma reconfiguração do PIBID, que passou a ter novas especificações quanto a sua execução. O Programa de Residência Pedagógica, por sua vez, é mais uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, tendo por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, assim como o PIBID pretende introduzir o licenciando na escola de educação básica, mas a partir da segunda metade do curso, já que é pelo PIBID que o discente adentra esse espaço na primeira metade do curso.

Esse percurso do subprojeto de Ciências Sociais da UVA tem a intenção de encaminhar o próximo capítulo para as informações sobre a trajetória e perfil das formadoras, sujeitos centrais no desenvolvimento dessa política pública de formação de professores. É no próximo capítulo que perceberemos, na prática, e sob o olhar das agentes do PIBID, os impactos e contribuições do programa em sua formação e, principalmente, em sua profissão.

4 ATUALIZAÇÃO DO *HABITUS* DOCENTE

Neste capítulo, analisaremos os impactos da participação no PIBID na escolha e atuação docente das formadoras do PIBID, professoras supervisoras que atuam na rede pública estadual de ensino e da coordenadora do subprojeto de Ciências Sociais da UVA. Em relação à participação no programa PIBID e tendo como ponto de partida as experiências destas como bolsistas de iniciação à docência, passando pela supervisão e coordenação, torna-se relevante analisar até que ponto a vivência no PIBID, em duas modalidades de bolsa para as supervisoras, contribuiu em sua trajetória acadêmico-profissional e na atuação da coordenadora de área no curso e em suas aulas.

4.1 Perfis e trajetórias acadêmicas dos sujeitos

A sociologia tem em sua história um debate acerca das dicotomias entre indivíduo e sociedade, presentes nas diversas correntes sociológicas, no entanto a que nos interessa nessa pesquisa, é a contribuição da teoria de Bourdieu, como ponto de partida para explorarmos as questões que se apresentaram no objetivo do estudo.

A teoria de Bourdieu é o marco inicial, pelo poder de generalização que possui, para interpretar o comportamento dos grandes grupos de indivíduos, por meio dos conceitos de *habitus*. Contudo, Bernard Lahire é que nos auxilia na aproximação com o sujeito, pois, devido ao modelo de pesquisa adotado, o método da abordagem individual se fez o mais significativo para obter os resultados, uma vez que, pretendemos compreender e analisar casos individuais, que se desviam das predições feitas pelas estatísticas de tendências gerais.

É também em Bourdieu (2005), a noção de trajetória proposta neste trabalho, definida como uma série de colocações e deslocamentos do indivíduo, no espaço social submetido a constantes transformações, revelando disposições constituídas em diferentes processos de socialização pelos quais o indivíduo passou. Por esse motivo, a importância da reconstituição das trajetórias dos sujeitos da pesquisa, permitindo a análise de reflexos das pertencas e deslocamentos no campo educacional e ingresso no PIBID, que orientam suas ações na prática docente.

Considerando, ainda, que indivíduo e sociedade são duas realidades inseparáveis, os acontecimentos históricos considerados nas trajetórias dos bolsistas do subprojeto de Ciência Sociais da UVA, ligam-se às mudanças das estruturas sociais em esfera macro, no caso dessa

pesquisa, numa dimensão macro diz respeito ao impacto do PIBID na política de formação de professores, cujo início de sua vigência em grande medida coincide com o processo de consolidação da sociologia como disciplina nas escolas após o estabelecimento de sua obrigatoriedade em 2008.

Adiante serão traçados os perfis de três ex-bolsistas na graduação que são supervisoras e da coordenadora de área nessa edição de 2018, período em que se passa esse estudo. Procuro ainda sintetizar as expressões narradas pelos sujeitos, que têm suas trajetórias, muitas vezes, marcadas por anseios iniciais, adversos aqueles ao que se encontra atualmente. A narrativa estará presente nos próximos tópicos.

A Trajetória das professoras, como sucessiva ocupação de espaços dentro do campo social, no diagrama representa apenas posições ocupadas no campo educacional, mais especificamente, no ensino superior e nesse espaço as implicações sofridas pelas professoras, fizeram-nas assumir determinadas posições no campo que a levaram a profissão docente, bem como, a adquirir um *habitus* voltado à docência.

A noção de trajetória em Bourdieu (2000) seria comparável às linhas de metrô, uma vez que, teriam uma infinidade de opções para locomoção. No entanto, a determinação dos destinos é definida pelas linhas que são colocadas como pontos determinados, mas é preciso ter cautela para não se deixar levar por um pensamento determinista que pensa os indivíduos sem capacidade de intervenção em seu próprio contexto. A ideia é perceber que condições objetivas podem limitar os projetos de vida e as trajetórias, mas que estes também possuem condição de criar formas de inverter tais criando linhas de fuga. Sendo o *habitus* um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos leva a agir de determinada forma em uma circunstância dada (BOURDIEU, 1983), veremos nos tópicos seguintes, esses modos sendo internalizados pelos sujeitos ao longo de suas caminhadas acadêmica e profissional.

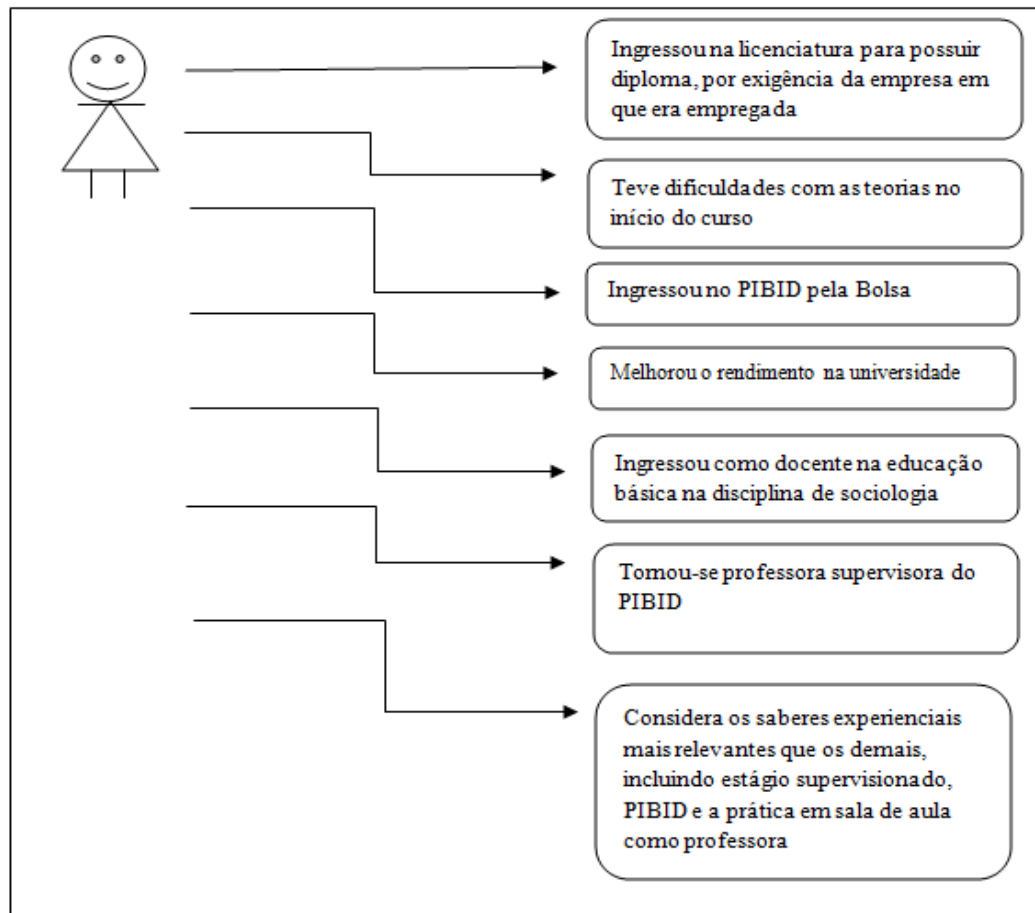
Considerando a desvalorização da profissão docente ao longo dos anos e que a escolha pela carreira do magistério nem sempre é consciente, na verdade, a realidade no interior do Ceará, é a de que, os jovens egressos do ensino médio em grande maioria acabam ingressando em cursos de licenciatura mais por contingência (FREITAS, PIMENTA, FERREIRA, 2013 p. 16) do que por uma escolha profissional consciente. A UVA, como descrita em capítulo anterior, possui onze cursos de licenciatura e recebe alunos dos mais de cinquenta municípios da região Norte do Estado.

4.1.1 Professora Amanda: “Faculdade pra quê? Se não tenho condições de entrar e permanecer”.

No início da pesquisa, tive contato com a professora Amanda em algumas situações que proporcionaram conversas e entrevistas curtas para a realização do estudo, no entanto, no decorrer da pesquisa, busquei contato para realização de uma entrevista mais aprofundada e não obtive retorno. O perfil e o diagrama de caso utilizado foram construídos a partir das primeiras informações cedidas durante uma roda de conversa que houve com os participantes do PIBID de Ciências Sociais, durante um evento na Universidade Estadual Vale do Acaraú e uma entrevista em grupo com os bolsistas de graduação no ano de 2018, que seria utilizada, mas que no decorrer da pesquisa e das dificuldades teve delimitado apenas as entrevistas com os sujeitos apresentados na introdução.

Essas informações são suficientes para compreendermos, por exemplo, o caminho percorrido durante a passagem dela pela universidade e pelo PIBID e para responder as questões levantadas pelo estudo sobre trajetória e *habitus* docente, mas não para traçarmos sua trajetória de vida desde a educação básica, período compreendido entre a educação infantil e ensino médio. A trajetória possível de ser analisada foi apenas o ingresso no curso e a estadia na educação básica como docente até o ano de 2019.

Diagrama de Caso de Uso: Professora “Amanda”



Fonte: produção própria a partir da entrevista

No caso da professora Amanda, a princípio, o emprego a fez ingressar em um curso de licenciatura. Com a entrada no PIBID e ao término do curso, o ingresso na educação básica como professora da disciplina de Sociologia são resultados de eventos sucessivos relacionalmente determinados dentro do campo.

A professora Amanda é formada em ciências sociais licenciatura e ministra aulas de Sociologia em escola da rede estadual de educação em regime regular nos três anos do ensino médio e nos três turnos, é professora temporária e é supervisora do PIBID ex-bolsista do programa na graduação. Na escola, atuam oito bolsistas da graduação sob sua supervisão, realizando atividades referentes ao PIBID. Como as demais professoras, Amanda possui sua trajetória marcada por decisões, por vezes conscientes e por vezes não.

A professora Amanda, trabalhava em uma empresa e com as modificações no mercado de trabalho, a empresa começou a exigir dos funcionários, um diploma de nível superior. Até então, Amanda nunca havia pensando na possibilidade de fazer faculdade, mas com a exigência e o temor da perda do emprego na época, resolveu que faria a tentativa de

entrada na universidade – casada e com filhos, necessitava do salário. Para Amanda, entrar na universidade pública era uma tarefa difícil, pois, não se sentia capaz, por este motivo procurou saber quais os cursos com menos concorrência.

Um dos cursos com menos concorrência, se tratava do de Ciências Sociais, optou por concorrer na modalidade licenciatura, pois sabia que poderia futuramente lecionar a disciplina de sociologia, caso houvesse necessidade. Prestou vestibular em 2009, ficou entre os classificáveis e foi posteriormente chamada para ocupar uma das vagas remanescentes. Amanda pensou ter sido essa a fase mais difícil quando se trata do ensino superior, conseguir uma vaga.

Já no primeiro semestre de curso, optou por trancar disciplinas, por ter dificuldades em conciliar família, emprego e estudo, por este motivo afirma não ter reprovado em nenhuma cadeira na faculdade, a estratégia sempre foi, trancar a disciplina que possuía mais dificuldade para não haver reprovação. A cada período a dificuldade aumentava até, que surgiu a oportunidade de concorrer a uma vaga como bolsista de iniciação à docência pelo PIBID.

Foi selecionada e começou a atuar pelo PIBID, na época, atuava com mais seis bolsistas numa escola regular, de todas as atividades que desenvolveram, a que mais marcou a passagem pelo PIBID na graduação, foi a encenação da enquête “O cortiço” realizada pela equipe de bolsistas para repassar o conteúdo de literatura com interdisciplinaridade com sociologia. Na ocasião, Amanda que relatou em roda de conversa quando supervisora, a timidez era uma característica marcante em sua vida.

Antes da passagem pelo PIBID na graduação, não acreditava que conseguiria assumir uma sala de aula sozinha. Para Amanda, a profissão docente não foi cogitada até, a entrada no PIBID, com o engajamento nas atividades do programa, veio a definição pela profissão docente. Quando participou da seleção para ser bolsista *“era mais pela bolsa, na época, tinha acabado de sair do emprego e vi a oportunidade de uma renda, claro, que a gente pensa na contribuição para a formação também, mas o que me fez participar da seleção foi realmente a bolsa”*. Um fato comum entre os bolsistas, era participar do PIBID pela bolsa em primeiro lugar e depois pela contribuição acadêmica e profissional do programa.

Além dessa dificuldade em lidar com a timidez, outro desafio enfrentado pela professora, foi a compreensão das teorias do curso, para Amanda *“o difícil não foi entrar na universidade, o difícil era entender as teorias, o difícil era sair”*, Amanda, assim como outros estudantes bolsistas e não bolsistas, compreender as teorias era complicado, pelo histórico da escola pública na interpretação de textos e construção de argumentos. Muitos alunos desistiam do curso logo no início e trancar disciplinas era a estratégia de Amanda, colocada anteriormente, essa ação se dava justamente, pela dificuldade que a professora tinha em compreender os

conteúdos. Amanda e a maioria dos bolsistas conseguiram finalizar a graduação e para Amanda, o PIBID teve sua contribuição.

Uma das exigências do programa é que o bolsista cumpra a carga horária de trinta e duas horas de dedicação ao programa, dentro dessa carga horária, há um tempo só para estudo, planejamento e formação, outra exigência é a de que o bolsista não poderia reprovar nenhuma disciplina, com isso, não só Amanda, mas seus colegas dedicavam algumas horas para o estudo das teorias para adaptar o conteúdo ao nível do ensino médio para que os alunos pudessem aprender o conteúdo da melhor maneira possível. Com essas exigências, os trancamentos e as notas de Amanda foram melhorando.

