



**UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA**

**ANA CARMEM AGUIAR RODRIGUES**

**PIBID: EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
SOCIOLOGIA**

**SOBRAL – CEARÁ**

**2020**

ANA CARMEM AGUIAR RODRIGUES

**PIBID: EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
SOCIOLOGIA**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca examinadora do Mestrado Profissional em Sociologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Linha de pesquisa: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Ivaldinete de Araújo Delmiro Gémes  
(Orientadora)  
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Mesquita  
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

---

Prof. Dr. Fabrício de Sousa Sampaio  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente a todos, que de alguma forma contribuíram para a elaboração deste trabalho, em especial à minha orientadora, Ivaldinete de Araújo Delmiro Gémes, pela sua contribuição e apoio, mais que uma orientadora, uma grande amiga e exemplo virtuoso de pesquisadora, competência e humanidade. Agradeço também a todos os entrevistados que gentilmente dispuseram seu tempo para conceder narrativas valorosas sobre suas experiências.

Dedico este trabalho à minha mãe Maria do Livramento Aguiar, minhas filhas: Francisca Maria Aguiar Piauí, Iana Aguiar Piauí e Maria da Graça Aguiar Piauí, as pessoas mais importantes da minha vida.

Aos professores e colegas do curso de Mestrado Profissional em Sociologia pelos debates e efervescência de ideias que muito auxiliaram a pensar a educação e o papel do professor mediante tantos desafios.

Aos professores que compuseram a banca avaliadora, Fabrício de Sousa Sampaio e Marina Mesquita e as relevantes contribuições que muito enriqueceram este trabalho que pretendo dar continuidade em uma futura pesquisa de doutorado.

Agradeço imensamente a todos ex pibidianos que tive oportunidade de conviver enquanto supervisora da Escola Ministro Jarbas Passarinho em Sobral, por tudo que construímos juntos e tantos desafios enfrentados, uma experiência que marcou minha trajetória como profissional, pessoa e educadora.

À CAPES pela concessão de uma bolsa que constituiu um auxílio financeiro importante para o desenvolvimento deste trabalho. Sou grata a esta instituição, pela manutenção deste apoio financeiro, em meio a um período turbulento e sombrio marcado pela diminuição de recursos destinados à pesquisa, comprometendo o futuro da produção científica no país, principalmente no tocante a área de Ciências Humanas cuja viabilização financeira para as pesquisas já são escassas e relegadas a segundo plano.

Agradeço a Deus e a todos que me apoiaram nessa caminhada que me possibilitou passar por mais essa etapa de grande aprendizado, estando certa que muitas outras ainda virão.

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

## RESUMO

A presente pesquisa trata-se de um estudo que se propõe analisar qual o impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação do professor de Sociologia, na perspectiva de ex pibidianos que vivenciam ou vivenciaram experiências de participação no programa enquanto acadêmicos, e que atualmente exercem a docência na rede pública de ensino. Nesse aspecto, objetivou-se dissertar sobre o que o PIBID representa para a formação de professores, bem como os desafios, dilemas e perspectivas em relação ao Ensino de Sociologia na Educação Básica e seu papel na educação dos jovens da escola média. Esta pesquisa, realizada nos anos 2018 e 2019, tem como problemática central analisar como o PIBID repercutiu na formação desses profissionais, além de compreender como o Programa se constituiu enquanto aglutinador de experiências que contribuíram para a valorização e uma mudança de cultura em relação à licenciatura, servindo de base para a produção de novas pesquisas e metodologias de ensino. O mundo da educação formal escolar e acadêmico torna-se, portanto, um espaço para o desenvolvimento deste trabalho, pois é neste contexto que os sujeitos protagonizam as mais diversas relações: sociais, políticas e afetivas. O campo de observação foi construído a partir das práticas, trocas e narrativas elaboradas pelos interlocutores e participantes desses espaços sociais educativos. Considerando o atual cenário de reformulação das políticas públicas no âmbito educacional, o propósito é compreender, a partir das narrativas de atuais e futuros professores, sujeitos sociais interlocutores neste trabalho, sua auto percepção enquanto docentes, suas impressões e perspectivas em relação ao exercício da docência, e como as experiências no PIBID repercutiram na sua formação profissional e no seu fazer pedagógico em sala de aula.

**Palavras-chave:** PIBID. Políticas Educacionais. Educação Básica. Ensino de Sociologia.

## ABSTRACT

The present research treats about a study that aims to analyze what is the impact of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), in the training of the Sociology Teacher in the perspective of ex-pibidianos that experienced experiences of participation in the program while academics, and currently act as teacher high school. In this aspect, whether intends to report about what the PIBID means to teacher training, as well as challenges, dilemma, and perspectives regarding to sociology teaching in the basic education and your role in the young's education of the high school. This research, it was accomplished in 2018 and 2019, has as central problem to analyze as the PIBID reverberated in the training this professionals, besides understanding as the program whether constituted while aggregator of experiences that contributed for the appreciation and change of the culture regarding to graduation, serving of base the new production researches and teaching methodologies. The world of the formal and academic education becomes, therefore, a space for the development this work, because it is this context who subjects protagonist the several relations: socials, politics and affective. The search field was built from of the practices, exchanges and narratives elaborated by teachers and participants these social spaces educational. Considering the current scenario of reformulation of the public politics in the ambit educational, my purpose is understanding from of teacher narratives, social subject interlocutors in this work, your self-perception while teachers, impressions and perspectives about teaching exercise, and as the experiences of the PIBID reflected in the professional formation and your to make pedagogical in the classroom.

**Keywords:** PIBID. Educational Politics. Basic Education. Teaching Sociology.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AJE</b>	Associação dos Jovens Empresários do Ceará
<b>APEOC</b>	Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Estado do Ceará
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CREDE</b>	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
<b>CONTAP</b>	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FIES</b>	Fundo de Financiamento Estudantil
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>ICMS</b>	Imposto Sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OCN'S</b>	Orientações Curriculares Nacionais
<b>PARFOR</b>	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PCN'S</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PIBID:</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SINAES</b>	Sistema de Avaliação da Educação Superior
<b>SPAECE</b>	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
<b>UECE</b>	Universidade Estadual do Ceará
<b>USAID</b>	United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
<b>UFC</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>UVA</b>	Universidade Estadual Vale do Acaraú



## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Matriz curricular do curso de Ciências Sociais (Licenciatura): Currículo 2003.....	30
<b>FIGURA 2</b> – Matriz curricular do curso de Ciências Sociais (Licenciatura): Currículo 2011.1 .....	31
<b>FIGURA 3</b> – Matrículas em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil (2008-2018).....	52
<b>FIGURA 4</b> – Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por modalidade de ensino superior – Brasil (2018).....	53
<b>FIGURA 5</b> – Gasto por aluno no ensino fundamental – Brasil (2000-2013).....	58
<b>FIGURAS 6, 7, 8, 9</b> – Ato público realizado por professores e bolsistas do PIBID da Universidade Estadual Vale do Acaraú.....	75 e 76
<b>FIGURA 10</b> – Aula de Sociologia na EEM Ministro Jarbas Passarinho.....	86
<b>FIGURA 11</b> – Apresentação de seminário alunos da turma 2 A em aula de Sociologia na EEM Ministro Jarbas Passarinho .....	86
<b>FIGURA 12</b> – Apresentação de seminário alunos da turma 2 A em aula de Sociologia na EEM Ministro Jarbas Passarinho.....	86
<b>FIGURA 13</b> – Palestra realizada na turma 1 A por ex aluno da escola Ministro Jarbas Passarinho na Semana da Consciência Negra.....	87
<b>FIGURA 14</b> – Alunos da turma 1E desenham em um cartaz na aula de Sociologia – Projeto Olhares sobre a sociedade.....	87
<b>FIGURA 15</b> – Roda de conversa com Jackson Soares na turma 1 A sobre as experiências vivenciadas como estudante e ex presidente do Grêmio estudantil da escola Ministro Jarbas Passarinho.....	87
<b>FIGURA 16</b> - Apresentação de rap e poesia na Semana da Consciência Negra – 2019.....	88
<b>FIGURA 17</b> – Desenho aluno 1 B em aula de Sociologia... ..	88
<b>FIGURA 18 e 19</b> – Imagens compiladas de desenhos de alunos turmas de 1 ano – Projeto Olhares sobre a Sociedade.....	89 e 90
<b>FIGURA 20</b> – Jornal sociológico confeccionados por alunos das turmas 3º anos da escola Ministro Jarbas Passarinho.....	91

**FIGURA 21** – Bolsistas do PIBID do subprojeto de Ciências Sociais apresentam trabalho no III Encontro Nacional do Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB em Fortaleza.

**FIGURA 22** – Bolsistas do Subprojeto de Ciências Sociais PIBID-UVA realizam apresentação teatral em aula de Sociologia..... 108

**FIGURA 23, 24 E 25** – Jornal Conexão Sociológica: PIBID em ação, elaborado pelo Subprojeto de Ciências Sociais PIBID-UVA para divulgar as ações do programa na escola Ministro Jarbas Passarinho..... 110, 111 E 112

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. DISTINÇÃO ENTRE SABER ESCOLAR E ACADÊMICO: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>23</b>
<b>3. UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....</b>	<b>40</b>
3.1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DITADURA MILITAR.....	40
3.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E CEARENSE EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL.....	48
<b>4. O PIBID NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR .....</b>	<b>71</b>
<b>5. SENTIDOS E PERCEÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: OS IMPACTOS DO PIBID NO COTIDIANO ESCOLAR .....</b>	<b>96</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>126</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado está inserido nos estudos da Linha de pesquisa Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares, do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Sociologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É uma pesquisa na área de Ensino de Sociologia que se propõe a analisar o impacto do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), na formação do professor de Sociologia para a educação básica, na perspectiva de ex pibidianos<sup>1</sup> que vivenciaram experiências de participação no programa enquanto acadêmicos e que atualmente exercem a docência na rede pública de ensino ou atuam como bolsistas nas instituições de ensino.

Meus interlocutores e interlocutoras são formados no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, localizada em Sobral, município da Zona Norte do Estado Ceará. Em suas narrativas, destaco suas percepções enquanto atuais ou futuros docentes, as perspectivas em relação à formação do professor na universidade e o exercício da docência, além das suas experiências no PIBID e relatos sobre o fazer pedagógico em sala de aula.

Esta pesquisa terá como problema central analisar como o PIBID repercutiu na formação desses sujeitos, além de compreender como o Programa se constituiu enquanto aglutinador de experiências que contribuíram para a valorização e uma mudança de cultura em relação à licenciatura, servindo de base para a produção de novas pesquisas e metodologias de ensino. Acredito, portanto, que a valorização das licenciaturas também parte da implementação de políticas públicas que assegurem as condições de exercício da docência.