Após a conclusão do curso, em 2016, Amanda participou de uma das seleções para professor temporário do estado do Ceará, tendo sido aprovada, iniciou sua carreira no magistério como professora de sociologia. No início, para complementação da carga horária, teve que assumir outras disciplinas da área de humanas. Para Amanda, o verdadeiro desafio começou nesse período, ela relata que

“embora o PIBID na graduação tenha me ajudado a perceber e conhecer a escola, os trâmites, a organização, de certa forma, um perfil diferente daquela da minha época de escola, quando você está sozinha, sem seus colegas de bolsa, você tem que desenvolver outras habilidades para complementar aquelas que você pensava que já tinha enquanto era bolsista”.

Para Amanda, o PIBID teve seu papel importante, mas a profissão só inicia de fato quando você adentra sua primeira sala para lecionar *“o frio na barriga da primeira vez que você entra numa sala como professora é diferente do que dá quando você é bolsista”*. Ainda assim, para Amanda, o amadurecimento para enfrentar a sala de aula veio com o PIBID, para ela e como relatado anteriormente, a universidade tinha o propósito de fazer com que ela tivesse acesso a um diploma de graduação.

Em 2017, Amanda participou da seleção para supervisora do PIBID e foi selecionada, Amanda ficou muito feliz por ter a oportunidade de participar novamente do programa com outra modalidade de bolsa *“eu participei e fiquei tão feliz, pensei assim, o PIBID vai me ajudar novamente e eu poderei contribuir para a formação de futuros professores”*. Amanda, assim como as demais supervisoras acreditam que é um privilégio ter a oportunidade de participar do programa em momentos diferentes de suas trajetórias.

Ao ser questionada sobre o papel e o impacto que o programa causou em sua jornada acadêmica e profissional, Amanda fez algumas colocações que merecem ser expostas e analisadas. Ela relatou que a universidade em si não dá uma base sólida para o futuro

professor, as teorias, os conteúdos e os termos técnicos ou científicos não servem muito quando o assunto é a disciplina de sociologia no ensino médio, por muitos motivos. Dentre os quais, a estrutura da educação básica, principalmente na modalidade regular com salas de aulas lotadas, com carga horária mínima e com o perfil do aluno do ensino médio, que justamente, por compreendermos não ser único e sim, possuir suas particularidades, ocasiona muitas dificuldades para o professor desse nível de série.

Para Amanda, só se aprende a ser professor sendo professor, e na universidade o que acredita ter sido mais relevante, foram, o estágio supervisionado que possibilita o contato com a escola e com os alunos e o PIBID que fez com que ela “*ensaiasse*” a profissão durante o tempo em que esteve inserida, após a conclusão da graduação, à prática em sala de aula como docente. Para ela, o PIBID “*faz*” o futuro professor e a prática torna o professor um docente. Já como supervisora, a professora relata:

“considero o PIBID um excelente programa, principalmente porque mesmo depois da universidade, ele nos dá a oportunidade de participar dele como docente, contribuindo para formação de futuros professores assim, e aí, você pensa que não tem mais nada a aprender e somente a oferecer (...) mas, quando você participa como supervisora é outra coisa diferente e que até para sua própria prática, que você pensa que já está (...) moldada, você percebe que não, que pode melhorar ainda, que é um eterno aprender (...) foi assim, a supervisão no PIBID fez eu sair da minha zona de conforto e fazer uma espécie de atualização da minha prática, do meu conhecimento, do próprio currículo e das discussões que estão ocorrendo atualmente na universidade, que a gente não tinha mais acesso”.

O contato com os bolsistas e as formações que os agentes do PIBID fazem toda semana e por mês, com a coordenação institucional fazem com que a supervisora adentre um universo de novos conhecimentos e adequações da disciplina as demandas e exigências do currículo. A carga horária, na modalidade regular, no caso de Amanda, com vinte e oito turmas sob sua responsabilidade faz com que não sobre tempo para que ela possa atualizar sua formação com cursos de formação continuada ou mesmo o estudo de artigos e textos publicados que nos auxiliam, sobre a carreira docente.

Com a participação no PIBID e o convívio com os demais agentes do programa ela participa das discussões que vão surgindo e coloca em prática em suas salas de aulas tanto com a participação dos bolsistas da graduação, lhe auxiliando, como nos momentos, grande maioria, onde os bolsistas não estão. Sua prática em sala está vinculada diretamente ao que ela apreende no PIBID.

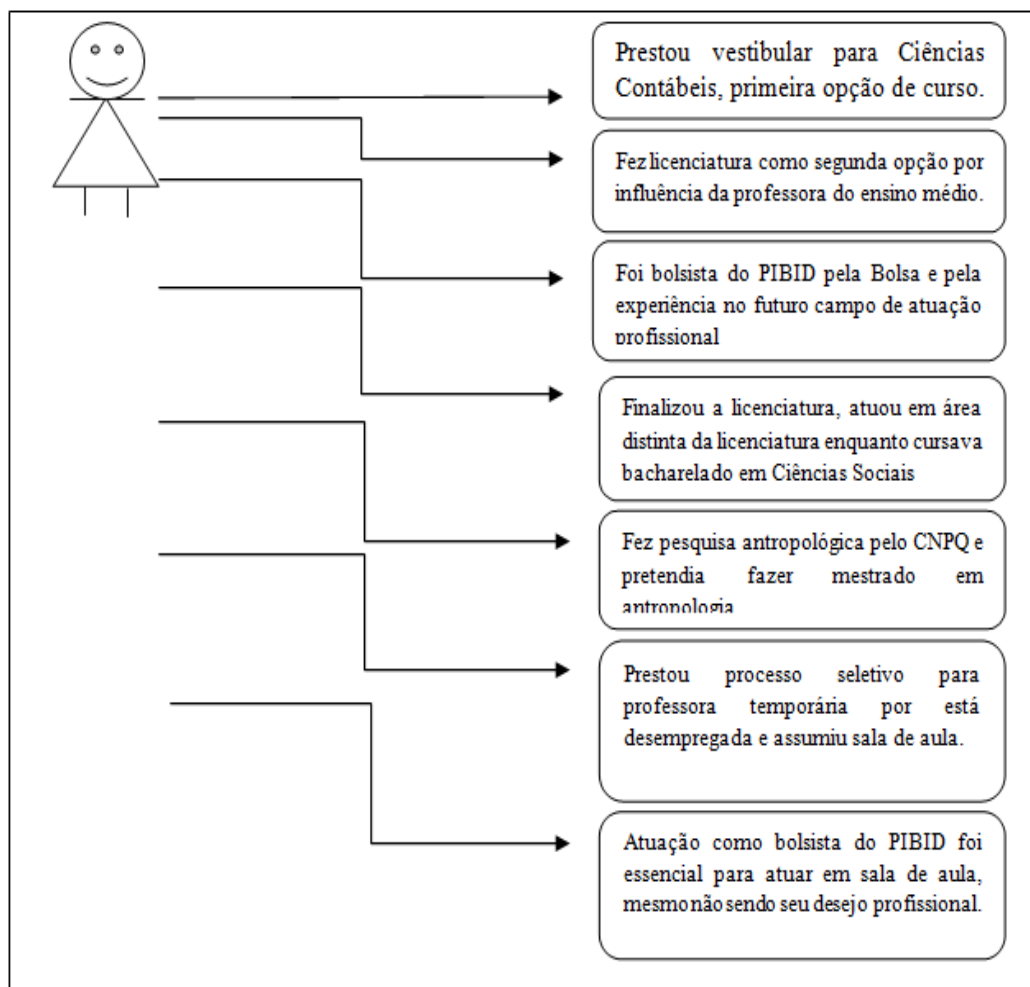
Diante das colocações sobre a professora Amanda, que entendemos que a trajetória de cada indivíduo é permeada de aspectos presentes em seu meio social que são interiorizados e ressignificados. Nesse jogo de sucessivas ocupações, os indivíduos têm a capacidade de

extrapolar os espaços e adquirir experiências para além do campo social ao qual estão vinculados originalmente, acrescentando essas experiências as suas vidas, somando-as ao conjunto de vivências que já possuem, como no caso da professora Karol, ex-bolsista na graduação, presente no próximo subtópico.

4.1.2 Professora Karol: “Sempre fui muito inquieta em relação a questionamentos sobre a sociedade, a política do interior”

Ao explorarmos a trajetória de vida da professora Karol, veremos que é marcada por situações não lineares e sim circunstanciais, desde o ingresso na universidade até a saída, passando pelas duas modalidades, o percurso seguido pela professora não seguiu uma regularidade de acordo com o que ela almejava e sim de acordo com o que se apresentavam as possibilidades no campo.

Diagrama de Caso de Uso: Professora “Karol”



Fonte: produção própria a partir da entrevista

A professora Karol é formada em Ciências Sociais nas duas modalidades, bacharelado e licenciatura, professora temporária da disciplina de sociologia na rede estadual de educação básica do estado do Ceará, leciona numa escola na modalidade de Tempo Integral. Oriunda do interior do Ceará, município de Independência, filha de mãe solo⁹, que logo depois de tê-la dado a luz foi em busca de emprego na capital do estado, Fortaleza. A partir de então, foi criada pelos avós maternos até os seis anos de idade, quando seu avô veio a falecer. Seu avô era professor e como “herança”, deixou-lhe muitos livros que auxiliaram Karol no desenvolvimento da leitura e escrita ainda quando criança. Além dela, morava também na mesma casa, sua tia que mais tarde foi morar em outro município próximo, no qual Karol passou a estudar no ensino fundamental.

Concluiu a educação básica, desde o infantil até o ensino médio em escola pública, se identificava mais com as disciplinas da área de exatas. No ensino médio, houve uma identificação maior com disciplinas da área de humanas por intermédio das aulas da professora de geografia que também ministrava aulas da disciplina de sociologia, o modo como a professora do ensino médio lecionava chamava sua atenção e assim, a professora Karol que já se interessava por questões da sociedade, passou a se interessar ainda mais.

O contexto em que cresceu e durante sua adolescência sempre a fizeram questionar sobre a organização da sociedade, um exemplo citado, foi sobre a política, que possui característica peculiar nas cidades do interior. Mesmo diante de toda essa conjuntura, sua primeira opção de curso foi Ciências Contábeis, pela identificação com as exatas. Mudou-se para a cidade de Sobral logo após a conclusão do ensino médio e prestou vestibular para Ciências Contábeis, não tendo sido aprovada, decidiu que faria vestibular novamente, mas dessa vez optou pelo curso de Ciências Sociais devido à influência de sua professora de geografia do ensino médio. Karol também ficou entre os classificáveis, mas conquistou uma vaga remanescente, um detalhe importante a ressaltar é, Amanda e Karol ingressaram a universidade no mesmo processo seletivo e fizeram parte da mesma turma de graduação.

De todas as entrevistadas, Karol foi a única que relatou não ter precisado trabalhar durante a graduação, apesar de ser oriunda de família pobre do interior, seus avós mantinham

⁹ O termo **mãe solo** remete ao fato de ser a mãe, não necessariamente a progenitora, a principal responsável pela criação e educação de uma criança, tanto por questões financeiras quanto por dedicação de tempo. Isso significa que as responsabilidades de pai e mãe não são divididas, não denotando necessariamente que a mãe é solteira ou casada. Algumas mães, mesmo casadas, podem ser as principais ou até mesmo as únicas encarregadas de cuidar dos filhos.

uma fazenda e a renda gerada pela produção, possibilitou que Karol pudesse arcar com as despesas da estadia na cidade onde estudou durante a graduação, pelo menos na primeira graduação. Por este motivo, ficou nítida a diferença do comprometimento com os estudos, entre Karol e Amanda, por exemplo. Enquanto Amanda trancava disciplinas com receio de reprovações, Karol não tinha essa dificuldade por poder se dedicar exclusivamente à licenciatura.

Karol morava em república com mais cinco colegas, dos quais quatro eram do mesmo curso e turma que ela. Sempre com boas notas e sem reprovação até a conclusão, Karol teve dedicação total à formação acadêmica. Em 2012 resolveu participar da seleção para bolsista do PIBID. Ao ser questionada a respeito de sua motivação, ela disse: *“pela bolsa e também para que eu me habitue a profissão de professora, caso seja essa minha escolha profissional mesmo”*. Karol sempre comentava conosco sobre a pretensão de futuramente se dedicar a psicologia, recorro-me de suas colocações a respeito disso quando realizávamos atividades do curso juntas, no entanto, ao reler a entrevista, em nenhum momento, o curso de psicologia apareceu em suas falas.

Quando bolsista na graduação, Karol sempre foi uma das mais empolgadas no planejamento e execução das ações realizadas pelo PIBID, questionei o motivo de sua motivação ela relatou:

“assim que entrei no PIBID, pensei que iria só por causa da bolsa, mas quando entramos na escola e vimos as possibilidades que o PIBID proporcionava fui criando gosto pela docência (...) assim, eu não queria ser professora futuramente, mas havia a possibilidade, então, eu tinha que aproveitar tudo que pudesse... tudo que o PIBID pudesse me proporcionar eu ia aproveitar”

Karol diz se empolgar na maioria das atividades, sempre esteve à frente na organização das ações e gostava de liderar os demais bolsistas. Era uma das bolsistas mais assíduas, na época em que atuou pelo PIBID na graduação. Durante seu período de formação inicial, sua participação como bolsista do programa ocorreu na mesma escola onde atualmente é supervisora/professora. Porém, anteriormente a escola ofertava naquela ocasião a modalidade regular, enquanto que atualmente seu funcionamento ocorre na modalidade tempo integral. Em 2012, Karol fez a seleção pública para professor temporário no estado do Ceará. Tendo sido aprovada não optou por participar das seleções regionais para assumir sala de aula.

Quando perguntei sobre atividades que Karol mais gostou de realizar quando bolsista da graduação ela relatou duas atividades. A primeira foi uma “intervenção” sobre afetividade, Karol falava com muito orgulho dessa atividade e que nunca havia esquecido como a turma acolheu e como participaram da aula *“teve essa atividade, foi muito boa, os alunos*

participaram mesmo desde o início até o final com a avaliação... avaliaram super bem a turma de bolsista e até pediram que a gente fizesse mais". O diferencial do PIBID para Karol, era a possibilidade de os bolsistas conseguirem tempo para organizarem atividades diferenciadas, lúdicas *"aulas onde os alunos realmente gostem de estar"*.

A segunda atividade que marcou sua passagem pelo programa, foi uma onde os alunos tiveram como atividade produzir fanzines¹⁰. Para Karol essa foi uma das melhores estratégias criadas pelos bolsistas para que os alunos expressassem o conhecimento sobre o conteúdo da aula. Karol disse gostar de atuar como bolsista na graduação e que o programa realmente a auxiliou na construção de saberes necessários à docência:

assim, mesmo que eu não quisesse ser professora, se eu estava estudando para isso e que podia ser que seria isso que eu ia fazer no futuro, foi com o PIBID que por exemplo... é... eu não aprendi a ser professora, mas eu consegui enxergar o mundo onde uma professora atua, as dificuldades, as alegrias, porque não se engane, nossas aulas eram boas, bem programadas, mas nem sempre os alunos estavam dispostos, pelo menos não todos, a gente encontra resistência, quando há assuntos que eles gostam é uma coisa, mas quando eles consideram o assunto chato, eles quase não participam (...) por outro lado, se tratando da gente, pelo menos de mim, eu sim, consegui adquirir alguns jeitos de ser professora sabe?!

Para Karol, a troca de experiências e informações entre a supervisora e os bolsistas era essencial para que ela compreendesse o universo da docência. Um fato a ser destacado é, na época em que Karol foi bolsista na graduação, a professora supervisora era formada em letras com habilitação em língua portuguesa, então, as atividades eram realizadas nas aulas de outra professora, da disciplina de sociologia. O PIBID proporcionou ainda a participação em eventos acadêmicos com apresentação de trabalho realizado por Karol.

Ao concluir a licenciatura, procurou a secretaria da UVA para matricular-se na modalidade bacharelado. Na época também conseguiu emprego pela prefeitura de Sobral, trabalhando como avaliadora na "Casa da Avaliação" até que surgiu a oportunidade de concorrer a bolsa de iniciação científica pelo Laboratório de Memórias e Práticas Cotidianas. Foi selecionada e teve que optar por permanecer na Casa da Avaliação ou ser bolsista, o que pesou em sua decisão foi o fato de não está conseguindo conciliar o trabalho com as disciplinas do bacharelado, com a bolsa, era possível manter as disciplinas em dias.

Sua passagem pelo bacharelado fez com se identificasse mais com a pesquisa do que com o ensino durante o desenvolvimento de seu trabalho de conclusão de curso. Ainda no bacharelado começou a lecionar em uma escola na modalidade regular, nessa escola Karol teve

¹⁰ Palavra derivada de um neologismo criado a partir da junção das palavras *fanatic* e *magazine*, que significa "revista de fã". Uma tipo de revista construída por um fã, seja de banda, artista etc.

algumas dificuldades de adaptação e um ano depois foi selecionada para ministrar aulas numa escola onde foi bolsista na graduação permanecendo lá até a conclusão dessa pesquisa. Embora lecionar não tenha sido sua pretensão profissional em boa parte de sua vida, a professora foi levada a assumir a sala de aula, pela falta de oportunidades para sociólogos na região, o fato de não ter sido sua pretensão não lhe tira o mérito de gostar de dar aula, na fala da professora Karol: *“mesmo que eu não quisesse estar em sala de aula ou que não queira essa profissão para sempre, agradeço por ter passado pelo PIBID, porque foi nele que consegui enxergar a realidade das salas de aula e me identificar mais com a profissão”*.

Durante a entrevista também não foi possível identificar o desejo de fazer mestrado futuramente, mas durante as observações a professora Karol insinuou que: *“não vou fazer mestrado na área da licenciatura... tipo, o profissional... se um dia eu for fazer, farei no Museu Nacional, no rio de Janeiro, é o único que me interessa”* (trechos do diário de campo). Recordo-me das conversas durante a graduação, onde Karol sempre dizia que não tinha interesse em mestrado, que não se identificava com a licenciatura e trazendo essa fala para o presente, nos parece ter sido superada pela necessidade de conseguir emprego, fazendo com que mesmo sem identificação, as circunstâncias a fizeram assumir a sala a partir das experiências com o PIBID.

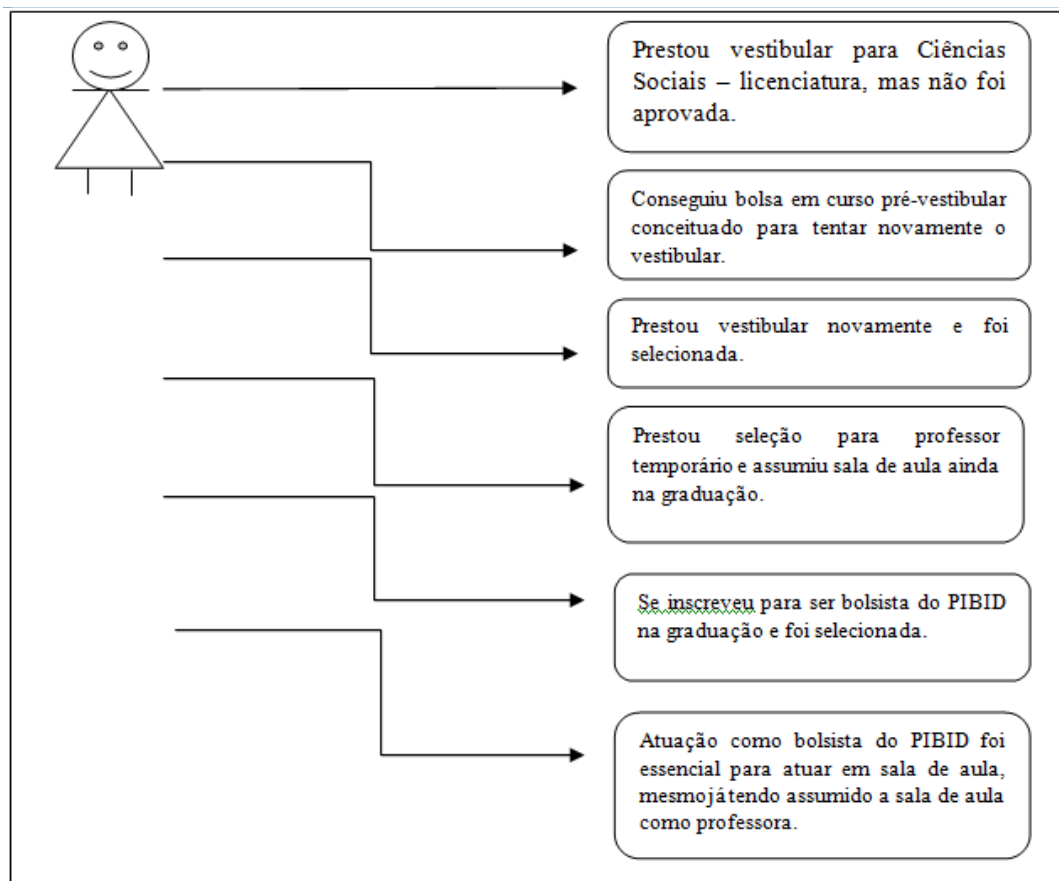
Como supervisora, Karol diz que: *“muda muita coisa, quando se é bolsista é uma coisa e quando se é supervisora, é outra totalmente diferente”*, o acompanhamento dos bolsistas. No início da edição de 2018, as atividades do PIBID eram realizadas durante as aulas de Karol, mas com o decorrer do programa e das adaptações em que a escola passou para a modalidade em tempo integral, as ações foram remanejadas para o contra turno, por meio de grupo de estudos e contribuições com os itinerários formativos.

Ao realizar a entrevista com Karol, tive a impressão que houve de sua parte certa frustração em relação à sua condição atual, pois ela pretendia outros rumos em sua vida. Mas também ficou nítido que isso pouco incomodava e que sair da “zona de conforto” atualmente não é opção. Está realizada na profissão docente, mesmo não tendo sido sua pretensão, consegue executar suas tarefas com excelência, tanto que na escola onde atua é elogiada frequentemente pelo seu comprometimento com a educação e com sua profissão. Diferente da professora Ingrid, que desde que entendeu que deveria adentrar a universidade, foi por identificação com o curso e a modalidade, como veremos no subtópico a seguir.

4.1.3 Professora Ingrid: “Se eu sou professora de Sociologia, tenho que fazer valer à pena o perfil do professor de Sociologia”.

Na trajetória da professora Ingrid, relatada em sua entrevista, por alguns momentos ficou nítido que não era pretensão sua ingressar numa universidade, esse pensamento foi predominante até o término do ensino fundamental. Ao adentrar o ensino médio e pela organização escolar ao qual foi submetida, foi que o desejo de ter o ensino superior surgiu. Interessante que a referida professora estudou todo o ensino infantil e fundamental na iniciativa privada, mas foi a partir da entrada na escola pública, durante o ensino médio, que passou a querer ingressar na universidade. Um fato isolado, já que é na iniciativa privada onde os alunos são mais incentivados a ingressar num curso superior visando o exercício profissional.

Diagrama de Caso de Uso: Professora “Ingrid”



Fonte: produção própria a partir da entrevista

A escolha pelo curso de Ciências Sociais sempre foi consciente, desde a primeira tentativa, quando não obteve êxito. Apenas na segunda tentativa ingressou no curso pretendido.

A professora Ingrid é formada em Ciências Sociais licenciatura, professora temporária, ministra a disciplina de Sociologia numa escola na modalidade profissionalizante. Na Infância, a família era constituída pelos pais e uma irmã, aos onze anos, os pais se divorciaram, mas a professora não considera que esse fato tenha afetado em nada sua conduta ou vida. A educação infantil e fundamental foi feita na rede privada, somente no ensino médio, por falta de condições financeiras da família em mantê-la em escola particular, passou a frequentar a rede estadual pública e o diferencial, se deu nessa fase.

A professora Ingrid relata que até a oitava série – não havia ainda o nono ano – não pensava em ingressar a universidade, não era sua pretensão fazer nenhum curso superior, não acreditava ser necessário. Com a entrada na escola pública, percebeu uma diferença em relação à escola privada da qual era oriunda, tirando o fato da estrutura da escola privada ser melhor, foi na escola pública que ela desenvolveu “*o hábito de estudar e de ler*”, para ela, a contribuição maior dos professores no ensino médio estava no fato de que “*amadureceram a questão da realidade da vida, de que devia fazer faculdade e isso não passava pela minha cabeça*”.

A professora relatou, ainda, a dificuldade que teve em acompanhar a rotina da escola, pois na escola privada não havia muita cobrança em alguns aspectos e na pública, cobranças referentes à entrada na universidade e a vida profissional, foi notadamente inspiradora e por este motivo decidiu que ingressaria na universidade. A escolha pelo curso se deu por influência da professora de Sociologia no ensino médio que falava sobre os clássicos e “*eu ficava interessada em compreender a sociedade*”. Sempre se identificou mais com disciplinas da área de humanas, ao chegar ao ensino médio, foi envolvida pelos conteúdos da disciplina de sociologia e decidiu que esse seria o curso pretendido na modalidade licenciatura, pois desde o momento em que decidiu que ia para a faculdade seria para a profissão docente.

Ingrid fez sua primeira tentativa para ingresso no curso de Ciências Sociais, mas não foi aprovada, o que a deixou ficou frustrada. Ela deixou nítida a preocupação de a entrevistadora não pensar que o ensino da escola pública teria tido uma parcela de culpa em sua reprovação. Ingrid, em toda a entrevista elogia a escola pública como um lugar que oportuniza chances variadas aos alunos e alunas que se esforçam. Na opinião da professora, o suporte da escola pública é suficiente para o aluno que deseja “*vencer na vida*”.

Por meio de contatos com pessoas de uma escola da rede privada, uma das mais influentes na cidade de Sobral, Ingrid conseguiu a vaga de bolsista em um cursinho pré-vestibular com alto índice de aprovação nos vestibulares da UVA e de outras IES na região Norte do Ceará. Ingrid estudou durante seis meses no cursinho e fez novamente a tentativa de ingresso no curso de Ciências Sociais, na modalidade licenciatura e foi aprovada no certame.

Ingred acreditava que por ter se interessado pelo ensino superior apenas na passagem pelo ensino médio. Esse fato a fez ter algumas dificuldades com as teorias do curso, mas que foi sendo superada ao longo dos períodos e de seu esforço em compreender. Ela relatou que apesar da confusão que existe entre o curso de Ciências Sociais e Serviço Social, sempre teve bem estabelecido em sua mente para o que estava estudando, tanto que, ao chegar a universidade, disse ser *“mais ou menos como eu esperava”*.

A professora relatou que, as aulas da disciplina de sociologia no ensino médio conseguiram dá um suporte ou uma base sólida para os conteúdos da universidade *“a linguagem é outra claro, mas eu fui me habituando muito rápido”*. Dos sujeitos da pesquisa, essa professora também teve um diferencial, a partir da entrada no curso, oportunidades profissionais foram surgindo e ela teve algumas experiências, todas em ocasião da entrada no curso de Ciências Sociais.

Foi funcionária Júnior numa empresa de sapatos e estagiária pela prefeitura municipal de Sobral, essas atividades sempre tiveram relação com o curso. Ela estagiou ainda em um projeto voltado para menores infratores. Fez a seleção para professor temporário no ano de 2012 e foi aprovada ainda na graduação. Assumiu a sala de aula numa escola onde enfrentou problemas de adaptação com a profissão, por vezes pensou em desistir da sala e da profissão. Disse que foi frustrante e que o desafio foi grande: *“eu pensei em desistir nas primeiras semanas, mais por questões tanto profissionais como financeiras fizeram com que eu continuasse no ramo da educação”*. A professora relatou ainda que os colegas de profissão repetiam que ela ia acostumar com a situação e sua resposta foi: *“passei quatro anos na escola e não me acostumei”*.

Nessa escola a professora passou quatro anos lecionando não só a disciplina de sociologia, mas, também filosofia, geografia e ensino religioso, nos períodos da tarde e noite e um dia na semana. Ministrava aulas nos três turnos, o que contribuiu ainda mais com sua frustração em sala de aula, principalmente por ter sido sua primeira experiência.

Paralelo a sua atuação como professora na educação básica, surgiu a oportunidade de ser bolsista do PIBID na graduação, fazendo caminho inverso aos das outras professoras. Para a professora, participar do PIBID, para além da bolsa, era uma oportunidade de *“ter um recurso ainda maior para que eu pudesse me especializar enquanto professora”* porque para ela *“quando você tem um projeto que vai proporcionar isso a você, orientações, supervisão de alguém que é mais experiente que você, é uma oportunidade e tanto”*.