É meu propósito promover uma discussão que contribua com o desenvolvimento de novas pesquisas que visem diminuir as distâncias ainda existentes entre o campo escolar e o fazer acadêmico, entre a teoria ministrada da universidade e a prática escolar, entre a pesquisa e o ensino, possibilitando o lançamento de novos olhares sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. Sem a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema, pretendo lançar perguntas que resultem em reflexões sobre o papel que programas como o PIBID representam para a formação de professores, bem como sobre os desafios e perspectivas em

---

<sup>1</sup> Como ficaram conhecidos os bolsistas do PIBID na universidade.

relação ao ensino de Sociologia na Educação Básica no atual cenário da educação escolar, e qual o seu papel na educação dos jovens da escola média.

O interesse em tratar deste tema surgiu a partir de experiências vivenciadas em minha trajetória na educação básica e acadêmica. Ingressei na rede estadual de ensino do Ceará através de concurso público em outubro de 2009, lecionando Sociologia e outras disciplinas como História e Filosofia por falta de turmas para completar minha carga-horária. Atualmente sou a única professora efetiva formada em Ciências Sociais na Escola Estadual de Ensino Médio Ministro Jarbas Passarinho, local em que trabalho até hoje. Ressalto que a instituição no ano de 2020 tem sido palco de grandes mudanças, por ter sido transformada no 4º Colégio da Polícia Militar do Ceará após realização de uma consulta pública feita com a comunidade escolar (alunos, pais e professores) em novembro de 2019, assunto este que pretendo tratar em futuras pesquisas.

Durante esse período, tive a oportunidade de participar e ser aprovada em duas seleções para Professor Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID). A primeira aprovação ocorreu em 2013 e a segunda aprovação em 2015. Durante os quatro anos de participação no programa, atuei supervisionando bolsistas conhecidos como pibidianos, os quais muitos tornaram-se professoras e professores que atualmente lecionam a Disciplina de Sociologia no Ensino Médio tanto no município de Sobral, como em outros municípios da região Norte do Estado. Esses profissionais também são os sujeitos desta pesquisa. Os contatos e as produções resultantes desses anos de trabalho no PIBID significaram um enorme aprendizado recíproco contribuindo diretamente para minha própria formação e aperfeiçoamento da prática pedagógica em sala de aula.

O planejamento das ações e atividades a serem desenvolvidas na escola, era o momento em que supervisora, licenciandos e licenciandas discutiam sobre possíveis propostas didático-pedagógicas capazes de promover a devida mediação entre o saber acadêmico e escolar, o que ainda constitui hoje um grande desafio encontrado no Ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Nesse processo de inserção do estudante no cotidiano escolar, o professor supervisor tem o papel não apenas de supervisionar, mas também de atuar como um “co-formador”, auxiliando na elaboração de projetos focados na conexão entre a formação docente desenvolvida no âmbito acadêmico e os conhecimentos e práticas

presentes na educação básica. É importante salientar que esta interação com a comunidade acadêmica também possibilita ao professor da educação básica uma formação continuada, no momento em que ele participa de encontros e eventos científicos promovidos pela universidade, elaboração de projetos de intervenção pedagógica para melhorar a qualidade do ensino na sala de aula, além de incentivar a reflexão sobre a sua própria práxis pedagógica, conforme defende ROCHA (2018).

Minha história com o PIBID começou bem antes dessa experiência, quando fui aprovada em concurso para atuar como Professora Substituta no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, instituição e curso em que havia me formado. Participar deste programa representou muito na minha trajetória profissional, posto que tive a oportunidade de participar das primeiras reuniões e planejamento de ações de trabalho do PIBID na universidade no ano de 2009.

A minha volta à escola como supervisora, significou a oportunidade de estabelecer a conexão entre a formação universitária e a realidade da Educação Básica no contexto escolar. Atuar na área de Prática de Ensino de Sociologia como professora substituta no curso de Ciências Sociais, também já havia me possibilitado conhecer a realidade de várias escolas acompanhando os discentes durante a Disciplina de Estágio Supervisionado.

Essas experiências me impulsionaram para a realização deste trabalho de pesquisa, tendo como propósito analisar o processo de formação docente e os obstáculos enfrentados na sala de aula e o papel representado pelo PIBID nas trajetórias dos pibidianos, e como o programa contribuiu para promover a relação teoria-prática na formação do futuro professor e, sua repercussão no desenvolvimento de ações e propostas para melhorar a qualidade do Ensino de Sociologia, conforme explanei anteriormente.

Saliento que, pensar em formação docente é tratar das muitas deficiências na formação dos professores na própria Universidade que precisa rever suas próprias concepções e práticas de ensino; muitas vezes teóricas, conteudistas e livrescas, distantes do “chão” da realidade escolar da educação básica nas escolas públicas. Diante disto, pretendo abordar, nas perspectivas dos entrevistados, como estes percebem os desafios e deficiências de sua formação no âmbito universitário e como o “turbilhão” de teorias sociológicas aprendidas na academia contribui para o exercício da docência.

Nesse aspecto, a discussão sobre a formação do professor diz respeito à própria valorização da disciplina de Sociologia no campo escolar, e que a formação do pesquisador não pode ser separada da formação do professor, assim como a produção científica também deve estar voltada para pensar o ensino de Sociologia na Educação Básica, buscando respostas para a pergunta que não quer calar: Qual o papel da Sociologia na formação dos discentes da escola média?

O questionamento acima nos remete a uma reflexão profunda sobre o papel a ser desempenhado pela disciplina no atual contexto de reformas da educação escolar, em que, mais uma vez, ela é ameaçada de ser retirada do currículo.

Perante o exposto, sabemos que ainda há muitos entraves que dificultam uma maior valorização da Sociologia nas escolas; considerando que a atual reinserção como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio é resultado de uma luta histórica que se manteve ao longo de anos e que nos leva a refletir sobre qual o papel do profissional que atuará nessa área e a necessidade de um trabalho que busque promover discussões em torno da afirmação de uma identidade da Sociologia, de modo a consolidar sua legitimidade no currículo escolar.

É importante ressaltar que ainda há uma divisão muito grande entre as modalidades Licenciatura e Bacharelado, sendo a formação do sociólogo pesquisador uma prioridade para muitos docentes no meio acadêmico, fazendo com que ensino e pesquisa não caminhem juntos na formação dos estudantes. Por outro lado, programas como o PIBID repercutiram na criação de uma nova cultura e o desenvolvimento de novas pesquisas no campo da prática docente.

Nesse sentido, faz-se urgente e necessário pensar sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de Sociologia no exercício da profissão, que se revela na prática a começar pela carga-horária reservada à disciplina na grade curricular estadual cearense, atualmente restrita a uma aula de 50 minutos por semana. Esta situação, por sua vez, provoca uma sobrecarga do professor que, numa jornada de trabalho de 40 horas semanais, é obrigado a assumir 27 turmas. Esta realidade interfere diretamente em seu desempenho profissional e na qualidade de suas aulas, visto que não é possível analisar a atuação do docente na rede pública de ensino sem levar em conta as suas precárias condições de trabalho, que extrapola a própria sala de aula, cabendo-lhes ler e pesquisar para elaborar suas aulas, corrigir trabalhos e provas, além de cumprir exigências burocráticas como preenchimento de fichas e diários escolares. Tal situação, portanto, está diretamente atrelada ao

campo de políticas públicas que contribuíram para precarizar o trabalho docente, conforme abordaremos em uma breve contextualização histórica, enfocando os cenários das políticas de formação de professores nas últimas décadas.

Outro agravante em relação à situação da Sociologia na Educação Básica é o fato de ser lecionada por professores de outras disciplinas que não conseguem completar sua carga-horária. É comum professores que ministram disciplinas da área de Ciências Humanas ministrarem Sociologia ou Filosofia com este objetivo, por outro lado, professores de Sociologia também são obrigados a assumir outras disciplinas para completar sua carga-horária de trabalho, caso consigam permanecer em apenas uma escola.

Lamento ter conseguido obter apenas dois meses de liberação da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, o que inviabilizou a possibilidade de desenvolver com mais tempo e qualidade meus trabalhos neste mestrado profissional. Liberação esta que muitos conseguem quando se trata de um mestrado acadêmico. De acordo com a legislação do Estado, o tempo de liberação para estudos no caso de mestrado profissional realizado na cidade em que o professor reside é de apenas 60 dias, ou no dia da aula, caso as disciplinas do curso coincidam com o horário de lotação na escola, o que no meu caso não compensaria, já que as aulas no mestrado são no período noturno e outras disciplinas foram ministradas nas quartas-feiras no turno da tarde, reservado ao planejamento na escola. Não houve sequer a possibilidade de obter uma diminuição na carga-horária de trabalho. Na maioria das vezes não há liberação, mas uma adequação na carga-horária do professor para que não haja “prejuízo” para a escola. No meu caso não houve concessão sequer de liberação no dia de planejamento, situação que me obrigou muitas vezes a pagar no meu único dia de folga o horário destinado a esta finalidade. É oportuno ressaltar que, por força de lei, no Estado do Ceará, o professor é obrigado a realizar seu planejamento de estudos no ambiente escolar, ao contrário da liberação que ocorre, por exemplo, nas universidades, em que o professor escolhe o local em que deseja realizar seu planejamento.

A diferenciação entre a pós-graduação acadêmica e profissional, revela o descaso da administração pública para com os mestrados profissionais na área educacional, em que muitos professores são obrigados a trabalhar ao mesmo tempo em que cursam disciplinas obrigatórias de forma presencial e desenvolvem trabalhos de conclusão de curso como requisito para a obtenção da titulação, assim como



ocorre nos mestrados acadêmicos. Na escola em que trabalho, outros colegas conseguiram liberação para cursarem mestrados acadêmicos pelo período de dois anos. Outra questão que demonstra o desinteresse do poder público em incentivar a qualificação profissional docente é a questão salarial, se formos pensar em obter um diploma de mestrado por salário, o desânimo nos abateria, visto que a diferença salarial entre especialista e mestre é pífia, sem contar o fato de que ao obter a titulação, muitos profissionais com jornada de 40 horas semanais atingem o teto salarial para fins de recebimento do vale-alimentação (4.992,29 reais), e acabam perdendo o direito ao benefício pago pelo governo atualmente no valor de 15 reais por dia trabalhado.

Esta situação que vivenciei revela aspectos resultantes de uma política de precarização do trabalho docente em que governos visam, entre outros aspectos que discutiremos adiante, dificultar as possibilidades de formação do profissional da educação, precarizando suas condições de trabalho. No Estado do Ceará, greves como a de 2011 garantiram a aprovação da lei que implementou 1\3 da carga-horária do professor para planejamento e a conseqüente diminuição do tempo efetivo de sala de aula. Quando ingressei na carreira em 2009 um professor de Sociologia assumia 32 turmas, hoje leciona para 27 salas, sendo muitas vezes obrigado a ministrar outras disciplinas para completar sua jornada de trabalho, conforme mencionei.

Dentre os desafios que enfrentei para concluir esse mestrado, além das dificuldades encontradas no âmbito profissional, destaco questões de ordem pessoal, como a difícil tarefa de conciliar trabalho, família, filhos, as privações, noites dormindo menos para ler os textos indicados pelos professores, o cansaço de trabalhar dois turnos e assistir as aulas à noite, no que convencionei chamar “terceiro turno”, além do perigo de sair de casa para estudar, devido ser moradora de um bairro da periferia de Sobral, considerado violento com ocorrências constantes de mortes e assaltos.