Ingred relata a importância de ter tido na colega de trabalho e também supervisora do programa a mesma pessoa, foi muito importante para que ela sentisse segurança na atuação

em sala. Um detalhe a ser mencionado é o de que, ela atuava como bolsista do PIBID na mesma escola em que ministrava aulas, no turno da manhã como bolsista, tarde e noite como professora. A professora coloca o programa como um divisor de águas em sua carreira profissional inicial,

Quando eu passei na seleção para professora temporária, pensava que poderia dá aula do modo como eu aprendi, poderia repassar o conteúdo (...) muitas vezes pensei em desistir, os meninos muito arredios, sem trato educacional, sem comportamento, desrespeito (...) quando você não está acostumado com isso e não sabe lidar com aquela realidade, não sabe lidar com a situação. (...) graças ao PIBID mudou, mas até o PIBID ter chegado foi complicado.

Para Ingrid, o fato de ter tido acesso a sala de aula como professora antes de ter passado pela experiência de ser bolsista no sétimo período da graduação, quase a fez desistir da profissão, abrindo um parêntese, em sua primeira experiência, a professora foi lotada em uma escola com alto índice de violência, que recebia alunos de facções e gangues, nos turnos da manhã e tarde, a indisciplina e a falta de respeito por parte dos alunos, relatada pela professora, a deixavam receosa. Na fala da professora “*graças ao PIBID mudou*” ela relatou que, sua supervisora que também foi professora em uma disciplina na graduação foi ainda, sua colega de trabalho na mesma escola, auxiliou-a nesse processo de aceitação e reconhecimento das diversas experiências que ela poderia vir a ter na profissão, o fato de ter estado numa escola com esse padrão não a impossibilitaria de ser uma boa professora no presente e nem no futuro.

Segundo Ingrid, a mesma considerava-se tímida, quando começou a lecionar, foram alguns meses tentando se adaptar a sala de aula, com a diversidade de alunos que teve contato, muitos questionamentos foram surgindo e quando ela conseguiu a vaga de bolsista, relata ter melhorado no modo como se comportava em sala, para Ingrid, especificamente nessa primeira escola “*você ensinava? você ensinava, mas ensinava com todas as dificuldades, indisciplina, falta de educação e superlotação*”, para a professora esses fatores contribuíam para que ela se frustrasse inicialmente com a profissão.

Já formada, teve a oportunidade lecionar em outras escolas na modalidade regular, bem como de fazer a seleção para a escola profissionalizante, foi selecionada, passando a ministrar aulas até o fim dessa pesquisa. A professora relatou o receio de lecionar numa escola de um “*nível totalmente diferente da anterior*”, em suas palavras “*como eu ia me habituar a uma escola padrão totalmente ao contrário da anterior?*”. Para ela, dois extremos, vinda de uma escola em que a indisciplina e o medo eram constantes, as violências psicológica e verbal sofridas por ela e pelos colegas de profissão marcavam sua trajetória profissional inicial e as demandas da nova escola eram outras, nesse momento da entrevista, Ingrid tece uma crítica a

colegas de profissão e de curso “*os professores que não vivem essa realidade acham exagero e querem dar opinião sobre isso*”, para a professora, a oportunidade de ter experienciado os “dois extremos” lhe concede propriedade para dizer que “*há um abismo entre uma escola com alto índice de violência onde os alunos não passam por nenhuma seleção para ingressá-la, de uma profissionalizante, o “nível” dos alunos é outro*”.

Nesse momento da entrevista, eu mesma questioneei-me sobre esse fato, porque é um fato, recordo-me das inúmeras vezes em que sem conhecimento de causa, critiquei o modo como a escola profissionalizante é organizada, seu objetivo no papel é dar suporte ao aluno para que ele desenvolva aptidões para a vida, mas em conversas com colegas de cursos e até mesmo com os bolsistas das outras duas escolas, em uma das minha idas a escola profissionalizante, fizemos críticas referentes ao modo como as normas são impostas aos alunos e funcionários

“aqui na escola, professor e aluno não são amigos, nem dentro nem fora, não tem essa de que podemos ter relações e a atividades de lazer com os alunos, não, nós estamos aqui para sermos professor... também não podemos ter nenhum tipo de intimidade com alunos nem com colegas, aqui não permitimos abraços” (trecho do diário de campo).

Ingred é uma defensora do modo como as escolas profissionalizantes são regidas e também defende a “nova” modalidade, escola militarizada, que o Estado do Ceará começou a implantar no interior. Inclusive, a primeira escola onde Ingred lecionou, aquela com altos índices de violência, hoje está sob o modelo militarizado. Outra professora coordenadora de área, entrevistada que aparece no segundo capítulo, Maria, também concorda com escolas nesse modelo, o militar. Maria foi professora de Ingred na graduação, supervisora de área pelo PIBID e colega de trabalho nessa mesma escola onde Ingred atuou.

Para Ingred, a relação do professor com os alunos era diferenciada nas duas escolas, numa “*você era um professor e não um domador de alunos*”, Ingred colocou algumas vezes em sua fala que se considerava uma professora tradicional. Na condição de pesquisadora, compreendo que existem algumas questões a serem levantadas nessa fala, mas em se tratando de minhas salas de aula, como professora em escola pública, compreendo Ingred em suas colocações. A realidade da escola pública e do público que frequenta a escola em suas diferentes nuances, sabemos que as dificuldades que o professor enfrenta são inúmeras e com certeza, a indisciplina é uma das mais graves.

Foi na escola profissionalizante que Ingred diz ter se realizado profissionalmente. Como colocado anteriormente, nessa escola Ingred considera que de fato exerce sua profissão com rigor, mas em defesa da educação como um todo, reconhece que em todas as escolas existem os alunos que aproveitam a oportunidade e aqueles que não “*aluno estuda em qualquer*

lugar?... Sim!... mas, a qualidade da aprendizagem é completamente diferente” pois na escola profissionalizante “você vai cobrar dos alunos por que eles sabem o perfil da escola e não... é... você não fica engessado, você vai estudar para dar aula,, porque nem tudo você aprende na universidade”.

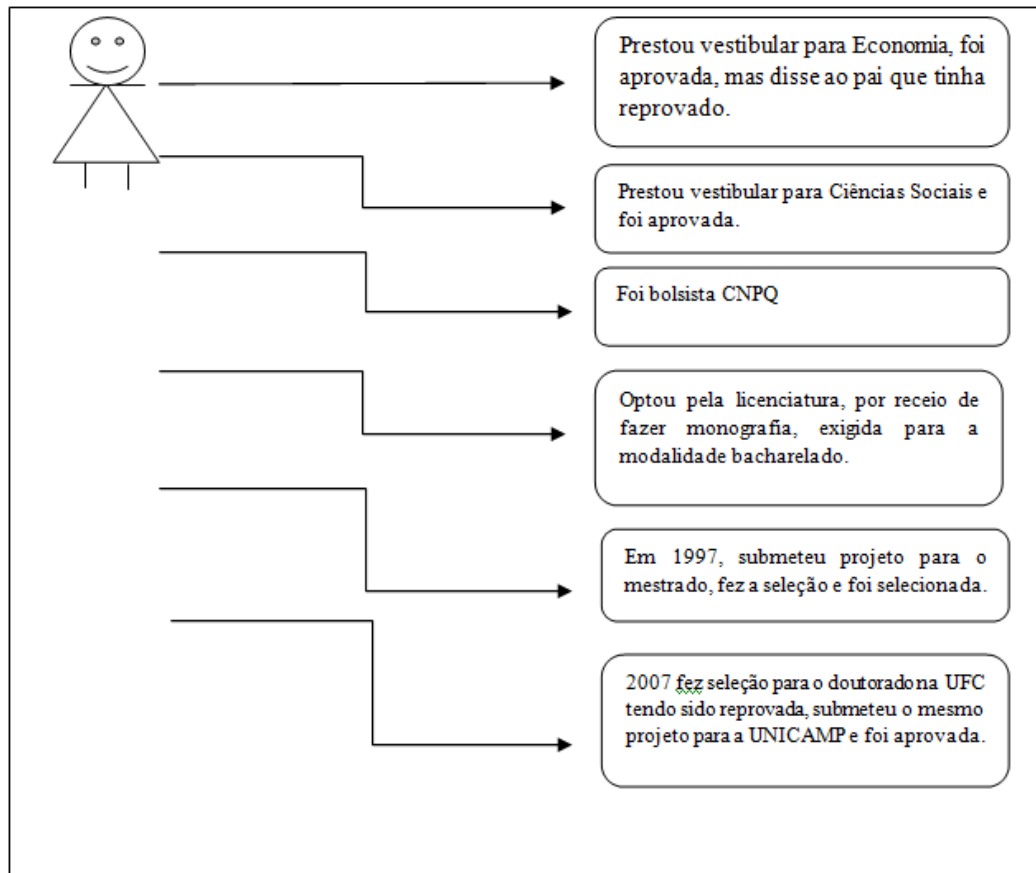
Ingred se sente mais valorizada como professora na profissionalizante, mas, essa valorização nada tem a ver com remuneração ou reconhecimento institucional por exemplo, quando ela colocou essa fala questionei em que sentido e ela disse *“que pelos alunos mesmo, eu consigo dar aula, os alunos recebem o conteúdo e eu posso dar o meu melhor como professora”*. Existem alguns pontos a mais na trajetória profissional de Ingred que mereciam uma atenção maior, mas que vão demandar uma análise para além do que é proposto nessa pesquisa.

A professora Ingred possui algo em comum com a professora Denise, as duas fizeram escolhas conscientes na opção pelo curso com a ressalva de que a professora Denise só optou pela licenciatura no meio do curso, como veremos a seguir.

4.1.4 Professora Denise – “Meu pai sempre dizia, duas coisas valem nessa vida, a terra e o estudo, principalmente para nós mulheres, mulher que tem estudo não sofre na mão de homem, não me tomem como exemplo”.

A vida da professora Denise foi marcada pela ideia de que a educação tem um valor inestimável, principalmente na vida de mulheres. Fala essa sempre colocada por seu pai que por meio do trabalho, contribuiu diretamente para que a professora tivesse acesso ao ensino privado desde que ingressou a educação básica, na educação infantil até o ensino médio. As empresas onde o pai trabalhou possibilitaram que a professora tivesse acesso a bolsas de estudos em escolas da iniciativa privada. Mas, para o pai, o curso de Ciências Sociais não seria uma boa opção por não gerar capital econômico, o desejo do pai, apesar de aceitar a vontade da filha posteriormente, seria o de que ela fizesse um curso que desse status e dinheiro, por esse motivo, a professora Denise chegou a prestar vestibular para o curso de Economia, mas não assumiu a vaga por desejar cursar Ciências Sociais.

Diagrama de Caso de Uso: Professora “Denise”



Fonte: produção própria a partir da entrevista

A professora Denise é Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2013), possui graduação em Ciências Sociais – licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (1996) e Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2000). Professora Adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú, ministra disciplinas de estágio supervisionado e práticas de Ensino na licenciatura. Leciona ainda, disciplinas de Leitura, escrita e interpretação em ciências sociais na licenciatura e bacharelado. Coordenadora adjunta do Mestrado PROFSOCIO, coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e também ministra aulas no PROFSOCIO.

Oriunda de família pobre, a mais velha de três filhas, pai operário e mãe dona de casa, os dois cresceram no meio rural, migraram para a periferia de Fortaleza, capital do Ceará. Na infância, ela e a família sobreviviam com um salário mínimo, renda do pai que trabalhava como serralheiro na indústria. Posteriormente seu pai trabalhou numa indústria de cervejaria, o que proporcionou a Denise ingressar na escola aos 04 anos de idade, em uma escola da rede privada de educação. Seus estudos durante o ensino fundamental e médio também foram desenvolvidos na rede privada, por meio de bolsa de estudo ofertada pela indústria em que o

pai trabalhava. Foi no momento em que migraram para a cidade que começou a se estabelecer outra relação com a educação, principalmente por parte do pai de Denise. Para ele duas coisas valiam “nessa vida”: a terra e o estudo. Conforme Denise, seu pai era:

“a pessoa mais feminista era o meu pai, desde criança ele dizia que a gente nunca devia se encantar com homem, que homem não prestava e se a gente não quisesse viver as custas de homem, a gente tinha que estudar para trabalhar, porque mulher que dependia de homem, se o homem não respeitasse ela, ela ia e apanhava do homem”.

Durante a entrevista com Denise, nos emocionamos algumas vezes e essa foi a primeira dela, o modo como falava sobre o pai me fez perceber o quanto foi importante, para suas escolhas e projetos e para a pessoa que ela se tornou, as lições que o pai repassara a ela a fizeram refletir coisas desconhecidas, como o próprio feminismo. Sua mãe por outro lado, preferia que Denise tivesse “um bom casamento”, para a mãe de Denise, era mais importante que uma mulher casasse do que se preocupar com estudos.

Após conclusão do ensino médio de Denise, o pai aposentou-se e construiu um comércio, a escolha pelo curso se deu ainda durante essa fase de conclusão da educação básica, por influência indireta da Igreja Católica, por meio dos encontros de crisma e o contato com grupos vinculados a Teologia da Libertação, a professora considera que esse contato “*foi fundamental para escolhas e aptidões futuras*”, pois foi a partir das discussões geradas em rodas de conversas “*na calçada da igreja*” que o desejo por compreender as questões da sociedade foram surgindo, foi nesse momento também, que houve o primeiro contato com a obra de Marx através do “O capital”. Lahire nos dá mecanismo para compreender, por exemplo:

que o entendimento sobre a incorporação do social, e por sua vez a proposta que nos traz, tem implicações sociopolíticas. Entendendo que a compreensão sobre o que é a ação implica num diferente preparo do terreno para se reformar as maneiras de agir. Implicações sócio-históricas também se fazem presentes, dado que as noções de unicidade e de pluralidade vão sendo articuladas de formas diferentes – em intensidade e em sentido. (ALVES, 2016, p. 35).

Para a professora Denise, a “*bagagem*” que a levou a escolha pelo curso se deu em seu envolvimento com movimentos revolucionários, grupos das quais ela fazia parte durante a educação básica, bagagem essa, que perdura até hoje, na atuação em sindicatos e movimentos sociais na sociedade atualmente.

Sua formação durante a graduação nos anos noventa era baseada no modelo três mais um, voltada ao bacharelado, acrescentando-se um ano com disciplinas na área de educação para obtenção da licenciatura. A opção pela licenciatura foi mais pelo receio de fazer a

monografia ao final do curso como requisito para se tornar uma bacharela do que por desejar ser professora. Sua pretensão era em ser pesquisadora e não professora, pelo menos, não na educação básica.