A realidade que vivenciei ao longo de minha experiência no campo escolar, suscita inquietações que me fazem refletir sobre as várias dificuldades encontradas nesse processo, que vão desde a difícil situação de aprendizagem dos alunos e alunas; a carga horária limitada e insuficiente para se cumprir as metas e os objetivos propostos pela disciplina; o uso de instrumentos didático-metodológicos e a elaboração de um conteúdo que, atraindo o interesse dos estudantes, melhor venha

a corresponder os objetivos que a Sociologia se propõe a alcançar, até detalhes aparentemente simples como a utilização de exemplos práticos que, partindo do cotidiano e de situações concretas, permitam uma compreensão crítica da realidade social por parte dos discentes.

As questões expostas acima resultaram em muitas inquietações e a tentativa de encontrar respostas com o desenvolvimento desta pesquisa. Tentando exercitar o estranhamento de uma realidade por mim vivenciada no dia a dia do ambiente escolar como professora e a percepção dos inúmeros obstáculos a serem enfrentados no exercício e na formação docente.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho partirá de estudos bibliográficos e pesquisa documental referente à consulta de documentos oficiais e instrumentos legais que fundamentam o surgimento do PIBID e seus parâmetros de atuação. Como embasamento teórico, realizamos a leitura de artigos publicados em periódicos acadêmicos e pesquisas de mestrado e doutorado que tinham relação com a temática.

A estratégia metodológica também privilegiará uma abordagem qualitativa por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com atuais e ex-bolsistas do PIBID do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; que hoje atuam como professores de Sociologia na rede básica de ensino, enfocando a análise de seus relatos de experiência no PIBID e no exercício do magistério nas escolas em que atuam.

Optou-se pela entrevista semiestruturada devido à possibilidade dos sujeitos relatarem suas experiências a partir de questões centrais propostas pelo pesquisador, ao passo que permite respostas livres e espontâneas dos interlocutores sobre fatos relevantes, traduzindo as representações dos entrevistados sobre suas vivências. Partir de relatos de experiências é buscar compreender, como pensava Max Weber (2006), o sentido que os sujeitos dão às suas ações no campo em que atuam. Para o autor, a compreensão dos fenômenos sociais está no significado que os indivíduos conferem às suas ações. Nesta perspectiva, as experiências e trajetórias de cada indivíduo tem uma caracterização específica que é movida pelos interesses produzidos no campo das relações sociais, cabendo a Sociologia compreender o sentido da ação social orientada pelo comportamento de outrem.

Esta pesquisa, portanto, ganha sentido a partir de inquietações que vivenciei enquanto estudante e dos desafios enfrentados em minha trajetória no exercício da docência. Carreira esta que iniciei bem cedo, por assim dizer, aos 15 anos de idade quando fui convidada por uma vizinha para dar aulas de reforço na garagem de sua casa, utilizada como sala de aula para alunos do ensino fundamental. Tenho boas lembranças dessa experiência, o que, de algum modo, me fez inclinar para a área do ensino. Hoje posso afirmar que, mesmo diante das dificuldades e desvalorização profissional, não me arrependo da escolha pela docência, profissão que me trouxe alegrias e decepções, além de ter comprometido minha saúde, a partir de constantes diagnósticos de lesões nas pregas vocais, que, por muitas vezes, me deixaram sem voz chagando a ter que me ausentar da sala de aula devido a períodos de licença saúde para realizar tratamentos de fonoterapia.

Após essa experiência inicial como professora de reforço escolar, passei por outras profissões, mas sempre com a vontade de lecionar. Quando cursei a Disciplina de Estágio Supervisionado na universidade tive a oportunidade de viver novamente essa experiência, agora com jovens alunos do ensino médio. Foi uma experiência boa e curta, pois atuei pouco tempo como substituta de uma professora na escola em que estagiei.

Quando conclui o curso de licenciatura em 2005, surgiu a oportunidade de participar de uma entrevista para substituir uma amiga em uma disciplina de Sociologia do Trabalho em um instituto de nível superior que eu particularmente criticava muito, mas decidi encarar para vivenciar uma nova experiência e me manter financeiramente. Após essa ocasião, fui convidada muitas vezes para ministrar outras disciplinas viajando em muitas cidades. Apesar da precarização do trabalho e de não concordar com a privatização do ensino público que considerava ser o instituto, foram experiências de grande aprendizado e maturidade que me fizeram crescer muito.

Logo surgiram outras oportunidades de trabalho em outros institutos e tutorias de educação à distância, nos quais eu trabalhei. No entanto, uma vez aprovada em concurso para assumir a vaga de professora substituta no curso de Ciências Sociais da Universidade (UVA) onde me formei, passei a me dedicar somente a essa atividade por dois anos, período em que durou o contrato temporário. Hoje, quando encontro alunos dessa época que relatam sobre a contribuição de minhas aulas para seu crescimento profissional, percebo o sentido de ser professora. Em 2010, surge a

oportunidade de ingressar na carreira docente por meio de um concurso público, na qual fui aprovada em primeiro lugar para lecionar a disciplina de Sociologia na rede estadual de ensino. Desde então, são dez anos atuando na Educação Básica, com muitos obstáculos e também perspectivas.

A partir desta trajetória, decidi desenvolver um trabalho sobre a formação docente com o propósito de buscar responder perguntas que me fiz e continuo a fazer desde a graduação em licenciatura em Ciências Sociais, quando não tive a experiência de vivenciar experiências de um projeto como o PIBID.

Diante disto, vivenciá-lo participando da elaboração de seu primeiro projeto na universidade e depois como supervisora na escola, levou-me a pensar em desenvolver um trabalho para analisar os impactos gerados pelo programa enquanto proposta capaz de promover uma articulação entre a universidade e o campo escolar; embora ainda com muitas deficiências de uma aproximação que poderia ser mais efetiva, mas que possibilitou o docente supervisor da escola atuar como co-formador do futuro professor que venha a exercer a profissão.

Consoante relatei acima, minha trajetória, relações vividas e conhecimento adquirido influenciaram no recorte do assunto tratado nesta pesquisa, pois, conforme ressalta Max Weber (2006), a realização de um trabalho científico não é neutro e parte de interesses e experiências vivenciadas pelo pesquisador, o que envolve tempo, disponibilidade, conhecimento acumulado e valores. Sobre esta concepção de ciência, argumenta SANTOS (1995):

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não ditos dos nossos trabalhos científicos. (SANTOS, 1995, p. 51)

Santos nos faz refletir sobre as relações de poder que envolvem o domínio do conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria como algo que também envolve os valores pessoais do cientista. Na linha de pensamento do autor, HAGUETTE (1992), também tece considerações acerca da ciência social como instrumento de poder:

A ciência social (...) é um produto do intelecto humano que responde a necessidades concretas de determinado momento histórico, necessidades

estas, definidas pelos grupos de poder. Logo, ela é também histórica, situada. Seus métodos – regras e técnicas de produção do conhecimento – são avaliados por homens que formam a comunidade científica. Enquanto homens, os cientistas são possuidores de interesses, motivações e superstições; enquanto membro de uma determinada classe – a dominante, ou a serviço dela – os cientistas definem o campo “do científico” a partir dos interesses objetivos daquela classe. Consequentemente, nem a ciência é neutra, nem a forma de produzi-la – processo de geração de conhecimento. Não é neutra porque seus usos e frutos são apropriados por algumas classes e não por todas; as ciências sociais não são neutras porque se transformam em instrumentos de controle social em benefício do status quo, ou seja, da manutenção das desigualdades sociais e da submissão dos grupos que questionam o consenso. (HAGUETTE, 1992, p. 156).

De acordo com Alba Zaluar (1985, p. 13), a pesquisa vai além de uma “mera técnica de obtenção de dados”, é antes uma “relação social em que ambas as partes aprendem a se conhecer”, ou seja, pesquisador e pesquisados irão se conhecer. No meu caso, pensar e estranhar uma realidade a qual fiz e faço parte será um desafio permanente. Sobre ser pesquisador do campo em que atua NASCIMENTO (2018) disserta sobre os desafios que envolvem problematizar o trabalho e a pesquisa a partir do seu “lugar relacional”, ser pesquisador do local em que atua profissionalmente, posto que assumimos “papéis relacionais em um campo multissituado a partir de relações polissêmicas”, considerando que este lugar relacional implica em relações de aproximação, confiança, estranhamento e familiaridades. O autor que, como agente penitenciário pesquisador, se propõe a discutir em suas produções científicas questões como gênero e sexualidade, violência e o trabalho desses profissionais da segurança pública no cotidiano das prisões.

No discurso que faz sobre o trabalho de campo, OLIVEIRA (2006) fala do momento do olhar – ouvir – escrever. O olhar e o ouvir fazem parte do trabalho de campo, o momento do escrever vem depois. De acordo com o antropólogo, o pesquisador fará sua observação com um olhar teoricamente domesticado, ou seja, carregado de certo conhecimento teórico sobre o tema. Nosso olhar remete a uma vivência da prática de observação do campo de pesquisa que possibilita compreender os dilemas e as dificuldades acerca das questões relativas ao programa PIBID na dinâmica da educação formal e acadêmica e seus impactos sobre a formação profissional dos professores de Sociologia.

O ouvir destaca-se como outro momento estratégico, pois na interlocução entre pesquisador e os sujeitos de sua pesquisa, essa relação constitui-se numa

troca, em que ambos ouvem e são ouvidos. Após a pesquisa de campo, vem o momento do escrever, no qual o pesquisador encontra-se sozinho para redigir seu trabalho, retirando das anotações de seu diário somente o que realmente é importante para o que pretende abordar em seu trabalho e onde deve utilizar uma linguagem para seus pares. Esta parte tem como objetivo focalizar as narrativas dos personagens envolvidos com a temática em debate e costurá-las com a teoria.

Sobre a intervenção inevitável do pesquisador em determinadas situações de pesquisa, HAGUETTE (1992) cita a interferência deliberada em instâncias onde o pesquisador tem por objetivo, não somente a coleta de dados, mas a modificação do meio, ou seja, a introdução de mudanças no ambiente, no caso aqui em análise, a busca por metodologias de ensino inovadoras que melhorassem a qualidade do ensino de Sociologia em sala de aula.

O mestrado trouxe a oportunidade de desenvolver uma pesquisa baseada em quatro anos de trabalho dedicados ao PIBID juntamente com acadêmicos em processo de formação profissional. Um processo de aprendizado mútuo, desenvolvido a partir de uma observação e participação ativa dos envolvidos. Sobre o observador ativo, HAGUETTE (1992) disserta que "... o observador ativo maximiza sua participação, no sentido de obter uma maior qualidade dos dados e integra seu papel com outros papéis dentro de uma situação social que observa participativamente." (HAGUETTE 1992, p. 73).

A autora ao interpretar a visão de Schwartz e Schwartz no tocante a observação participante argumenta que "... não há "incompatibilidade" entre "objetividade" e "intervenção", ao contrário, a natureza e a qualidade dos dados se aperfeiçoam quando o pesquisador desempenha um papel ativo na modificação de certas condições do meio..." (*Id. Ibid.*)

A interlocução com alguns sujeitos da pesquisa se deu a partir da oportunidade de acompanhá-los enquanto bolsistas no PIBID na Escola Ministro Jarbas Passarinho em Sobral, onde trabalho há onze anos como professora de Sociologia e atuei como supervisora do PIBID durante quatro anos. O caminho teórico-metodológico foi uma escolha que se delineou a partir de relações interpessoais que estabeleci com minhas interlocutoras e interlocutores durante meu percurso profissional, o que me possibilitou como observadora participante atuar e compartilhar das atividades desenvolvidas no âmbito da formação docente a partir dessas interações, que resultaram em produção de novos olhares e metodologias de

ensino concretizadas a partir de projetos e intervenções pedagógicas inovadoras aplicadas na sala de aula, na produção de materiais que formam um acervo valioso que será um rico objeto de análise para o desenvolvimento desta pesquisa.

O que podemos trazer de novo? O que podemos trazer de diferente para a sala de aula? Estas eram perguntas frequentes nas reuniões entre pibidianos, pibidianas e supervisora. Saber como essa experiência contribuiu para a formação acadêmica e profissional de ex participantes do programa, que hoje atuam ou pretendem atuar como professores da educação básica, é um dos principais objetivos deste trabalho.

## **2. DISTINÇÃO ENTRE SABER ESCOLAR E ACADÊMICO: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

No contexto da realidade escolar do ensino médio cearense o qual desenvolvi esta pesquisa, não existe uma cultura por parte de muitos estudantes, de estudar Sociologia como outras matérias consideradas mais relevantes, a exemplo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Percebemos que essa desvalorização também ocorre no âmbito institucional, pois a escola, seguido o norte das políticas educacionais tende a priorizar as disciplinas acima citadas, por considerar que não somente a Sociologia, mas como outras disciplinas da área de Ciências Humanas teriam uma importância menor na formação escolar do aluno que precisa “ter rendimento” para ser aprovado no ENEM e outros vestibulares.

Partindo desse enfoque, podemos citar Wright Mills (1982) e, a sua concepção acerca do papel político a ser desempenhado pelo cientista social/educador, posto que a Sociologia enquanto uma ciência que trata de entender as questões humanas, estudando as relações dos indivíduos no contexto social, já traria consigo um caráter político. É exatamente por esse caráter de “descortinar” o que está por trás da realidade que ele passa a incomodar, pois este cientista social/educador tem a capacidade de fazer com que seus alunos questionem; entre outros aspectos, a fragilidade e as carências do sistema educacional de seu país até o próprio ambiente escolar em que vivem. (MILLS, p.40, 1982).

“Para que serve a Sociologia?” Esta é uma pergunta que os estudantes da Educação Básica sempre me fazem e, na opinião de muitos está o fato que a Sociologia não só não tem nada a ver com as suas vidas, como também não é capaz de contribuir para sua formação profissional em concursos e exames que venham a concorrer. Sabemos que essa visão utilitarista decorre também de um modelo de sociedade no qual em tudo busca-se vantagens, principalmente materiais e financeiras. Uma grande parcela dos alunos e alunas que terminam o Ensino Médio pensam em sua inserção no mercado de trabalho ou mesmo em serem aprovados em exames como o ENEM e, a partir dessa aprovação, terem a chance de cursar uma universidade, induzidos pelas próprias cobranças do sistema escolar.



Perante isto, consideramos que a preocupação que deve nortear o ensino de Sociologia ou mesmo justificar sua inclusão no currículo do Ensino Médio, não é estar a serviço de uma mera profissionalização técnica e muito menos formar sociólogos. Trata-se mais de promover o contato cognitivo dos alunos com o pensar sociológico e, como este pode contribuir para nos ajudar a pensar sobre nossas próprias vidas, em que medida somos um produto da sociedade em que vivemos e, até que ponto temos a liberdade de pensar e agir com autonomia diante das mais variadas questões que envolvem a vida em sociedade. A Sociologia, portanto, longe de ser algo distante de nós, está presente em todos os lugares, nos auxiliando a entender as diversas formas de interação de homens e mulheres com os demais grupos e instituições que compõem a sociedade. Com esse objetivo, temas como a religião, a família, a educação, o trabalho, a ciência, a política, entre outros diversos fatores que envolvem a vida do homem em sociedade são objetos de estudo da sociologia.

Em seu artigo Reflexões acerca do sentido a Sociologia no Ensino Médio, o professor Flávio Marcos Sarandy (2007), destaca a especificidade da Sociologia em relação às demais disciplinas das Ciências Humanas, enfatizando que tal especificidade também perpassa pela afirmação de uma identidade da Sociologia no Ensino Médio. Disciplinas como História, Geografia e Filosofia também produzem conhecimentos sobre o mundo social, no entanto, o autor argumenta sobre a diferença do “olhar sociológico” do olhar das outras disciplinas, já que o conhecimento sociológico seria capaz de produzir nos estudantes da educação média, uma percepção e um modo de raciocínio que busca desenvolver a “apercepção sociológica”, que nos leva a “rasgar os véus das representações sociais e compreendê-las sob uma nova ótica, elas próprias como produtos sociais”, nisto residiria também a sua finalidade pedagógica:

[...] Quão importante se torna para os alunos a descoberta sobre como nossa vida é perpassada por forças nem sempre visíveis – por nossa simples pertença a um grupo social. E não a um grupo social qualquer, mas a esse grupo, com sua identidade, posição na estrutura social, símbolos e recursos de poder. Quando o aluno compreende que os cheiros, os gestos, as gírias, as tensões e conflitos, as lágrimas e alegrias, enfim, o drama concreto dos seus pares, é em grande medida resultante de uma configuração específica de seu mundo, então a sociologia cumpriu sua finalidade pedagógica. (SARANDY, 2007).

Transformar e mediar o conhecimento científico-acadêmico em saber escolar não é uma tarefa simples. Sabemos que o papel da Sociologia enquanto ciência é produzir um saber científico sobre a realidade social, buscando compreendê-la através do “estranhamento” e da “desnaturalização” dos fatos sociais, rompendo com os achismos e formas de pensar que não percebem as relações entre os indivíduos, grupos e instituições como algo construído socialmente. As Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) nos fornece um importante esclarecimento que nos ajuda a pensar sobre como a Sociologia pode ser lecionada na educação média a partir destes princípios:

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente de se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, se perde de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões e, essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. (BRASIL, MEC, 2006)

Uma das funções da Sociologia na educação básica é buscar incentivar os estudantes a desenvolver uma análise sociológica sobre o impacto das transformações sociais no seu cotidiano, de forma que possa assumir um determinado posicionamento acerca da realidade que o cerca. Realidade esta compreendida com base no “olhar sociológico”, a partir da desnaturalização e do confronto de interpretações sobre os fatos que ocorrem na sociedade, o que ajuda no processo de formação de opinião e na defesa de suas argumentações.

Nesse aspecto, o conhecimento sociológico tem como objetivo contribuir para que o aluno construa um novo olhar sobre os fatos sociais, pois como afirma Tomazi (2010), um dos principais propósitos da Sociologia como ciência é contribuir para a formação de indivíduos autônomos, capazes de refletir e formular suas próprias perguntas sobre as informações que assistem, escutam ou leiam:

Uma das preocupações da Sociologia é justamente formar indivíduos autônomos que se transformem em pensadores independentes, capazes de analisar os noticiários, as novelas da televisão, os programas do dia a dia e as entrevistas das autoridades, percebendo o que se oculta nos discursos e formando o próprio pensamento e julgamento sobre os fatos, ou, ainda mais importante, que tenham a capacidade de fazer suas próprias perguntas para

alcançar um conhecimento mais preciso da sociedade à qual pertencem.  
(TOMAZI, 2010, p. 8)

A partir dessa perspectiva, e para além da mera formação técnica, é que o conhecimento e a reflexão proporcionada pela análise sociológica fornecerá o instrumental necessário para que o aluno possa compreender e interpretar o mundo social em que vive, além de levantar dúvidas e elaborar questionamentos que resultem em outras inquietações. Este processo tem a ver com o papel que a Sociologia pode representar na escola e na vida dos estudantes.

Considerando que um grande desafio a ser enfrentado no ensino de Sociologia na educação básica é a distinção entre saber escolar e acadêmico, concordamos que a efetivação da relação teoria-prática, também passa a ser pensada a partir da produção de materiais didático-pedagógicos necessários ao trabalho docente, considerando que trazer para a realidade escolar da escola média as complexas teorias acadêmicas na forma como são ministradas na universidade, aumentará ainda mais a aversão e o desinteresse dos estudantes pela disciplina. Esta é uma das propostas do PIBID, promover a relação entre teoria e prática.

As Orientações Curriculares Nacionais publicadas em 2006 já alertavam para este que ainda é um dos grandes problemas encontrados no ensino de Sociologia: a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior para o nível médio, sem a devida mediação pedagógica necessária considerando ainda outras questões relacionadas à interpretação, leitura e escrita.

Pesquisar sobre a prática de ensino e os conteúdos curriculares é pensar sobre o desenvolvimento de material didático e adequação de linguagens, conteúdos e metodologias para a realidade da escola média, o que significa fazer com que o conhecimento sociológico chegue ao cotidiano dos alunos, por meio do planejamento de ações voltadas para a intervenção no ensino de Sociologia na escola, levando a uma reflexão sobre o papel a ser desempenhado pela disciplina na educação dos jovens da educação básica.

No que se refere aos conteúdos escolares, o papel da Sociologia nos remete a levantar questões como a desconstrução de preconceitos, pois muitos conflitos são gerados pela intolerância. Respeitar as diferenças é uma forma de melhorar a convivência em sociedade, desnaturalizando concepções de mundo enraizadas e

pouco questionadas pelo senso comum, o que, por consequência, poderá contribuir para formar a opinião dos estudantes, levando-os a elaborar reflexões e argumentar sobre os problemas sociais e as relações do homem no meio social. Questionar a refletir sobre o papel que as tecnologias e meios de comunicação na sociedade atual e como estas influenciam nosso comportamento é também objeto de estudos sociológicos.

Ao colocar os alunos em contato com estes questionamentos, o ensino de Sociologia pretende lançar novos olhares sobre a realidade, provocando a curiosidade em torno de fenômenos sociais vivenciados como naturais, contribuindo para estabelecer a compreensão de que a sociedade é uma construção humana, passível de mudanças. Entender as causas dos problemas sociais e que forma estes afetam nossas vidas acena para a promoção de debates que possam gerar transformações nas sociedades.

Estamos cientes que a função da Sociologia não passa por um caráter messiânico de buscar resolver todos os problemas sociais. No entanto, sabemos também que nenhum educador é neutro em suas ações, conforme reflete Goulart (2013), o professor enquanto sujeito de sua profissão, analisa a sociedade construindo categorias de análise capazes de revelar as relações sociais; elaborando concepções e práticas pedagógicas, que o levam a tomar posição frente a essas relações construídas por essa mesma sociedade.