A professora Denise é coordenadora do subprojeto de Ciências Sociais desde que voltou do doutorado e apesar de sua experiência ter sido diferente da das demais, evidenciou a participação no PIBID como algo primordial para sua atuação nas salas de aula da graduação, professora das cadeiras de prática de ensino e estágios relatou o seguinte:

coordenação do PIBID me ajudou a fazer um deslocamento da ideia que eu tinha de formação docente, porque a ideia que eu tinha de formação por conta da minha própria formação... por conta também que nós criamos o PPC a partir de 2009, um redimensionamento da licenciatura, de pensar a licenciatura como algo mais profissionalizante, mais sistemático, com mais cuidado, acompanhamento a tudo.

Denise relata que a partir de 2003 a carga horária das disciplinas didáticas e das práticas de ensino foi aumentada, mesmo com a tentativa em fazer um maior acompanhamento das atividades de estágio e apesar da ida a escola de educação básica, mas para Denise “*a grande novidade do PIBID, para mim, é a intensificação da presença do aluno na escola, porque o estágio tem a presença, mas não o contato, com a carga horária tão intensiva com o PIBID foi perfeito.*” Para a professora Denise “*a formação do professor tem que ser dentro da escola mesmo*”.

Foi diante dessa fala, que foi questionada sobre a importância de fazer parte da formação de futuros professores e da formação continuada de professores atuantes:

“nosso papel enquanto coordenação é muito importante, pois nós articulamos as ações juntamente com os demais bolsistas, preparamos formações, grupos de estudos e outras atividades, mas a formação deles acontece na relação da teoria e da prática, da universidade e da educação básica e um agente muito tão importante quanto nós (coordenação) é a supervisão, apesar de eu buscar modificar estruturalmente a licenciatura na UVA, foi o PIBID que mudou completamente a minha visão de formação de professor, porque hoje pra mim, o professor só se forma de fato se ele tiver no chão da escola e é a melhor formação.”

Para a professora, além de acreditar que o PIBID forma melhor os alunos e que a supervisão possui um papel ainda mais importante nessa formação, essa geração de bolsistas da graduação presentes nessa pesquisa, possui o privilégio em serem acompanhados por supervisoras que foram igualmente bolsistas do programa na graduação e possuem certos “macetes” advindos do programa e da experiência.

(...) O PIBID deu uma reviravolta na vida de todo mundo, tanto na vida dos alunos que estudavam como bolsistas de docência, como na vida dos condutores do processo de formadores, nós professores da universidade e uma figurinha que a gente mal toca nela, mas são fundamentais, os professores, supervisores que recebemos alunos na escola eles se formam novamente, formações continuada no PIBID, a gente tá fazendo

uma formação continuada com eles, porque eles se veem no processo, estão tendo contato com quem está se formando e conosco, os professores da universidade.

Denise, por ser professora universitária, sempre esteve imersa na busca por conhecimento, Doutora em Sociologia, tem na pesquisa sua base para lecionar e coordenar os projetos a que é submetida. Para a professora, foi o programa que a fez repensar a formação de professores e consequentemente, a organização das disciplinas pedagógicas do curso de Ciências Sociais da UVA

a gente discutia todo um processo teórico didático, não muito sistematizado da sociologia como disciplina no Ensino Médio (...) o que eu fazia? Discutia a parte teórica todinha da docência [nas disciplinas da graduação], prática docente, formação docente, numa sociologia “como sociólogo quer pensar o que é ser professor?” eu usava muito esse texto e a partir desse texto a gente pensava muito o professor de sociologia na região Norte (...) o conhecimento em si, de todo o universo da educação sob o olhar dos pesquisadores é essencial, mas o que faz com que conheçamos a realidade é o conhecimento da realidade por meio daqueles que as vivem (...) quando a gente vai formar professor, no contexto do professor, eu acho necessário que se tenha o mínimo de conhecimento de onde que o profissional atua ou vai atuar, o que é feito, de que jeito é feito e isso era uma coisa que antes do PIBID não tínhamos e olha que temos três realidades distintas em que os bolsistas atuam, uma escola profissionalizante, uma de tempo integral e uma regular, já passamos por todo “tipo” de escola em diversas situações e sempre tivemos a preocupação em ter conhecimento sobre nosso público justamente para buscar estratégia para instruir os bolsistas na dinâmica de preparação para o repasse do conteúdo.

Os perfis e as trajetórias até aqui delineadas, são importantes para percebermos os caminhos traçados pelas professoras supervisoras, desde o ingresso na educação, a partir da educação infantil até o ensino médio, para perceber as disposições para a ação docente, se foi consciente ou foram sendo levadas ao magistério, a escolha pela modalidade licenciatura como futuro profissional.

Ingred e Denise, com a ressalva de que Denise optou pela modalidade apenas na metade do curso, devido ao modelo de formação dos anos noventa, fizeram escolhas conscientes pelo curso de ciências sociais desde que pensaram em ingressar a academia. Diferentemente, para Amanda e Karol a escolha pelo curso foi se dando de maneiras convenientes, de maneira circunstancial. No entanto, quando se trata da prática em sala de aula, as quatro professoras construíram seus *habitus* docente independente das aptidões primárias.

Por exemplo, Ingred mesmo tendo escolhido conscientemente o curso e a modalidade, enfrentou dificuldades iniciais de carreira a fazendo quase desistir do magistério. Amanda, embora tivesse interesse apenas no diploma, quando saiu da empresa onde trabalhava, assumiu a sala de aula e já foi se identificando com a profissão. Karol não pretendia exercer a profissão docente, tanto que se matriculou no bacharelado logo após a graduação na licenciatura e se identificou mais com a pesquisa do que com o ensino, mas assumiu a sala de aula, onde

está até o término desse estudo e confessou que busca sempre ser uma boa professora. Denise que optou pela licenciatura para não fazer o Trabalho de Conclusão de Curso, também sempre atuou na sala de aula, se tornou pesquisadora também e concilia pesquisa e ensino com excelência.

Para Gonçalves (1992), a trajetória profissional é o resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento: o pessoal, da profissionalização e o da socialização profissional. Assim, para o autor, o desenvolvimento pessoal “refere-se ao resultado de um processo de crescimento individual” (GONÇALVES, p. 65, 1992.), onde são adquiridas as capacidades, personalidade, habilidades e interação com o meio, a profissionalização é entendida a partir do seu desenvolvimento profissional, num processo de aquisição de competências para a ação e a socialização profissional implica as aprendizagens relativas às suas interações com o meio profissional “considerando tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence quanto as influências de mão dupla entre professor e o seu meio”.

Pensando o PIBID na lógica desses três processos, pode ser percebido como um programa que, no nível pessoal, faz com que seus agentes, embora trabalhem em grupo, desenvolvam aptidões individuais para a ação prática em sala de aula. Trata-se de um processo individual em que o bolsista pensa e repensa sua prática profissional, incorporando saberes (TARDIF, 2012) para sua atuação docente, a nível de profissionalização. As supervisoras vêm adquirindo essas competências, expostas por Gonçalves, desde a graduação no contato com seus supervisores na época, atualizando-as desde quando iniciaram a carreira docente e por fim, a socialização profissional, cada qual a sua maneira, vai se fazendo e refazendo ao passo em que as professoras vão tendo experiências em escolas de diferentes culturas e modalidades.

Tardif e Raymond (2000) acreditam que se deve considerar primeiramente a trajetória pré-profissional, pois o saber do professor sobre ensino, o entendimento sobre o papel do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e em segundo, da trajetória profissional. Para as supervisoras, os saberes da docência, conforme a perspectiva de Tardif, vem sendo construídos desde sua vida escolar. Quando algumas delas relatam, por exemplo, o modo como foram influenciadas pelas professoras do ensino médio na escolha pelo curso e pelo modo como elas deveriam atuar em sala de aula, esses saberes, para as professoras, são adquiridos de forma mais prática no contato direto com a sala, primeiro por meio do PIBID e segundo, pela prática docente posterior a formação.

No caso, das professoras da pesquisa, o ensaio para a docência na graduação, por meio do PIBID foi essencial para suas posturas na atuação profissional. As trajetórias, pessoal e profissional dos docentes, são compreendidas como capaz de envolver uma multiplicidade de

gerações, que se sucedem e entrelaçam-se na permanente tarefa de produzir o mundo a que estão vinculadas.

4.2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTA E A PRÁTICA DOCENTE

Bourdieu refere-se à cultura como elementos simbólicos da vida social, um conjunto de representações, valores morais e ideais que institui e organiza a sociedade “os aspectos simbólicos de uma dada organização social não existem acima dos indivíduos, como estrutura estruturada, mas a partir da ação dos próprios indivíduos uns em relação aos outros, sujeitas a mudança, como estrutura estruturante” (CASTILHOS, p.67, 2019).

No caso do PIBID, a organização social ao qual está vinculado de forma direta e da qual estão inseridas as supervisoras - a escola e a coordenadora - a academia, é dentro dessa estrutura que atuam os agentes concretos dos PIBID onde “estão inseridas em uma posição determinada do espaço social e portadoras de um conjunto específico de disposições incorporadas, que agem nas situações sociais” (CASTILHOS, p.67, 2019).

Nesse caso, embora haja o reconhecimento da importância do PIBID na estruturação de uma prática para a docência, no sentido do “ensaio” na graduação, como se dá esse processo quando o agente passa não somente a ser bolsista, mas um profissional na instituição onde o programa está vinculado? É o que vamos buscar compreender ao longo das próximas páginas.

Quando questionadas sobre a organização, as professoras supervisoras expuseram heranças do PIBID no acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas. Ao analisar, por exemplo, que, embora, as três supervisoras tenham feito parte de uma mesma geração de bolsistas na graduação, as três possuem certas características advindas da atuação profissional que diferenciam o modo como organizam suas ações no PIBID e em suas salas de aula. A preparação para atuação dos bolsistas em suas salas de aula, foi um exemplo, Amanda organiza suas atividades semanalmente com reuniões e planejamentos para as intervenções que os bolsistas realizam na escola regular, muitas vezes ela não pode estar presente pela carga horária não permitir, no entanto, têm em suas bolsistas “*total segurança*” no “*manejo*” das organizações das intervenções.

Na escola de tempo integral, no início do projeto, as ações do PIBID ocorriam nas aulas, atualmente a contribuição se dá mais em forma de grupos de estudos, bem como em disciplinas chamadas itinerários formativos diversificados, comum em escolas nessa

modalidade, a organização e o planejamento também ocorrem semanalmente no horário das “janelas” de Karol. Na escola profissionalizante sob a supervisão de Ingrid, os bolsistas realizam intervenções e outras atividades, mas a organização das atividades é acompanhada diretamente pela supervisora e pela coordenação da escola. Na escola profissionalizante atividades que fujam ao padrão da aula expositiva correm minimamente possível, pois acredita-se (na escola pelos seus agentes) que, aulas lúdicas atrapalham o aprendizado dos alunos e servem mais quando há necessidade de avaliar o desempenho.

Ingrid compartilha do pensamento da escola, ela se intitula *“uma professora tradicional metódica, realmente é aula, é aula mesmo”* pois a consciência de *“que dá aula, porque o tempo pedagógico do aluno do aluno é muito importante”* é compartilhada por cada um dos agentes dessa escola. Se para alguns dos colegas, que passaram pelo PIBID, o uso de metodologias diferentes em sala de aula são necessárias para o aprendizado dos alunos, na escola profissionalizante, a mentalidade é a de que não há certeza de que realmente os alunos apreendam o conteúdo por meio de aulas diferenciadas. A aula expositiva é utilizada com eficiência e as notas nas avaliações externas comprovam, segundo a professora que disse *“não é à toa que nossas notas são uma das melhores do país”*, essa mentalidade. Quando se propõem a realizar alguma atividade em sala com os bolsistas, as organizações também se diferenciam.

No início da bolsa de supervisão, por exemplo, Ingrid, considerou a formação dos bolsistas como essencial para que desenvolvessem as ações com uma boa preparação *“início em docência, não vamos entrar em sala de aula agora, pela minha experiência, primeiro vamos planejar as aulas”*, para ela houve certa resistência dos bolsistas, na ânsia de já iniciarem as atividades em sala, diziam que os bolsistas em outras escolas já estavam atuando e eles em planejamento e estudo. Para a professora Ingrid, a importância de planejar foi mais intensificada a partir da sua experiência na escola profissionalizante, pois para ela, o nível de seus alunos não permite que hajam equívocos nos repasses dos conceitos, pois até *“os alunos cobram”*.

Ao longo dos primeiros três meses de supervisão, as atividades voltaram-se apenas para estudo e treinamento, tendo por base o livro didático utilizado na escola, os bolsistas foram divididos em duplas, cada dupla ficou com um capítulo onde deveriam dar uma aula para o grupo de bolsistas. Assim, o grupo apontaria questões a serem trabalhadas na postura dos bolsistas, para Ingrid eles *“só fariam intervenções nas salas de aula quando estivessem totalmente preparados”*, nessas simulações de aula eram avaliados oratória, metodologia, segurança, linguagem científica etc.

Ingred relatou ainda, que essa postura no início das atividades de supervisão são frutos do modo como a supervisora dela, na graduação, organizou as atividades. Para Amanda, os bolsistas já possuíam uma bagagem da academia e por isso deveriam se voltar logo as atividades em sala, para ela *“claro que nós organizamos as atividades, mas eu já fui introduzindo os meninos nas aulas para eles irem pegando as manhas”*. Para Amanda, questões mais pontuais como postura, oratória etc, iam sendo construídas na atuação em sala, também devemos lembrar que, na escola profissionalizante, os professores possuem uma carga horária maior para atividades de planejamento e estudos, na escola regular, a professora Amanda ministra aulas nos três turnos, por vezes, os bolsistas planejam as ações sem a participação da professora. Na escola de tempo integral, o planejamento inicial também foi realizado de forma que os alunos já pudessem atuar em sala de aula durante os primeiros meses, mas depois de algumas experiências, e devido à organização das disciplinas e a própria estrutura da escola, as atividades dos bolsistas foram voltadas para auxiliarem com as disciplinas de itinerários formativos por meio de grupos de estudo e em projetos da escola.

Já, Denise desde que assumiu a coordenação do PIBID, possui uma autonomia maior para organizar, planejar e atuar no programa. Como relatado anteriormente, o próprio PIBID modificou a estrutura da licenciatura em ciências sociais da UVA. Renata exemplificou por exemplo que, as salas de aula da licenciatura do curso eram compostas *“em média, por 70% de alunos bolsistas do PIBID, fazendo com que as aulas tivessem mais qualidade... até porque as formações elevam o padrão dos nossos alunos”*, lembrando que Renata foi coordenadora de área, substituindo os dois primeiros coordenadores na primeira edição do programa na universidade.

Voltando a Denise, atualmente, encontra-se com muitas responsabilidades, a coordenação do mestrado profissional de sociologia é uma delas e por esse motivo as formações, bem como os planejamentos do PIBID foram reduzidos e continuaram acontecendo com regularidade menor. Com relação a sua atuação nas escolas, no auxílio às atividades do programa, está condicionada à organização de cada uma das escolas.

Castilhos (2019) salienta que as práticas das supervisoras na escola, o que também pode ser remetido à atuação da coordenadora, podem ser entendidas por meio do conhecimento praxiológico, pois que caracteriza a análise das ações não se restringe a:

“identificar estruturas o objetivos externas aos indivíduos, mas busca investigar como essas estruturas se encontram interiorizadas nos agentes, constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas, que, por sua vez, estrutura as práticas e as representações das práticas”. (CASTILHOS, p. 68, 2019).

Em cada uma das escolas, antes de desenvolverem atividades referentes ao PIBID, há uma comunicação entre os agentes do programa e a coordenação e gestão escolar, no caso da escola regular, nunca houve envolvimento direto na recusa de alguma atividade, no caso das duas outras, na escola em tempo integral existe recusa e adaptação mas em menor grau do que na profissionalizante, nesta última, as atividades do PIBID estão sempre condicionadas a estrutura curricular e demandas do sistema escolar estadual e nacional, havendo pouca autonomia para a fuga do calendário escolar ou adaptações de conteúdos.

Em todos os casos, é possível apreender que as condutas das supervisoras e seu grupo de bolsistas da graduação são a articulação entre os planos da ação, das práticas subjetivas e o plano das estruturas, que estão condicionadas a organização social ao qual estão vinculadas e que mesmo diante das possibilidades de execução de atividades de diferentes metodologias, nem sempre é possível, em decorrência das demandas das escolas. Embora, por vezes Ingrid deseje realizar alguma atividade diferenciada, só é possível se ficar comprovado que tal atividade não “atrapalhe” o aprendizado de seus alunos, isso ocorre nas outras escolas, mas de maneira mais velada.

Em Bourdieu, essa ação das supervisoras se dá pelo fato de o *habitus* de cada grupo social está ligado a um processo histórico de adequação do grupo às possibilidades e necessidades próprias à sua condição objetiva de existência, por exemplo, é possível refletir sobre, o fato das três supervisoras serem professoras temporárias e não possuírem garantia alguma de permanência nas escolas... será que esse fato não condiciona ainda mais suas ações como professoras e como agentes do PIBID? As disposições impostas a partir dos interesses da escola não são percebidos pelas professoras conscientemente, mas são interiorizadas e transmitidas de maneira explícita e metódica, elas entendem que suas condutas são influenciadas pela cultura das escolas a que estão vinculadas, não de maneira impositiva e sim como um processo que está intrínseco ao trabalho pedagógico. (CASTILHOS, 2019)

4.3 Contribuição do PIBID na construção e atualização dos Saberes Docentes

É importante ressaltar que essa análise se fundamenta a partir do diálogo teoria e prática que se referem ao professor formado em Ciências Sociais a partir da construção de saberes docentes em Tardif (2018). Para o autor “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2018, p.15)

Nesse sentido os saberes vão sendo construídos ao longo da trajetória de vida de docentes e não podem ser entendidos de forma compartimentada, pois possuem origens em diferentes espaços e nas disposições que vão se apresentando no campo. Se por um lado, cremos que o PIBID contribuiu para a obtenção do *habitus* docente, por outro lado, temos convicção de que, aqueles que não tiveram acesso ao programa, igualmente, desenvolveram esse *habitus*, justamente porque esses saberes são plurais e temporais já que, se inserem na “história de uma formação e aquisição”. (TARDIF, 2018, p. 35)

O que nos importa expor nesse tópico é, até onde o PIBID foi importante na construção a atualização desse *habitus*, para isso, vamos relacionar a trajetória das professoras aos “momentos” em que é possível perceber essa relação.

Para Tardif, o lugar de aquisição dos saberes não se restringe ao presente, ou o momento em que o professor tem acesso ao conjunto desses saberes em sua formação profissional inicial ou continuada, ou seja, esses saberes estão ligados às experiências do presente e as do passado, onde conhecimentos adquiridos são encontrados no contexto da vida pessoal, familiar, sua trajetória escolar. Por exemplo, as professoras Karol e Ingrid tiveram contato com a disciplina de sociologia no ensino médio e o modo como suas professoras lecionavam, as fizeram perceber um diferencial, no caso da professora Amanda, a disciplina de sociologia não fez parte de seu currículo, talvez este seja um dos motivos de não ter escolhido o curso conscientemente.

As três professoras supervisoras relataram que tiveram muitas dificuldades com as teorias da grade do curso

uma das coisas que o PIBID me ajudou muito, foi em relação ao próprio conteúdo do curso, eu tinha muitas dificuldades em compreender as teorias e assim, uma coisa é você estudar pra fazer um trabalho, pra fazer uma prova pra passar na disciplina, outra coisa é você ter que dominar aquele conteúdo pra repassar para os alunos nas escolas e quando a gente entra no PIBID, umas das coisas mais rigorosas eram as formações, formação com o grupo, formação com os outros cursos, toda semana a gente tinha formação e toda vez que íamos fazer alguma intervenção tínhamos que estudar pra não repassar errado para os alunos do ensino médio (Amanda)

Quando eu entrei no curso, tive dificuldades com alguns conteúdos e estudava, mas não como passei a estudar quando entrei no PIBID, era diferente o estudo. Eu não estudava pra mim sabe?! Eu estudava porque queria dar o meu melhor nas intervenções (Karol)

Quando me remeto ao PIBID na graduação, não era na bolsa, até por que já trabalhava como professora, mas o que o PIBID representou naquele momento pra mim, pra minha aprendizagem, a ida a sala de aula, mesmo eu estando em sala como professora, o domínio do conteúdo e a segurança com que eu realizava as atividades como bolsista era diferente de como eu fazia como professora. (Ingrid)

Depois do PIBID, a relação com as teorias e os conteúdos mudou, principalmente porque no programa, o recebimento da bolsa depende da realização de algumas atividades por parte dos bolsistas e uma delas é a formação, o estudo, existe um exclusivo para que os agentes do PIBID passem por formações e estudos. Nesse processo, a preparação para realizar atividades de intervenção em sala de aula, se dava na produção de material para que fosse abordada a teoria de maneira que os alunos do ensino médio pudessem compreender o conteúdo que estava sendo repassado. Na supervisão, por sua vez, as professoras participam das formações semanais com a coordenação da área e mensal com a coordenação institucional, em ambos os casos, há o estudo de assuntos referentes a formação docente, fazendo com que as professoras se apropriem de conteúdos que estão sendo discutidos na academia, fazendo com que haja uma atualização nos saberes da formação profissional.

É na academia que esses saberes são construídos e disseminados por meio dos cursos de formação pois é “bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar” (TARDIF, 2014, p. 37), com o passar do tempo, novos saberes vão sendo constituídos e os professores que estão fora das academias e que não participam de cursos de formação continuada não têm acesso a eles, desse modo, podemos perceber que o PIBID, mesmo dando a entender que se trata de um programa de bolsa de iniciação à docência, também cumpre um papel de formação continuada e atualização dos saberes e *habitus* docentes.

Foi também por intermédio do PIBID, que as professoras tiveram acesso aos programas escolares, saberes curriculares, pela primeira vez, ainda na graduação, uma das primeiras ações do programa é familiarizar os bolsistas à escola ao qual são vinculados, essa atividade é desenvolvida logo no primeiro contato com a escola, o professor supervisor apresenta o programa em forma de currículo, da escola, ao bolsista da graduação e este começa a desenvolver suas atividades dentro do programa sendo orientado por esse currículo.

Esses saberes, os curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e são categorizados pela instituição escolar, que apresenta esses saberes sociais definidos e selecionados por ela mesma como modelos de cultura erudita e de formação erudita e apresenta-se sob a forma de programas escolares (TARDIF, 2018, p.38). A manifestação desses saberes se dá nas escolas e na ação pedagógica do professor por meio dos programas escolares criados pelo sistema educacional e são eles que orientam as ações de planejar, ensinar, avaliar do professor ao longo de sua carreira, formando assim, uma cultura escolar própria de cada instituição.

Em relação ao currículo da disciplina de Sociologia, considerando os papéis primordiais da disciplina de desnaturalização e estranhamento das relações sociais segundo as Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia, apontam o sentido epistemológico para a disciplina no ensino médio, porém não estabelece os conteúdos que devem fazer parte do currículo a nível nacional. Fazendo com que, cada programa Estadual crie seu próprio programa e aplique em suas escolas de educação básica.

Um corpo de agentes é formado para a criação desses conteúdos que chegam as escolas de forma pronta por meio dos livros didáticos, que por sua vez são apresentados aos professores para que estes possam escolher qual livro didático trabalhar em suas salas de aulas. Apesar disso, no Ceará, segundo (SILVA, 2016, p. 68)

Tanto nas OCNS, quanto nos PCNS e nas orientações do Ceará, o impacto das tecnologias e as diferentes possibilidades de práticas de ensino no caso da Sociologia são evidenciados. Além disso, nenhum destes documentos é apresentado como única possibilidade ou regra para aplicação pelos professores da disciplina, uma vez que mesmo estabelecendo uma coesão sobre o caráter da Sociologia e seus conteúdos, todos enfatizam a importância de uma apropriação crítica, criativa e adaptada às condições de cada escola por parte dos docentes.

As atividades do PIBID nas escolas são condicionadas ao calendário escolar, no entanto, ao que concerne a disciplina de sociologia, muitas vezes o conteúdo é adaptado a necessidade desse calendário e por vezes não faz relação à sequência de conteúdos do livro didático, por exemplo, as preparações para atender aos projetos vinculados a datas importantes, essas datas também são condicionadas a um calendário nacional e adaptado a um calendário estadual. O feriado da “Data Magna” no dia **25 de março**, instituído em 6 de dezembro de 2011 por lei publicada no Diário Oficial do Estado (DOE), o feriado celebra a **abolição dos escravos no Ceará**. A província foi a primeira do Brasil a libertar os escravos, no dia 25 de março de 1884, embora o País tenha sido o último do Ocidente.

Essa é uma data considerada das mais importantes do calendário na disciplina de sociologia, por trazer um debate sobre um dos temas da disciplina, há uma preparação diferenciada para essa data assim como, para o Dia da Consciência Negra. Por se tratarem de temas relevantes e sempre presentes dentro das ciências sociais, há uma preocupação maior em desenvolver ações voltadas a essas datas. Durante as observações em campo, pude acompanhar as atividades referentes a data do Dia da Consciência Negra na três escolas.

Na escola regular onde Amanda atua, houve três dias de atividades, as atividades em sala deram lugar à outros espaços e tiveram outro formatos com a participação direta dos alunos da escola, onde foram apresentadas atividades diversificadas produzidas por todos os

agentes da escola, inclusive bolsistas da graduação. Por meio de palestras e debates, os bolsistas do PIBID, juntamente com grupos étnicos vinculados a universidade participaram da semana de atividades.

Na escola de tempo integral foi ofertado um mini curso por parte dos bolsistas sobre a temática do racismo com tema “o mito da democracia racial no Brasil”, durante a atividade, os bolsistas e a supervisora apresentaram fatos que comprovaram que o racismo no Brasil é estrutural e as vezes apresenta-se sutilmente, chamado de racismo velado, esse mini curso foi sugerido pela supervisora para que fosse dada a contribuição do PIBID para a data. Na escola profissionalizante, houve uma intervenção nas salas dos terceiros anos, em forma de aula expositiva.

A elaboração do plano curricular nas escolas onde as supervisoras atuam é compartilhado pelos professores da disciplina antes do início das aulas, na Semana Pedagógica, os bolsistas da graduação são convidados a participar, mas só contribuem de fato na elaboração do conteúdo da disciplina de sociologia, com exceção dos bolsistas da escola profissionalizante, onde só possuem acesso ao programa e adaptam suas atividades as demandas da escola. Nas duas outras escolas, as supervisoras confeccionam o programa da disciplina juntamente com os bolsistas. O que não garante que tal cronograma seja seguido criteriosamente, pois depende, por exemplo, das condições e demandas da própria escola ao longo do ano e dos programas de avaliação externa como explica a Amanda:

na escola é assim, a gente senta começo do ano para elaborar nossas atividades a serem realizadas no âmbito do PIBID, mas vai surgindo outras demandas ao longo do ano que fazem com que a gente mude o foco para contribuir, por exemplo, com as provas externas, o SPAECE, nessa prova não tem a disciplina de sociologia, mas nós contribuimos com a parte da interpretação de texto, já que a sociologia faz a gente questionar, porque não usar esse fator para fazer os meninos interpretarem textos na língua portuguesa?!

O planejamento de abordagens para a disciplina de Sociologia é heterogêneo, como sua própria história intermitente no currículo sugere. Então, mesmo que o livro didático já esteja institucionalizado neste caso, a tendência de utilização de outras fontes para subsidiar as aulas ainda é uma característica desta disciplina, em se tratando das atividades do PIBID, o uso de tecnologias e diferentes possibilidades de práticas de ensino é um fato presente nas escolas. Um exemplo foi a atividade realizada no mês de novembro de 2019 em que estive presente, essa atividade fazia parte de um projeto onde os alunos bolsistas fizeram um rodízio nas três escolas, cada turma desenvolveu atividades nas outras duas escolas onde não atuavam.

Nesse sentido, a turma da escola regular realizou uma intervenção no primeiro ano da escola profissionalizante. Durante o planejamento dessa atividade, foi decidido que os

bolsistas repetiriam o conteúdo sobre os clássicos e suas teorias, conteúdo este que faz parte do cronograma no começo do ano letivo, mas que a professora Ingrid e os demais bolsistas da escola regular concordaram ser bom em ser novamente explanado.

Um fato explicitado na entrevista e na atividade, percebido por mim durante a atividade, foi o repasse de um conceito erroneamente por um bolsista, e que foi percebido não só pela pesquisadora, como pela professora e também pelos alunos do primeiro ano da escola profissionalizante.