Há dez anos a Sociologia vigora como obrigatória no rol dos componentes curriculares no ensino médio. A aprovação de sua obrigatoriedade impôs a necessidade de uma ampla discussão a respeito da formação dos professores da disciplina. Sabemos que a constante inserção e retirada da Sociologia do currículo da educação média, ao longo de mais de um século, contribuiu para que a disciplina não conseguisse se firmar e permanecesse marginalizada neste nível de ensino. Não me deterei neste contexto histórico, visto que vários trabalhos já foram desenvolvidos nesse sentido<sup>2</sup>.

Pretendo analisar aqui algo que ainda permanece como um enorme desafio a ser enfrentado no ensino de Sociologia na educação básica: a dicotomia entre

---

<sup>2</sup>Amaury César Moraes, Nelson Dacio Tomazi, Maria Amélia de Lemos Florêncio, Elisabeth da Fonseca Guimaraes, Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Flávio Marcos Silva Sarandy, Simone Meucci etc.

licenciatura e bacharelado, e como tal diferenciação resultou em muitas deficiências na formação dos professores de Sociologia na própria universidade, fazendo com que ensino e pesquisa não caminhem juntos na formação dos estudantes. De acordo com FIORELLI (2010):

...tem sido comum nos estudos sobre o ensino das Ciências Sociais/Sociologia na educação superior o desvio do problema da dicotomia na formação do bacharelado e do licenciado, da formação para a pesquisa e da formação para o magistério no Ensino Médio (...). Dessa forma, não se investiga a conexão entre os dois problemas: o da constituição das Ciências Sociais/Sociologia como disciplinas escolares e o da formação de professores para lecionarem essas disciplinas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. (FIORELLI, 2010, p. 24)

A autora ressalta ainda que o ensino de Sociologia nas escolas não logrou preocupação nos espaços acadêmicos revelando um “descaso” na articulação do ensino superior e médio, o que gerou consequências para a formação dos estudantes, orientados para docência no ensino superior:

...nos cursos de Ciências Sociais, disseminam-se, sim, discursos pedagógicos, mesmo que os docentes não tenham consciência disso ou que explicitem essa dimensão de suas práticas. “Nos trabalhos de orientação de monografias, dissertações e teses, os docentes universitários estão formando pesquisadores e professores, notadamente para o Ensino Superior. (FIORELLI, 2010, p. 25)

Para exemplificar a fala da autora, descrevo a minha experiência enquanto estudante de graduação ao optar por cursar Licenciatura. Fui formada em uma grade curricular que priorizava nos primeiros anos do curso, a formação do pesquisador e, nos últimos semestres, nos formávamos professores a partir do contato com as disciplinas pedagógicas, geralmente ministradas por professores do curso de Pedagogia, e no último ano do curso ocorria o contato com a realidade escolar através de duas disciplinas de Prática de Ensino. Geralmente ficava a cargo próprio do estagiário escolher e entrar em contato com a escola em que realizaria o estágio.

A formação do professor, sua prática pedagógica, a relação com os discentes ou mesmo o que fazer com o “turbilhão” de teorias políticas, antropológicas e sociológicas na Educação Básica foi poucas vezes discutida. Vale ressaltar quando me formei, em 2005, a disciplina de Sociologia já estava inserida no currículo do Ensino Médio nas escolas públicas do Estado do Ceará. Na escola em que estagiei,

uma professora de História e outra formada em “Estudos Sociais” ministravam Sociologia, havendo apenas uma professora formada em Ciências Sociais na instituição. Quando comparamos as mudanças nas matrizes curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UVA em 2003 e 2011, que contempla a grade curricular que forma os licenciandos atualmente é notório a mudança entre o excesso de teorias que prevalecia no currículo antigo e o enfoque nos estágios e nas disciplinas pedagógicas na matriz atual.

Na grade curricular de 2003, somente a partir do sexto período algumas disciplinas voltadas para o ensino eram ministradas e, no último ano do curso o contato com a realidade da sala de aula era realizado por meio das disciplinas de Prática de Ensino I e II. Contato este com muitas deficiências e falhas, visto que era uma formação centrada em conhecimentos teóricos, com pouca ênfase prática. Na fala dos interlocutores entrevistados na pesquisa, tal problemática é citada enquanto uma deficiência na formação do professor de Sociologia no curso de Ciências Sociais, assim como a importância do PIBID em possibilitar que o licenciando relacione os conhecimentos adquiridos na universidade e a experiência vivenciada no campo escolar.

Nas imagens abaixo temos as duas matrizes curriculares de 2003 e 2011, atual grade curricular do Curso de Licenciatura.

**DISCIPLINAS MATRIZ CURRICULAR CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
(LICENCIATURA): CURRÍCULO 2003**

Período	Disciplina	Cr	C/H	Pré-requisito
1º	Ética	04	60	
	Inglês	04	60	
	Introdução à Universidade	02	30	
	Metodologia do Trabalho Científico	04	60	
	Português	04	60	
2º	Fundamentos Básicos de Sociologia	04	60	
	Introdução à Antropologia	04	60	
	Introdução às Ciências Políticas	04	60	
	Introdução às Ciências Sociais	02	30	
3º	História Econ.Soc. e Política Geral I	04	60	Introdução à Antropologia Introdução às Ciências Políticas Fund. Básicos de Sociologia
	Introdução à Economia	04	60	
	Teoria Antropológica I	04	60	
	Teoria Política I	04	60	
	Teoria Sociológica I	04	60	
4º	Geografia Humana e Econômica I	04	60	Teoria Antropológica I Teoria Política I Teoria Sociológica I
	História Econ.Soc. e Política do Brasil I	04	60	
	Teoria Antropológica II	04	60	
	Teoria Política II	04	60	
	Teoria Sociológica II	04	60	
5º	Teoria Antropológica III	04	60	Teoria Antropológica II Teoria Política II Teoria Sociológica II
	Teoria Política III	04	60	
	Teoria Sociológica III	04	60	
	Opcional	04	60	
	Opcional	04	60	
6º	Estatística Aplicada as Ciências Sociais	06 04	90 60	T. Antr.III / T.Soc.III / T.Pol.III
	Psicologia da Educação I	06	90	
	Métodos e Técnicas de Pesquisa I	04	60	
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio			
7º	Didática	04	60	Métodos e Téc. de Pesquisa I
	Métodos e Técnicas de Pesquisa II	06	90	
	Opcional	06	90	
	Psicologia da Educação II	04	60	
8º	Prática de Ensino em Ciências Sociais I	10 04	150 60	Métodos e Téc. de Pesquisa II
	Opcional	04	60	
	Opcional			
9º	Prática de Ensino em Ciências Sociais II	10 04	150 04	
	Opcional			

Fonte: Arquivo pessoal.

## MATRIZ CURRICULAR CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS- LICENCIATURA: CURRÍCULO 2011.1

Período	Disciplina	Carga Horária	Prática	Optativa
1º	Compreensao e Producao de Texto	60	Não	Não
1º	Historia Contemporanea	60	Não	Não
1º	Fund. Historicos, Filosoficos e Sociologicos da Educacao	60	Não	Não
1º	Fundamentos Basicos de Filosofia	60	Não	Não
1º	Metodologia do Trabalho Cientifico	60	Não	Não
2º	Prat de Ens I - Leitura, Escrita e Interpr em Ciencias Sociais	60	Sim	Não
2º	Ciencia Política I	60	Não	Não
2º	Sociologia I	60	Não	Não
2º	Antropologia I	60	Não	Não
2º	Fundamentos da Didatica	60	Não	Não
3º	Sociologia II	60	Não	Não
3º	Antropologia II	60	Não	Não
3º	Pratica de Ensino II: Pratica de Arquivo e Documentacao	60	Sim	Não
3º	Ciencia Política II	60	Não	Não
3º	Economia e Sociedade	60	Não	Não
4º	Pratica de Ensino III - Projeto de Pesquisa I	60	Sim	Não
4º	Estatistica a Aplicada as Ciencias Sociais	60	Não	Não
4º	Ciencia Política III	60	Não	Não
4º	Sociologia III	60	Não	Não
4º	Antropologia III	60	Não	Não
5º	Estagio Supervisionado I - Pratica do Trabalho Docente I	100	Sim	Não
5º	Pensamento Politico Brasileiro	60	Não	Não
5º	Pensamento Social Brasileiro	60	Não	Não
5º	Antropologia Brasileira	60	Não	Não
5º	Pratica de Ensino IV - Projeto de Pesquisa II	60	Sim	Não
6º	Informatica Aplicada ao Ensino	60	Não	Não
6º	Sociedade e Meio Ambiente	60	Não	Não
6º	Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem na Adolescencia	60	Não	Não
6º	Estagio Supervisionado II - Pratica do Trabalho Docente II	100	Sim	Não
6º	Pratica de Ensino V - Estrutura, Politica e Gestao Educacional	80	Sim	Não
7º	Orientacao de Memorial de Licenciatura em Ciencias Sociais	60	Não	Não
7º	Pratica de Ensino VI - Oficina de Ensino	80	Sim	Não
7º	Estagio Supervisionado III - Pratica do Trabalho Docente III	120	Sim	Não
8º	Atividades Complementares	200	Não	Não
8º	Libras	60	Não	Não
8º	Estagio Supervisionado IV - Pratica do Trabalho Docente IV	100	Sim	Não
8º	Memorial de Licenciatura em Ciencias Sociais - TCC	160	Não	Não

Fonte: A matriz foi obtida através de um aluno do curso de Ciências Sociais. Emitido em Sobral, 27 de setembro de 2019, às 09h07min, pelo Sistema UVA - Módulo Aluno.



Quando me formei em 2005, tive contato com a escola pela primeira vez no sétimo período do curso, durante a disciplina de Didática, por ocasião de uma pesquisa em que a professora solicitou que escolhêssemos uma escola para observar o trabalho de um professor em sala de aula. Lembro bem desse momento, eu, a observadora, acadêmica arrogante, com muita teoria na cabeça com o objetivo de apontar problemas, pensando que ia conseguir mudar o mundo e ser melhor do que os que ali estavam. Visitei a escola apenas quatro vezes em um período de um mês. Lembro o primeiro dia que cheguei à instituição, o Colégio Estadual Dom José Tupinambá da Frota, no turno da noite, entrei – após a permissão da diretora – em uma sala de aula lotada, a professora, uma senhora, que lecionava História e Sociologia em duas escolas nos três turnos, trabalhava com a turma uma velha apostila, com questões de vestibular. Relendo meu relatório em uma conversa que tive com a professora, vejo que ela comentou ter quase 26 anos de magistério, que a gráfica da escola estava quebrada e ela não tinha como reproduzir o material para os alunos que não tinham condições financeiras para adquirir, por isso frequentemente perdia muito tempo copiando o conteúdo na lousa. O assunto da aula era sobre as consequências da segunda guerra mundial.

As grandes lacunas da minha formação e conseqüente minha miopia analítica só me permitiram criticar aquela mulher, chegando a pensar que faria mais que ela, que o problema era do professor, não tive a sensibilidade e nem a inteligência de enxergar para além daquele contexto, eu, como uma mera observadora sentada no fundo de uma sala de aula, sem experiência nenhuma ter a audácia de julgar uma professora que, depois dessas visitas nunca mais tive contato, e, sequer voltei para entregar uma cópia do trabalho que representou uma visão que atualmente, após dez anos de magistério na educação pública, não representa o que penso. Ainda sou uma aprendiz porque na educação erramos e aprendemos todo dia e obviamente jamais saberemos tudo, no entanto, certamente considero que amadureci minhas opiniões e aprendi a observar os contextos.

No entanto, o que vivenciei há quinze anos, ainda é uma prática constante em muitos estágios. Acadêmicos que chegam para “observar” a escola, enchem seus trabalhos de críticas e, nem sequer voltam para apresentar ou entregar uma

cópia do trabalho que produziram. Talvez por motivos óbvios, de terem escrito o que pensam que muitos na escola não gostariam de ouvir, pois críticas construtivas são poucas, mas destrutivas são muitas. E assim muitos continuam a “usar objetos” de estudo em suas pesquisas, apontando problemas, formulando perguntas sem respostas, afinal, tais posições podem soar mais cômodas, do que contribuir com soluções que possam minimizar o problema. Uma vez um bolsista me relatou que fazia parte de um grupo de estudos sobre juventude na universidade e que em todas as reuniões professores universitários e graduandos de diversos cursos discutiam teorias e mais teorias sobre o tema em seus diversos aspectos, no entanto, segundo ele, falar da violência entre os jovens não é o mesmo que conhecer a realidade dos jovens nos bairros periféricos, visitar escolas, instituições que abrigam menores infratores e outros locais, pois, na sua percepção, “teorizar é sempre mais fácil do que intervir na realidade”.

Quanto ao meu trabalho da disciplina de Didática citado anteriormente, obtive nota máxima, a professora escreveu ainda que foram pertinentes minhas críticas. Hoje sei que minhas posturas errôneas também refletiram as deficiências de minha formação. Uma formação alicerçada em conhecimentos teóricos que dominei muito bem alcançando as melhores notas, mas com falhas enormes no que diz respeito à prática em sala de aula, sobre os contextos sociais que os alunos estão imersos, sobre como ensinar, questões fundamentais, por ser a natureza da profissão docente essencialmente prática, em que o domínio teórico é necessário, mas não suficiente para saber ensinar. Não basta saber muito. Muitos cursos de Licenciatura ainda são marcados pelo academicismo teórico e, desconsiderando a relevância do aprendizado da prática docente, não conseguem formar com qualidade os futuros professores para enfrentar os desafios da profissão, como explanarei mais adiante.

Essa reflexão traz à tona aspectos que considero essenciais para a formação docente, como a abordagem de estudos de casos reais desde o início do curso, uma maior articulação entre universidade e escola na elaboração de projetos pedagógicos objetivando conciliar teoria e vivência de sala de aula, além de um maior acompanhamento dos alunos nos estágios supervisionados e o desenvolvimento de didáticas específicas para planejar e abordar o conteúdo na sala de aula. De acordo com depoimentos de estagiários de diversas áreas que

mantive contato na escola em que trabalho, muitos professores universitários sequer conhece ou já visitou a escola em que seus alunos estagiam. Quando muito, visitam a instituição apenas uma vez, em uma aula previamente agendada em uma eventual regência. É com um olhar de julgamento que muitos estagiários ainda chegam às escolas, moldados por discursos absurdos de desvalorização do professor da educação básica, partindo de pessoas que muitas vezes nunca vivenciaram essa realidade ou possuem formação pedagógica para atuar na docência em cursos de licenciaturas.

Ao refletir sobre a “flagrante” separação entre ensino e pesquisa em sua formação na Universidade Federal do Ceará, PIMENTA (2013), que é professora do Curso de Ciências Sociais da UVA, escreve sobre as consequências de um modelo perverso que contribuiu para a desvalorização da licenciatura em graduações em que esses próprios bacharéis atuariam como formadores:

Lembro que eu queria ser pesquisadora, me fascinava o universo da pesquisa, das escolhas teóricas à entrada no campo empírico, mas por outro lado me entediava e, às vezes, odiava as “disciplinas da licenciatura”. Por esta última frase aspeada percebe-se que fui formada no famoso modelo 3+1, que grosso modo, consiste num modelo de formação de professores no qual os três anos da formação inicial são dedicados ao que “realmente interessa”: às disciplinas científicas e, o último ano, dedicado às disciplinas pedagógicas. E assim, no meu último ano, fui cursar as disciplinas na Faculdade de Educação. Mesmo forçando a memória não consigo lembrar qual o conteúdo da minha regência, uma única aula ministrada, sem o acompanhamento necessário pelo professor responsável pela disciplina de Prática de Ensino. [...] tenho na memória os efeitos perversos desse modelo que, para mim, o principal deles foi o “desencantamento” pela profissão antes mesmo de exercê-la. Lembro que, ainda na graduação, dizia para alguns colegas algo do tipo “se pra fazer pesquisa eu precisarei ensinar, fazer o quê, né?” (PIMENTA, 2013, p. 2)

Diante do exposto pela autora, o que esperar da formação de professores por bacharéis (também professores) que priorizam uma formação para pesquisa e desvalorizam o ensino; e que talvez jamais pensassem em enfrentar a realidade da escola pública, nem mesmo como experiência para colocar em prática seus discursos e teorias, afinal, é mais cômodo teorizar sobre a realidade ou mesmo problematizá-la do que intervir para tentar mudá-la. Ouvi de professores ainda no mestrado que: “Não cabe a Sociologia resolver problema.” No campo da educação me pergunto qual o sentido da Sociologia enquanto ciência. Seria seu papel só teorizar e apontar problemas? Não seria seu papel contribuir para melhorar a

qualidade do ensino de Sociologia na escola? Não seria seu papel buscar “sair das bolhas acadêmicas” e contribuir para democratizar um conhecimento tão importante para a sociedade? Já que nosso objetivo na educação média não é formar sociólogos, mas desenvolver um olhar sociológico sobre a realidade social.

O academicismo está recheado de discursos que defendem que o profissional da educação deve estar constantemente repensando suas práticas, no entanto, os “professores-pesquisadores” do meio acadêmico também devem estar preparados para repensar constantemente suas práticas e concepções de ensino, para além do mero domínio de teorias e de uma formação livresca. Ao acompanhar estudantes que procuram a escola Ministro Jarbas Passarinho para estagiar ou bolsistas do PIBID com os quais trabalhei, não era raro perceber o choque causado pelo confronto das teorias acadêmicas ministradas na universidade e o chão da realidade que é a escola pública, pois se a teoria é um instrumento para analisarmos a realidade, só o domínio teórico não é suficiente, a experiência do dia a dia na sala de aula, acaba sendo uma grande “professora”. Por outro lado, sabemos que nosso processo de formação não depende apenas de um curso universitário e, que ele será um aprendizado constante que nunca terá fim e, que cada vez mais muitos desafios estarão presentes e que nem sempre conseguiremos atingir os objetivos que desejamos.

Em seu artigo *O estado da arte do ensino de Sociologia na educação básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica*, HANDFAS (2014) aponta para o indicativo de uma comunidade científica sobre o ensino de Sociologia, contextualizando a problemática do “apartamento” entre aqueles que lecionam e aqueles que ensinam, revelando a dicotomia ainda existente entre licenciatura e bacharelado nos cursos de nível superior, a partir de uma desvalorização da educação como objeto de estudo por parte dos cientistas sociais. Segundo a autora:

...fatores sociais e históricos que condicionaram o processo de escolarização no Brasil, em particular o papel do professor que ao longo de todo esse processo tem gozado de pouco prestígio social, fenômeno que se manifesta pela ideologia da apartação entre aqueles que pensam e aqueles que se limitam a ensinar. (HANDFAS, 2014, p.4)

Ainda segundo HANDFAS, a presença do ensino de Sociologia como temática de pesquisa em programas de pós-graduação é algo relativamente novo,

datando de 1993 a primeira dissertação de mestrado sobre a temática. A pesquisadora ressalta ainda que as recentes políticas de formação docente repercutiram no âmbito institucional, gerando tensões e conflitos entre pesquisa e docência.

Partindo dessa perspectiva, CUNHA (1992) problematiza a desvalorização da educação como objeto de estudo pelos sociólogos brasileiros a partir de fatores que incluem a divisão social do trabalho acadêmico agravado pela reforma universitária de 1968; que resultou na divisão do ambiente acadêmico em um regime departamental, no qual ensino e pesquisa foram dissociados, ao passo que foram criadas faculdades de educação enquanto unidades especializadas na formação de professores. Nesse aspecto, o autor relata o prejuízo da política instituída pela ditadura militar para a educação básica:

...o ensino básico já sofreu muito, em nosso país com a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (1961) que abriu caminho para o controle privado da escola pública. Sofreu muito também com a lei 5.692\71 e seus desdobramentos por força de seus equívocos do currículo integrado, da profissionalização universal e compulsória, e do esquema compartimentado de formação dos profissionais da educação. Uma proposta equivocada como essa de separação da licenciatura do bacharelado agravaria ainda mais a situação do ensino básico, justamente naquilo que a universidade tem especial responsabilidade para com ele: a formação de professores. (CUNHA, 1992, p. 5)

A reforma universitária um dos principais focos do interesse e do debate educacional nos anos sessenta foi aprovada em regime de urgência no Congresso nacional e colocada em prática a partir do projeto de lei N° 5.540\68, instituindo medidas relevantes na organização do ensino superior do país como “a estrutura departamental, o sistema de créditos e matrícula por disciplinas, o ciclo básico, a carreira universitária única, a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, dentre outras.” (VIEIRA, 2002, p. 272).

No período de uma década, entre 1968 e 1978, o número de vagas em estabelecimentos de ensino superior aumentaram significativamente de 88.588 mil vagas em 1968 para a oferta de 405.367 vagas em 1978 (VIEIRA, 2002, p. 274). Essa expansão não significou, no entanto, uma melhoria na qualidade do ensino ofertado, muitas vezes em estabelecimentos de ensino isolados e de baixo custo, muitos dos quais oferecendo cursos de licenciatura para a formação de professores.

No âmbito pedagógico, o efeito da formação deficitária do professorado foi devastador, impactando diretamente na separação entre os cursos de licenciatura e bacharelado:

...se levamos em consideração a complexa relação entre conteúdo e método nas relações de aprendizagem, e que, evidentemente, foi reduzida a fórmulas de ensinar que se pautavam por alguns princípios como: a) rigidez na disciplina, necessária em salas de aula com grandes contingentes de futuros trabalhadores durante a ditadura militar; b) dissociação do conteúdo e método, com a utilização das mesmas atividades para diferentes objetos de estudo, como o uso do questionário, cópias, prova-teste, etc.; c) conhecimento fragmentado e autômato, ou seja, tratamento da realidade como “pontos” de um determinado campo do conhecimento, absolutamente descolado das relações sociais; d) o uso do método expositivo como principal metodologia em sala de aula, o que reforçava a necessidade de disciplina. (GOULART, 2013, p. 9)

Esta pedagogia para professores, pautada no “aprender para ensinar”, se configurou nas universidades com um curso composto pelo bacharelado – destinado ao aprendizado dos conhecimentos da área como formação científica e em complemento a este, a base educacional – licenciatura – destinada ao desenvolvimento das práticas e técnicas para ensinamento dos conhecimentos científicos adquiridos pelo bacharel.