Quando a bolsista falou sobre o conceito, de maneira equivocada, os alunos do ensino médio se olharam e pude escutar um sonoro, mas baixo *“não é isso não, a professora disse que era* (trechos do diário de campo), ao perceber, o equívoco na fala da bolsista e as reações dos alunos, Ingrid interrompeu a aula e disse a sua classe que ao final da aula, quando os *“bolsistas saíssem tiraria todas as dúvidas que haviam surgido”*. Na entrevista, a professora relatou o fato, *“uma bolsista de outra escola falou um conceito errado e ela estava segura, mas despreparada, os alunos perceberam (e são alunos do primeiro ano), eu só disse, gente, depois eu tiro as dúvidas”*.

A atuação dos bolsistas durante o rodízio, certamente foi de acordo como as turmas se relacionam com a própria instituição a que estão vinculadas, durante as observações, percebi que a postura dos bolsistas da escola profissionalizante possui um diferencial em relação aos bolsistas das outras duas escolas.

Estive presente no planejamento dessa atividade na escola profissionalizante, participaram também, os bolsistas das duas escolas, regular e de tempo integral, e a coordenadora do subprojeto, Denise. Durante o planejamento foi apresentado o regulamento da escola com as normas que eram permitidas e as que não eram, além de questionamentos dos bolsistas das demais escolas, pude perceber também uma certa indiferença por parte de alguns bolsistas, que ao escutarem que uma das normas é *“não é permitido contato (abraços) entre os alunos”* e Ingrid reforçou *“nem entre bolsista”* nas dependências da escola... dois bolsistas da escola regular, nesse momento estavam abraçado e continuaram, sendo indiferentes ao que estava sendo colocado por Ingrid.

Outra norma da escola profissionalizante que não foi *“respeitada”* pelos mesmos dois bolsistas, foi uma *“interação íntima”* com os alunos, a escola não permite amizade entre seus profissionais com seus alunos dentro ou fora da escola, a ideia de que o professor deve possuir certa postura dentro e fora da escola, faz com que seja proibida esse tipo de aproximação. No entanto, durante a intervenção na sala de primeiro ano, a bolsista da escola regular, se *“comportou como se tivesse muita intimidade com os alunos, tirando brincadeiras*

indevidas” (fala de Ingrid durante a avaliação da atividade com os bolsistas – trechos do diário de campo).

Apesar do arcabouço que o PIBID proporciona para a prática docente, nesse caso em específico, o diferencial das supervisoras, em ter participado do PIBID também na graduação, fez com que o programa auxiliasse toda sua trajetória acadêmico-profissional na constituição e atualmente, atualização do *habitus* docente, no entanto, cada uma delas reconhecem que é na experiência concreta da sala de aula, da ação docente individual, do dia-a-dia que os saberes “criam forma e ação”.

Esses saberes, em Tardif, os experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores em seu trabalho cotidiano e brotam da experiência e são por ela validados. São incorporados a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* (certas disposições adquiridas na e pela prática real) e habilidades (saber-ser e saber-fazer) (TARDIF, 2018, p. 39). Para as supervisoras o saber adquirido pela experiência é o mais importante

you can dominate all theories and concepts, but if you don't know how to pass this on, at the end of the class the student won't have learned what you explained, it doesn't advance your knowledge, and I learned this in grad school through PIBID, it's just that the students reported that the class with the PIBID students was better than the one with the professor in it (Amanda)

I've been in the classroom in grad school as a PIBID student and now I act as a professor and supervise the PIBID students, when I was a PIBID student I learned to have a certain posture in the classroom, as a professor I had to relearn to have a new posture, now as a supervisor, I also have another posture and this is something that people are learning with each experience. (Karol)

as I said before, it was difficult my first experience in the classroom, I was immediately a professor and the classes were very difficult, many times I gave twenty minutes of class, the rest was just calling attention to the students, that exhausted me, when I was a PIBID student in grad school, I learned a lot from the supervisor who was also my colleague at work, it was at that time that I was creating experience of how to act in the classroom, I was feeling more secure and I was finding ways to manage those classes, in a way, not ideal, I managed, it's just that I stayed there for four years in that school. So if you ask me which of the knowledges in Tardif I think is most important?! In that moment, in the first school, the experiential, for me, was the most important, because at the very least, I was able to give class, sometimes I saw the boys that many times, they couldn't follow the content, already in the professionalizing school is another thing, today, in this school, the disciplinary knowledge is the most important, because there the boys have discipline and they need to reach certain results that are not considered so important in the regular school, in the professionalizing school the demand is very large and in the school where I work it is even larger, it is not that we are among the best indices of the country. (Ingrid)

Para Tardif, o *habitus* docente transforma-se num estilo de ensino, “em macetes da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2018, p.49), no caso das supervisoras, a participação no PIBID, na graduação a auxiliaram a obter certos “macetes” que vão adaptando-se aos estilos de turmas com que vão trabalhando ao longo da experiência

profissional. Esse fato me faz refletir sobre minha própria prática, eu atuo como professora de humanas no ensino fundamental com turmas do sexto ao nono Anos, e todos os anos, vou adaptando minha postura as turmas em que atuo e ao mesmo tempo em que isso ocorre ainda desenvolvo posturas diferentes em relação a cada série do fundamental. O modo como ministro aulas no sexto Ano é diferente de como ministro nos demais Anos, é tudo uma questão de adaptação e das experiências que venho adquirindo ao longo da minha trajetória profissional.

Por essa razão esse saber se torna relevante ao docente, pois é um conhecimento que vai sendo tecido através da experiência cotidiana, fruto de uma vida de dedicação, compromisso e competência que, segundo Tardif acaba sendo invalidada cientificamente por não ser passível de experimento. É um saber desvalorizado e desconhecido muitas vezes pelos próprios atores da educação.

5 CONCLUSÕES

Para finalizarmos esse estudo, mesmo não esgotando as possibilidades e questionamentos a presentados e surgidos posteriormente em alguns aspectos que não podem ser explorados, seja por falta de tempo ou por termos buscado corresponder as questões iniciais propostas, é necessário trazer a discussão a noção de trajetória em Bourdieu, compreendemos que as trajetórias são marcadas por acontecimentos biográficos definidas a partir de colocações e deslocamentos no espaço social, no caso dessa pesquisa, durante a formação inicial na universidade e contato com o PIBID, que as formadoras foram construindo um *habitus* docente.

Compreendemos ainda, que o *habitus* docente não é uma exclusividade de professores que tiveram acesso ao PIBID durante a graduação. Sabemos que, como demonstra o estudo do próprio Tardif, esse *habitus* ocorre durante toda a vida dos professores em diferentes momentos e cada um dos saberes que reconhecemos ser, esse *habitus*, possuem um tempo e um “lugar” de apropriação.

No entanto, ao longo das entrevistas realizadas, foi possível compreender que o bolsista do PIBID em qualquer uma das modalidades de bolsa, assume uma certa disposição para a docência por meio das experiências adquiridas no programa. Como vimos anteriormente, a professora Amanda só desejava adquirir um diploma de graduação por exigência da empresa em que trabalhava quando ingressou na universidade e atualmente exerce a profissão docente e diz ser onde deseja atuar.

Karol, por sua vez relatou o não desejo por ser professora, gostaria de trabalhar como contadora, mas foi levada a fazer licenciatura e ao participar do PIBID, disse ter adquirido certas disposições para a prática em sala de aula e por esse motivo decidiu continuar ministrando aulas. Ingrid mesmo tendo contato com a sala de aula como professora antes de ser bolsista na graduação, pensou em desistir e depois de ter ingressado no PIBID, sentiu-se mais segura em assumir suas salas de aula. Denise, vem construindo sua prática no decorrer de sua atuação profissional no ensino e na pesquisa no ensino superior, suas experiências profissionais sempre foram nessa etapa do ensino.

O objetivo deste trabalho foi Analisar a articulação entre a trajetória do PIBID no contexto do curso de ciências sociais da UVA e as trajetórias das formadoras, a partir da repercussão do programa em suas escolhas profissionais e suas práticas como professoras e formadoras.

Partindo do pressuposto de uma formação, desde a graduação para as supervisoras, inserida num programa de formação docente e a participação contínua da coordenadora do

subprojeto, o PIBID, a oportunidade de reinserção no mesmo programa com outra modalidade de bolsa e a permanência na coordenação, tendo em vista que os professores incorporam ações e reações, inerentes ao campo e em toda sua trajetória profissional.

Compreendeu-se, também, que a experiência de participar do PIBID pela segunda vez e agora como profissional pelas supervisoras atualiza seu *habitus* docente a medida em que contribui para uma reflexão da própria prática pelo contato com a academia e os agentes inseridos nela.

A utilização dos conceitos que nos auxiliaram no estudo, propostos por Bourdieu, Tardif e Lahire, contribuíram para que reconstituíssemos a trajetória das formadoras numa escala individual para compreender os impactos do programa e os processos que levam-nas a atualizar seus *habitus* docentes, na medida em que as situações e circunstâncias no campo, educacional principalmente, vão se fazendo num jogo de disputas.

A partir desta compreensão, pretendeu-se por meio de uma investigação qualitativa inserir-se no campo de atuação das supervisoras e coordenadora do PIBID. Foi realizada então, uma análise documental dos editais, portarias e documentos referentes ao programa PIBID pelo MEC/CAPES/FNDE, no período compreendido a partir de 2007 à 2018, com maior ênfase ao ano de 2018; posteriormente houve a inserção no campo com idas as três escolas com maior participação das atividades na escola profissionalizante, paralelo a isso, foram sendo realizadas as entrevistas semiestruturadas com alguns agentes do PIBID para a construção do segundo capítulo e em profundidade com os sujeitos da pesquisa a fim de corresponder ao objetivo central da pesquisa.

No que se refere à temática da formação de professores, com campo extenso, mas jamais esgotado, representa um tema já estudado por mim durante a graduação com recorte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que tomou novos moldes nessa pesquisa de mestrado, por ter se tratado de um recorte dentro de outro recorte, a particularidade de ter contribuído para esse estudo, agentes do PIBID que tiveram a oportunidade de participar do programa por meio de duas modalidades de bolsas diferentes.

Desse forma, as discussões sobre formação de professores, sobretudo, nos cursos de ciências sociais e tendo como base a participação no PIBID, apresenta grande relevância para a compreensão do quão importante é, o aluno das licenciaturas terem acesso a programas de formação docente nos moldes do PIBID. Foi colocado em evidência um fator importante nesse estudo, o modelo tradicional de formação de professores vem sendo superado com a iniciativa PIBID que possibilita uma real articulação de conhecimentos teóricos e práticos,

superando a formação de um tipo de aprendizagem passiva por parte dos estudantes de cursos de licenciaturas ao longo da história.

No que concerne às colaboradoras desse estudo, os aspectos observados: trajetória escolar, acadêmica e profissional, todas oriundas de famílias pobres, tiveram suas trajetórias marcadas por decisões por vezes conscientes e por vezes não, mas possuem nas ciências sociais e no PIBID suas relações e apesar de fazerem parte de um processo semelhante dentro da acadêmica por meio do PIBID, vão adaptando-se as possibilidades que se apresentam no campo social, escolas, possibilitando atuações adaptáveis do PIBID a seus contextos, mas que corresponde ao que é proposto pelo programa de modo geral, a inserção do licenciando nas escolas de educação básica e troca de conhecimento entre escolas e academia.

Iniciou-se a pesquisa com a pretensão de ser analisadas as trajetórias de agentes do PIBID em todas as modalidades de bolsa, no entanto, no decorrer do estudo e a percepção de que havia certa particularidade passível de ser analisada por trazer contribuições inéditas a pesquisa sobre formação de professores e PIBID, viu-se a necessidade de estreitar o campo e analisar apenas trajetórias de formadoras do PIBID sob a forma de coordenação e supervisão, com a peculiaridade de que essa última havia a experiência de ter participado de duas modalidades de bolsas diferentes no mesmo programa, PIBID.

Desse modo, entendo que houve um impacto fundamental na participação do PIBID pelas formadoras supervisoras na escolha pela docência e posteriormente, houve ainda, uma atualização de suas práticas no contexto da escola prática por meio do contato com a universidade através dos bolsistas e da coordenadora que acompanha os bolsistas sem muitas de suas atividades nas escolas da educação básica.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Cristina Carvalho de. **O Pibid e a formação de licenciandos em computação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, 2015.

ALVES, Roberlucia. **Professores iniciantes egressos do PIBID em ação**: aproximações à sua prática profissional. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. Etnografia e o estudo da prática cotidiana. In: **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 35-64.

ANJOS, Ana Maura T. **Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do Pibid**: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015.

ASSIS, Alessandra. Contribuições do PIBID para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações. 38ª Reunião Nacional da ANPED – GT08 – Formação de Professores – Trabalho 1256. UFMA – São Luís/MA. 01 a 05 de outubro de 2017

BORGES, Caroline T. **O professor supervisor do Pibid**: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão? Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20CAROLINE%20TEIXEIRA%20BORGES.pdf.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, John G. (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. Westport: Greenwood Press, 1986. p. 241-58.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p.181-91.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. Entrevista a Yvette Delsault: sobre o espírito da pesquisa. **Tempo Social**, v. 17, n. 1, p.175-210, jul. 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: EDUFSC, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid)**. s./d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&option=com_content&view=article>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Edital Pibid nº61/2013, 02 de agosto de 2010. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 de ago. 2013c.

_____. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 - Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 de mar. 2018c.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018d.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Rev. Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CAPES. **Pibid**: Programa Institucional de Iniciação à Docência. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/2009**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. **Pibid diversidade**. Brasília, 2013a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Dispõe sobre o Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Brasília, 2013b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2014.

_____. **Relatórios e dados**. Brasília, 2013c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados-2015>. Acesso em: 2 mar. 2016.

_____. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **EDITAL Nº 7/2018**. Chamada pública para apresentação de propostas. 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 15/03/2020.

CASTILHOS, Grasiela Pereira da Silva de. **Pibid como instância socializadora**: um estudo sobre a reestruturação de *habitus* das professoras supervisoras do curso de pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2019.

CAVALCANTE, Maria. **Permanecer ou evadir da docência?** Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do PIBID UECE. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, 2018.

CEARÁ, SEDUC, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____ (org) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

FALCAO, Giovana Maria Belem. **Ser professor supervisor do pibid: movimentos na constituição identitária**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, 2016. 312 f.

FORPIBID. **Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID**. Disponível em: <<https://ptbr.facebook.com/people/ForPIBID-Brasil/100009618044139>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

FREITAS, I; FERREIRA, D; PIMENTA, R. Trajetórias de Licenciandos em Ciências Sociais: desafios à formação de professores de sociologia para a educação básica no norte do Ceará. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, 7(2), dez. 2013. Disponível em: <<http://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/143>>. Acesso em: ????

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p.33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras de ensino primário. In: NÓVOA, António. (org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GONZATTI, Sonia Elisa Marchi. **Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores**: a terceira margem do rio. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 178 f.

GRABOWSKI, Ana Paula. **Impactos do PIBID nas licenciaturas**: possibilidade de fortalecimento da docência universitária? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2017.

LAHIRE, Bernard. Do *habitus* ao patrimônio individual de disposições: rumo a uma sociologia em escala individual. Trad. Eduardo Diathay Bezerra de Meneses. **Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará**. Vol. 34, nº 2, p. 07-29, Fortaleza, 2003.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**: um estudo sobre arte e educação. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Unijuí, 1999.

LOURENÇO, Marcus Santos. Políticas públicas e desenvolvimento. In: SILVA, Christian Luiz da; MENDES, Judas Tadeu Grassi (Org.). **Reflexões sobre o Desenvolvimento Sustentável**: agentes e interações sob a ótica multidisciplinar. 1 ed. Rio de Janeiro, v. 1, p. 41-58, 2005.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Editora Abril, 1984.

MARTINS, Waleria. **Práticas de objetivação e subjetivação docente**: estratégias de saber-poder no contexto do PIBID. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2018.

MELLUCCI, Alberto. Conclusões: métodos qualitativos e pesquisa reflexiva. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MENEZES, Eunice A. O. **A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação e a prática docente**: um olhar sobre a experiência formativa do Pibid – UECE. 2017. 287 f. Tese. (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Tese%20eunice.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

MONFREDINI, I. *et al.* **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

NEVES, C.M.C. A CAPES e a formação de professores para a educação básica. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Suplemento 2, vol. 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf, acesso em: 20 de junho de 2014.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: PUC Goiás, 2010. p. 93-9.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

PIBID: memórias de iniciação à docência/José Rodorval Ramalho, Rozenval de Almeida e Sousa (orgs). – Campina Grande: Editora da UFCG, 2013 246p.

PIMENTA, Rosângela. Ensino e pesquisa: do pedágio ao trânsito livre. In: RAMALHO, J; SOUZA, R. (orgs.). **PIBID: memórias de iniciação à docência**. Campina Grande: Editora: UFCG, 2013.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética na história oral. **Projeto História**: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História, São Paulo: PUC-SP, v. 15, p. 13-49, abr. 2007.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da docência apreendidos no PIBID: uma estudo com futuros professores de sociologia**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, 2013.

ROCHA, Cláudio. **Narrativas de professores em situação de desenvolvimento profissional: estudo no contexto do PIBID**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, 2018.

SANTOS, Ana Jessica. **O PIBID e o professor iniciante: analisando as suas relações**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2018.

SANTOS, Mário Bispo. **O PIBID na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo à formação do professor em sociologia**. Tese (doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, 2017.

SANTOS, Thais Cardozo. **O PIBID e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2014.

SCHWEIG, Grazielle. **Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia**. Tese (doutorado em Antropologia Social). 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Solange. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como uma política pública de formação de professores: aprendentes e aprendizagens do processo formativo**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Sudoeste da Bahia, 2016.

SILVA, Tomás Tadeu. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SILVA, J.; ALMEIDA, C; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, p. 01-15, jul. 2009.

SILVEIRA, Helder. Caminhos e descaminhos do Pibid no cenário atual – exclusivo. In: **Pensar a educação em pauta**. Um jornal para a educação brasileira. 2017. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/caminhos-e-descaminhos-do-pibid-no-cenario-atual-exclusivo/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Sociologias, Porto Alegre, ano 18, no 42, mai/ago 2016, p. 294-327 294 SOCIOLOGIAS <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004213> ARTIGO Dos habitus de classe aos

patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire.

SOUSA, Sandra. **Professores iniciantes egressos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: *habitus* e capital cultural**. Tese (doutorado em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologias**, v. 16, p. 20-45. Porto Alegre, jul/dez 2006.

TARDIF, Maurice and RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.73, pp.209-244.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VELHO, Gilberto. “Observando o familiar”. In: _____. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

VIEIRA, Hamilton. **Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire**. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, 2015.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAR COMO INTERLOCUTOR DA PESQUISA

TÍTULO DA PESQUISA: IMPACTO DO PIBID NAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS DE FORMADORAS DO SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UVA

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS:

MESTRANDA: Antonia Karinny do Nascimento Marques

ORIENTADOR: Prof. Dr. Vinícius Limaverde Forte

Prezada Participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **IMPACTO DO PIBID NAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS DE FORMADORAS DO SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UVA**, de autoria da estudante Antonia Karinny do Nascimento Marques, do Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da instituição associada Universidade Estadual Vale do Acaraú, sob a orientação do Prof. Dr. Vinícius Limaverde Forte, como parte da Linha de Pesquisa **Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares**, que reúne investigações voltadas para o entendimento dos elementos que compõem a prática escolar e seus saberes, abrangendo as formas de intervenção em sala de aula, as mediações pedagógicas, a transposição do saber científico para o saber escolar, a seleção de conteúdos curriculares e os elementos cognitivos constitutivos do processo ensino-aprendizagem.

O objetivo deste estudo é analisar os impactos do PIBID na trajetória acadêmico-profissional das formadoras do PIBID além, de identificar a constituição e atualização de um *habitus* docente dos sujeitos, do subprojeto de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa de investigação das trajetórias formativas dos sujeitos, a partir da metodologia da trajetória de vida, utilizando como instrumentos de coleta de dados. Relatórios e documentos do programa, a entrevista, o questionário e a observação participante.

Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição, como sujeito colaborador. Caso aceite fazer parte do estudo assine este documento que será impresso em

duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Na cópia que você receberá, constará o e-mail e o telefone da pesquisadora para que você possa tirar qualquer dúvida sobre o projeto a ser realizado. O seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa. A sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição associada. Desde já, agradecemos a sua colaboração!

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu _____,
 RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa:
IMPACTO DO PIBID NAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS DE FORMADORAS DO SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UVA. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa citada e estou ciente para que serve a pesquisa a que serei submetido(a).

Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento sem quaisquer prejuízos. Sei que meu nome não será divulgado e que não terei despesas com a pesquisa, bem como autorizo a divulgação dos resultados dos registros da pesquisa no meio científico.

Sobral, _____ de _____ de _____

 Responsável Legal

Pesquisadores Responsáveis:

Antonia Karinny do Nascimento Marques

E-mail: karinnynyk36@gmail.com

Telefones: (88) 99315-8454 (WhatsApp)

Vinícius Limaverde Forte (Orientador)

Trajetória do Subprojeto de Ciências Sociais da UVA

- 1- Como você veio a assumir a tarefa de coordenar a primeira turma do subprojeto de Ciências Sociais da UVA?
- 2- Como foi a recepção do PIBID junto aos demais professores do colegiado?
- 3- Quais os primeiros desafios do subprojeto? Relação com a coordenação institucional? Com os demais subprojetos?
- 4- Quais os desafios decorrentes de criar atividades, oficinas etc?
- 5- Você lembra dos objetivos do primeiro subprojeto e em que medida foram alcançados?

- 6- Quais as escolas onde os bolsistas atuaram e como foram as primeiras ações do subprojeto nessas escolas?
- 7- Como eram organizadas as formações (se haviam)?
- 8- Que impacto houve no curso depois da chegada do PIBID?
- 9- Sobre produção, a primeira turma contribuiu com produções acadêmicas?
- 10- Quando houve a ampliação do número de bolsas, quais expectativas geraram na coordenação de área?
- 11- O PIBID impactou de alguma maneira, no currículo do curso, em algum momento?
- 12- Como você percebe os impactos nos bolsistas durante a regência da bolsa?
- 13- É possível identificar alguma diferença entre esses primeiros bolsistas e os demais discentes (da época) das disciplinas onde você lecionou, onde haviam pibidianos e não pibidianos?
- 14- Qual imagem que você tem de si, do subprojeto e do curso a partir do PIBID? (avaliação)

Roteiro de entrevista coordenação de área

DIMENSÃO I: ORIGEM SOCIAL ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO

PROFISSIONAL DOCENTE

- 1- Relacionamentos familiares na Infância e adolescência...
- 2- Trajetória escolar na educação básica, escolas públicas, privadas ou ambas...
- 3- Ensino fundamental e Médio, dificuldades, anseios...
- 4- A escolha pelo curso da graduação se deu no decorrer do percurso da educação básica... (fundamental e/ou médio) (licenciatura/bacharelado)
- 5- Alguma experiência profissional antes da carreira docente na universidade, quais... (lecionou na educação básica?)

DIMENSÃO II: CARREIRA ACADÊMICA

- 1- Qual área de formação, disciplina... Temas de pesquisas?
- 2- Onde lecionou ou leciona? (Cursos, IES, pós-graduação)
- 3- Quando, como e por que se tornou coordenadora do PIBID?
- 4- Sua atuação no PIBID influenciou, redirecionou seu trabalho como pesquisadora? (mudanças de temas/objetos, publicações)
- 5- Qual papel que a coordenação do PIBID tem no desenvolvimento de sua carreira institucional?

DIMENSÃO III: ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCACIONAL, ANTES E DEPOIS DO PIBID

- 1- Compreensão da realidade educacional brasileira, sobretudo, na educação básica, a partir do PIBID?
- 2- Como o contato mais estreito com as escolas tem influenciado sua visão sobre a formação inicial de professores... antes e depois do pibid...
- 3- Formação continuada...
- 4- A partir do PIBID, você refletiu o ofício do magistério? Como a academia tem contribuído com esse ofício em todas as suas modalidades?
- 5- Quais trocas significativas contribuíram para sua prática em sala de aula na graduação? Interação com os demais participantes do pibid...
- 6- O que você destaca em sua trajetória no PIBID, como essencial para sua formação como docente?
- 7- Como você tem vivenciado, na universidade, o papel de mediador entre as funções pesquisa, ensino e extensão, depois da entrada no PIBID?

DIMENSÃO IV: CONDUÇÃO DO ENSINO

- 1- Quais desafios/limitações foram enfrentados por você, em sua prática docente a partir do PIBID nas disciplinas que leciona atualmente na universidade?
- 2- Por ter participado do PIBID, você classifica como uma formação continuada com diferencial da de seus colegas da academia que lecionam cadeiras pedagógicas na licenciatura em CS da UVA?

DIMENSÃO V

- 1- Como você descreve sua trajetória profissional?
- 2- Quais situações vivenciadas no âmbito do PIBID, você gostaria de destacar?
- 1- A participação no PIBID fez você refletir sobre sua atividade docente? Foi realizada alguma revisão dos métodos, estratégias e rotinas de trabalho? Se sim, quais o resultados?
- 2- Quais desafios/limitações foram enfrentados no sentido de efetivar a construção do saber da prática docente no contexto do PIBID?
- 3- Em sua opinião, quais as contribuições do PIBID para a formação docente continuada de professores das licenciaturas?
- 4- Você acredita que sua formação, por ter participado do PIBID, foi diferente da vivenciada por seus colegas que não estavam no programa?
- 5- Fale sobre a coordenação do PROFSOCIO...
- 6- Conciliação do PIBID e PROFSOCIO...
- 7- Perspectivas: cursos de ciências sociais...
- 8- Experiências marcantes no âmbito da coordenação do subprojeto?

DIMENSÃO V: LIVRE

- 1- Quais situações são passíveis de serem destacadas, vivenciadas por você durante a participação no PIBID?

Roteiro Professora Educação Básica
Roteiro de entrevista professora de sociologia

Dimensão I

- 1- Relacionamentos familiares na infância e adolescência?
- 2- Trajetória educação básica, escolas públicas, privadas ou ambas?
- 3- Dificuldades no ensino fundamental e médio?
- 4- Você tinha aulas de sociologia na educação básica?
- 5- A escolha pelo curso da graduação se deu em qual momento de seu percurso na educação?
- 6- Experiências profissionais antes da carreira docente?

Dimensão II: trajetória acadêmica

- 1- Qual sua área de formação
Habilitação
Temas de pesquisa
Bolsas
- 2- Quais disciplinas você leciona?
- 3- Quando e por que fez seleção para bolsa do PIBID?
- 4- Sua atuação no PIBID influenciou, redirecionou seu trabalho como pesquisadora?
- 5- Qual papel o PIBID desenvolveu em sua atuação hoje em sala de aula?
- 6- O que pode ser destacado na formação acadêmica como essencial para a sua formação como professora?

Dimensão III

- 1- Antes e Depois do PIBID...
Sua relação com as disciplinas práticas e pedagógicas do curso...
Diferença entre estágio e atuação como bolsista do PIBID...
Compreensão da realidade educacional brasileira...
- 2- O contato mais estreito com a escola influenciou sua visão sobre formação de professores?
- 3- Formação continuada...
- 4- O PIBID proporcionou alguma percepção sobre, o magistério, academia e formação de professores?
- 5- Quais contribuições o PIBID proporcionou em sua prática em sala de aula?
- 6- O que você destaca em sua trajetória no programa, como essencial para sua atuação em sala de aula?
- 7- Como você tem vivenciado, na escola, o papel de mediador entre prática e formação docente, no contato com os bolsistas?

Dimensão IV: Condução do ensino

- 1- Quais desafios/limitações foram ou são enfrentados por você, em sua prática docente, que como herança do PIBID, algo que possa ter auxiliado na resolução?
- 2- Como descreve sua trajetória profissional?
- 3- Existe alguma situação/ação/atividade vivenciada no âmbito do PIBID que você gostaria de destacar?
- 4- O que você destaca em sua trajetória como essencial para sua formação como professor de sociologia?
- 5- Como foi desenvolvido, ao longo da sua trajetória, o saber-ensinar? Quais as principais contribuições?
- 6- Quais pessoas ou grupos, em sua opinião, marcaram sua trajetória? Qual a contribuição dessas pessoas ou grupos para sua prática docente?
- 7- De que maneira a universidade atua como possibilitadora ou limitadora da troca de experiência entre os professores e da construção de novos saberes?
- 8- Quais conhecimentos, competências ou habilidades você julga necessários a um professor?
- 9- Críticas ao programa?
- 10- Destaque ao programa?