Outro fator que contribui para a pouca valorização da educação no campo acadêmico, se deve, segundo CUNHA (1992), à construção de uma identidade profissional do professor universitário que não se reconhece como educador. Cunha ainda destaca que, ao lado da profissionalização cada vez mais sofisticada do docente da educação superior está seu “diletantismo resistente e complacente”. O docente do ensino superior desvaloriza o professor do ensino médio e, não é raro, em muitos discursos, culpá-lo pelos problemas da educação básica, sem levar em conta fatores que influenciam sua atuação, como as políticas educacionais, problemas sociais enfrentados pela clientela da escola, o que interfere na relação professor-aluno, além das deficiências na formação do professor que é formado por ele na própria universidade. Ainda é comum no campo acadêmico, a separação entre a formação docente e a formação do pesquisador, o que não tem possibilitado a construção de um curso com identidade própria, voltado para uma sólida formação de professores que atuarão no campo escolar, somado a falta de articulação de um projeto comum entre a universidade e a escola.

MORAES (2003), também problematiza em seus estudos, o debate sobre a situação insatisfatória e deficitária que se encontra a formação do professor nas universidades, com poucas iniciativas e propostas de mudanças efetivadas e, muitas vezes realizadas com uma “timidez desmoralizante e acomodatória”. O autor também questiona sobre os critérios para ingresso de docentes nas universidades que não exigem formação específica voltada ao ensino:

Com a posse desses últimos títulos [mestrado e doutorado], a pessoa pode-se candidatar, em universidades com plano de carreira, a cargos de professor assistente, professor assistente-doutor ou professor doutor. Mas em nenhum caso é necessário que o titulado tenha feito o curso de licenciatura. Basta-lhe ter feito “pesquisa” e defendido uma dissertação ou tese. Por esses exemplos, percebe-se que a própria universidade não reconhece a necessidade de uma formação específica para aqueles que fazem parte de seus quadros. Como se fosse suficiente ser pesquisador para ser professor. (MORAES, 2003, p. 10)

As reflexões propostas pelo autor acabam por manifestar uma formação deficiente para o exercício do magistério em nível médio. Ainda há uma supervalorização de uma cultura bacharelesca e uma desvalorização da licenciatura. Na minha época ao relatar minha opção pela docência, não era raro ouvir que eu tinha que me formar para ir para o mestrado e conseqüente logo procurar uma vaga no ensino superior.

Sobre minha experiência como professora de Sociologia na Educação Básica, considero que minhas opiniões acerca do que é educação, ensino e a própria Sociologia mudaram muito ao longo do período que venho vivenciando a rotina na educação pública, conforme citei anteriormente. Só agora percebo a falta de maturidade, a incoerência e o absurdo em muitas críticas que fiz enquanto universitária, ou mesmo em meus estágios como “observadora”, ao questionar o porquê do professor não elaborar 32 aulas diferentes para 32 turmas sob sua responsabilidade, não levando em conta uma série de outros fatores que interferem diretamente na qualidade de trabalho do professor e na sua relação com os alunos na sala de aula.

Somente agora percebo com mais clareza o quanto observar é diferente de vivenciar o dia a dia do professor, que enfrenta problemas que vão desde a

dificuldade em reservar um Datashow<sup>3</sup> para ministrar uma aula, até o fato de lidar com alunos que ingressam no ensino médio com sérias deficiências de aprendizagem, além do contexto da violência e os problemas sociais enfrentados pela clientela de muitas escolas em seus entornos periféricos, que interferem diretamente na relação professor-aluno e, conseqüentemente na relação ensino-aprendizagem.

Consoante argumenta MORAES (2003) sobre as dicotomias e paradoxos que envolvem o bacharel como formador de professores para a educação básica na universidade, há o conformismo de muitos docentes, afinal, o que leva muitos a não sair de sua “zona de conforto” para construir, juntamente com as escolas, projetos que valorizem a licenciatura, que contribuam para melhorar a qualidade do ensino de Sociologia na escola. Criticam o professor da educação básica o que muitas vezes praticam na universidade: aulas desinteressantes, expositivas e tradicionais baseadas em leituras de texto e apresentações de seminários. Muitos parecem não ter superado a mera transmissão de conhecimentos, reproduzindo em seus discursos de “verdade” as ideias de velhos autores.

Caberia aqui uma pesquisa, a qual não me deterei em realizar nesta ocasião, para saber sobre em qual campo de trabalho irão atuar alunos já formados com seus títulos de mestrado ou doutorado? Estão eles atuando como pesquisadores em sua maioria? Será que concluem sua formação acadêmica, acabam na docência no ensino superior (ou básica) reproduzindo os mesmos discursos? Será que esses discursos e práticas acabam por reproduzir um modelo formação falido que continua a inferiorizar a docência na escola média? São questões que somente a realização de outra pesquisa caberá buscar respostas. Por ora, nos deteremos em analisar a experiências dos sujeitos que tiveram a oportunidade de vivenciar a experiência do PIBID na licenciatura.

---

<sup>3</sup> Na escola em que trabalho são três equipamentos para 14 turmas no turno da manhã, além de não ter internet para que os alunos possam realizar atividades seja em sala de aula ou no laboratório de informática, bem como para o preenchimento do “diário online” constantemente cobrado pela Secretaria de Educação do Ceará. O diário online é um aplicativo usado como instrumento de controle do trabalho docente, onde os professores devem registrar a frequência e o conteúdo das aulas ministrada.



### **3. UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

#### **3. 1. O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DITADURA MILITAR**

Neste capítulo nos propomos a analisar o contexto que engendraram as políticas educacionais entre as décadas de 60 até meados do ano 2000; para situarmos a criação do PIBID em 2007 no âmbito das propostas governamentais para promover a formação docente em nível nacional.

Começaremos por situar o lugar que a educação ocupou durante a ditadura militar (1964-1985). Durante os governos que comandaram o Brasil neste período, houve uma expressiva subordinação das unidades federadas às decisões tomadas pelo poder central. No plano educacional, os denominados “Acordos MEC-USAID” (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development/Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID) consistiram em trabalhos de assessoramento da agência americana USAID ao governo brasileiro, assinados entre 1964 e 1968 e que resultaram na elaboração de reformas do ensino público em todos os seus níveis, da educação básica ao ensino superior.

Técnicos americanos elaboraram as bases de uma reforma educacional que instituiu o ensino de 1º e 2º graus, além de uma reforma universitária introduzida a partir da Lei Nº 5.540\68. A proposta inicial desses “acordos” era a privatização das escolas públicas. Não se concretizando efetivamente essa intenção, o governo passa a fornecer subsídios a grandes escolas particulares, considerando o fato de que a LDB de 1961 já havia aberto espaço para concessão de subvenções estatais ao ensino privado.

Essas reformas educacionais foram institucionalizadas no âmbito escolar a partir da criação da Lei 5.692\71 que determinou a profissionalização do ensino visando a formação de quadros técnicos de nível médio. O currículo, por sua vez, passa a ser marcado por uma concepção tecnocrática e economicista, visando o adestramento do trabalhador para um mercado de trabalho em expansão. Como podemos perceber a profissionalização do ensino, não é novidade nos discursos e políticas governamentais.

No ensino superior, o texto intitulado *Rumos à reformulação estrutural da universidade brasileira*, foi um dos primeiros a antecipar a reforma aprovada em

caráter de urgência pelo congresso nacional em 1968<sup>4</sup>. Este trabalho é resultado de um “estudo” de Rudolph Atcon, funcionário da USAID que prestava assessoria ao governo brasileiro. De acordo com VIEIRA (2002), no Ceará a reforma foi uma “expressão do nacional no local” (p. 294). Instituições como a Universidade Federal do Ceará criada em 1944 foi uma das precursoras na implantação da reforma na região nordeste; embora a concretização de suas medidas tenha demorado a se efetivar na instituição. A autora ainda comenta sobre o livro depoimento de Martins Filho<sup>5</sup> reitor da UFC por quatro mandatos, demonstrando que a administração superior daquela instituição apoiava as medidas impostas pelos governos militares contra a resistência do movimento estudantil, solicitando inclusive tropas do exército para proteger suas instalações.

As propostas educacionais impostas pela parceria MEC-USAID implantadas a partir de padrões norte-americanos sofreram duras críticas de setores políticos e intelectuais da época, além de diversas pressões populares e organizações estudantis que reivindicavam o fim do acordo, e acabaram brutalmente reprimidas pelos governos militares. Os movimentos questionavam a desinformação a respeito dos reais objetivos dos acordos visto por muitos segmentos educacionais como uma proposta que traria a “modernização” do ensino brasileiro. Sobre isto ALVES (1968) aponta o contrário:

A Tentativa de dominação do futuro das gerações brasileiras pela imposição de um sistema de ensino baseado nos interesses norte-americanos tem sido denunciada nas ruas pela juventude. Mas a denúncia e, sobretudo, o esclarecimento que pode sair dos debates concretos, são prejudicados pela falta de informações objetivas, pelo muro de silêncio que em torno de seu trabalho de entrega da soberania nacional o Governo tem erguido. Poucos são os que conhecem os textos dos acordos firmados entre a USAID e o Brasil no setor educacional. (ALVES, 1968, p. 17)

---

<sup>4</sup> Ainda sobre este assunto ver ALVES, Márcio Moreira na obra *Beabá dos MEC-USAID*, em que o político, escritor e jornalista menciona o documento do primeiro acordo relativo ao ensino superior em 30 de junho de 1966 denominado ASSESSORIA PARA MODERNIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA, resultado de um convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura representado pela sua Diretoria do Ensino Superior e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID / BRASIL). A “assistência” prestada por técnicos americanos às universidades brasileiras incluiria a realização de seminários no Brasil sobre problemas, tais como: controle de custos, administração financeira, planejamento físico de cidades universitárias e distribuição de cursos de acordo com os interesses e as necessidades das diferentes universidades. Além disso, cursos de curta duração treinariam brasileiros selecionados para a obtenção das técnicas especializadas necessárias à execução e instituição de programas de reforma administrativa. Caberia ao MEC o custeio das despesas de implementação do referido projeto, que incluiria também um plano de estudo sobre política nacional de salários, visando à formulação de meios e métodos para fixar a remuneração para os professores no ensino de tempo integral.

<sup>5</sup>VIEIRA refere-se à obra: MARTINS-FILHO, Antônio. O outro lado da história. Fortaleza: UFC, 1983.

A preocupação com a formação de professores também foi pensada nesses acordos a partir da implantação de um modelo tecnicista de sistema educacional. ALVES, denunciou em seu trabalho intitulado *Beabá dos MEC-USAID* escrito em 1968, documentos que revelam a dimensão do real interesse desses acordos, que visavam implementar, por meio de ditaduras, uma política educacional voltada para a América Latina. Nesse projeto, caberia ao Brasil e outros países subdesenvolvidos, a formação de técnicos capacitados para adequar tais políticas aos sistemas educacionais locais.

Sobre este acordo, Alves também argumenta que os documentos que fundamentariam os acordos MEC-USAID seriam firmados para colocar em prática reformas no ensino brasileiro da educação primária ao ensino superior, como citamos, a partir de assessorias e planejamentos por técnicos americanos financiados pelo governo brasileiro, conforme é denunciado no prefácio do livro:

O que se sabe, por evidência, é que o centro de gravidade das decisões sobre o ensino do País deslocou-se do MEC, no Palácio da Educação, para a sede das comissões americano-brasileiras, cujos endereços não são acessíveis a qualquer um. (ALVES, 1968, p. 8)

A publicação aborda o teor de documentos oficiais que traçam planos e propostas para a estrutura organizacional do ensino brasileiro, da prestação de serviços consultivos até a criação de centros de treinamento educacional.

No tocante à formação de professores, este projeto educacional idealizado pelos técnicos da USAID também propôs um convênio denominado Assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio no Brasil, firmado em 24 de junho de 1966. Este documento revela informações acerca de um convênio celebrado entre o MEC, o CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) e a USAID. Inicialmente é descrito no documento o que chamam de “situação atual” do professorado em estabelecimentos de ensino secundário à época e à origem de sua formação:

Existem atualmente no Brasil cerca de 74.000 professores registrados em estabelecimentos de ensino secundário. Desse total, apenas 20% são elementos formados por faculdades de Filosofia; 8% possuem diploma de bacharel em direito, médico, e/ou engenheiro; nada menos de 60% dos atuais professores são portadores de certificados conferidos por cursos especiais de curta duração; os restantes 12% ou já eram professores antes de 1946 e não estão, portanto, sujeitos a regulamentos, ou lecionam sem ter credenciais para o exercício do magistério. (*Id. Ibid*, p. 83 e 84)

De acordo com o documento, a origem da formação de muitos professores vem de cursos de curta duração muito incentivados pela ditadura militar, situação que permanece até hoje, na qual muitos professores são formados em licenciaturas curtas ou por habilitações específicas por área, que permite lecionar determinadas disciplinas; bem como bacharéis que não possuem formação docente alguma, atuam em escolas e principalmente em universidades, formando professores para o exercício do magistério, o que em enormes deficiências na formação do professor e na separação entre ensino e pesquisa.

Os documentos, no entanto, também manifestam uma suposta preocupação com a formação de professores na universidade como uma das finalidades do convênio:

A finalidade do presente Convênio é a de apoiar e fortalecer os esforços das universidades brasileiras na reforma de seus programas de preparação de professores do ensino secundário, visando a melhorar a qualidade desse treinamento e aumentar de pelo menos 20%, até 1968, o número de professores formados anualmente. (*Id. Ibid*, p. 65)

Um dos objetivos do MEC em parceria com a USAID é a formação “em caráter de emergência” de 8.500 novos professores de ensino secundário em 1966, sendo alardeados os 3.400 professores formados em 1965 para atuar no ensino secundário. Essa formação é incentivada a partir de parcerias entre conselhos federais e estaduais de educação, em um contexto em que consideram o déficit de professores um sério problema a ser “solucionado” a partir de cursos de formações aligeiradas “em regime de urgência”, não havendo real preocupação com a qualidade dessa formação, que, na visão do governo militar, assessorado por técnicos norte-americanos, deveria passar por profundas reformas realizadas como parte de um projeto de “modernização universitária”. Para tanto, uma “comissão especial” seria designada para elaborar um plano de ação “em curto prazo” visando atingir tal propósito. Sobre isto ALVES (1968), destaca:

Propuseram, portanto, que uma equipe especial composta de um consultor americano e dois técnicos brasileiros, especializados em planejamento educacional, reúna e examine sugestões para a reforma das faculdades de Filosofia. A equipe trabalhará com o Conselho Federal e os Conselhos Estaduais de Educação, com as comissões de reforma de pelo menos seis universidades brasileiras, e com o Ministério da Educação e Cultura. Neste último caso, serão utilizados os valiosos dados coligidos pela Comissão de Assessoramento, Documentação e Informação das faculdades de Filosofia (CADIFF). (*Id. Ibid*, p.84)

De acordo com o autor, muitos debates foram travados por setores estudantis e acadêmicos reivindicando reformas no ensino superior, visando melhorar a qualidade da educação pública no país, a partir da construção de alternativas próprias sem a ingerência estrangeira:

Há muitos anos a juventude brasileira reclama a reforma da sua Universidade. Há muitos anos os mais lúcidos pedagogos exigem que a estrutura do ensino primário, médio e superior seja no Brasil transformada de alto a baixo, para que atenda a duas exigências nacionais: oferecimento de possibilidades educacionais às grandes massas e adaptação do que se ensina às necessidades do desenvolvimento do País. (...) Todos os debates que em torno do sistema educacional têm sido travados, colocam como objetivo a ser atingido se criar uma cultura, tanto técnica e científica quanto humanística, que possibilite ao Brasil livrar-se da dominação do grande império, em cuja órbita colonial gravita. Falando claro: estudantes e professores querem criar gerações capazes de se desenvolverem independentemente dos Estados Unidos. (*Id. Ibid*, p. 22)

Analisando as ambiguidades da parceria MEC-USAID, ALVES ainda denuncia os convênios firmados pelo governo dos EUA com entidades privadas e estatais como a PUC (Pontifícia Universidade Católica) do Rio de Janeiro, USP (Universidade de São Paulo), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), além de secretarias de educação do nordeste, conforme explicitado através do Plano Trienal de Educação firmado em 1963, com o acordo MEC-USAID-SUDENE. A USAID também tinha como objetivo, segundo o autor, transformar as universidades federais brasileiras em fundações, visto que:

...a transformação das universidades brasileiras em fundações seria a condenação definitiva do Brasil ao subdesenvolvimento. As fundações financiadas pelo capital estrangeiro não investiriam em pesquisas autônomas porque estas pesquisas não interessariam aos financiadores. As indústrias estrangeiras importam ciência e tecnologia de seus países de origem. Neles é que investem em pesquisa. No Brasil tem interesse apenas em investir na formação de gerentes e técnicos, capazes unicamente de aplicarem o know-how importado. Todo mundo sabe que são os conhecimentos técnicos e científicos a grande mola moderna de aceleração do desenvolvimento. Abrindo mão desta mola, o Brasil estaria simplesmente colocando o seu desenvolvimento na dependência das decisões políticas e econômicas dos países desenvolvidos. (*Id. Ibid*, p. 25 e 26)

A concessão de verbas para a realização dessas propostas estava prevista no Decreto N° 56.979 de 1º de outubro de 1965, que previa também empréstimos de agências internacionais como BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). A

referida proposta também prevê a criação do que os militares chamaram de Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso – CONTAP, destinado a obter e gerir recursos para o financiamento de programas e projetos governamentais. Dentre os projetos destinados à área da educação, havia o propósito de treinar educadores brasileiros ocupantes de cargos-chave no governo em instituições nos EUA. A previsão para que o projeto entrasse em vigor data de 24 de junho de 1966, permanecendo em vigência até 31 de dezembro de 1968. Assinaram o convênio de assessoramento e formação de professores os representantes do governo brasileiro: Raymundo Moniz de Aragão (Diretoria do Ensino Superior), Gildásio Amado (Diretoria do Ensino Secundário), Faria Góes (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança Para o Progresso e Representante do governo brasileiro Para Cooperação Técnica) e Harlan Harrison (Deputy Assistant Director for Technical Cooperation - USAID/BRASIL).

Analisando o panorama até aqui apresentado, percebemos como a educação enquanto instrumento de independência não era visto com bons olhos pelos Estados Unidos, que aliados às lideranças locais, tinham o interesse em exercer seu domínio sobre os países subdesenvolvidos, o que incluiria colocar em prática um projeto de educação voltado para a formação técnica do pobre para o mercado de trabalho; restringir o acesso ao ensino superior, promovendo a elitização do ensino, diminuindo oportunidades de ascensão social das camadas menos abastadas da população, além de apoiar o mínimo de investimento público possível nesta área.

Buscando compreender o processo histórico da política de formação de professores no Brasil, Goulart (2013) contextualiza o processo de expansão da educação pública no país durante a ditadura militar e com ela a precarização do trabalho docente em formações cada vez mais rápidas e “aligeiradas”:

As redes públicas, até a década de 1970, atendiam um número pequeno da população em idade escolar, o que forçou a ampliação das redes formando o ensino de 1º grau com oito anos consecutivos em um mesmo prédio escolar. Nasceram a partir da LDB de 1971 as grandes escolas públicas, com muitas salas de aula, muitos alunos matriculados, e evidentemente, muitos professores para atendê-los. Porém, da mesma forma que as redes eram pequenas em atendimento, o número de professores formados, também não atendia à nova demanda. A formação propedêutica que exigia um longo tempo de formação foi substituída pelos governos militares pela formação rápida e especializada que ficou conhecida como “formação aligeirada”. O impacto destas medidas não passou despercebido pelo corpo docente na época e foi um duro golpe na identidade coletiva do professorado que neste momento representava uma elite numericamente reduzida, formada na

excelência das escolas e faculdades públicas das grandes cidades. (GOULART, 2013, p. 70).

Durante o período da ditadura militar, a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) colocada em prática com a aprovação da Lei Nº 5.692\71 reestruturou os antigos primário e ginásio, criando o ensino de 1º e 2º graus, fixando suas diretrizes e bases. Seu intuito principal era promover um discurso ainda presente na atualidade: a profissionalização do ensino médio. A reforma na ditadura foi uma tentativa de qualificar jovens pobres para o mercado de trabalho. O projeto fracassou, não conseguindo atingir tal objetivo. A obrigatoriedade da profissionalização não veio acompanhada de recursos para investir em equipamentos para promover a formação profissional e a qualificação de professores para tanto. Segundo VIEIRA (2002):

A despeito dos esforços de profissionalização, pode-se dizer que esta foi uma promessa que ficou no papel. A verdade é que poucas unidades escolares se mobilizaram para se adaptar a esta perspectiva, preferindo optar por habilitações de “faz de conta”. Como consequência, após concluir o 2º grau, a maioria dos alunos não se sentia apto a se candidatar a ocupações no mercado de trabalho para os quais formalmente teriam sido habilitados. Depois de dez anos, a reforma foi alterada pela Lei N- 7.044\82, que praticamente elimina a oferta de “habilitações profissionais” pelas escolas. (VIEIRA, 2002, p. 276).

Apesar do fracasso da profissionalização do currículo, as consequências das reformas educacionais na ditadura militar permanecem até hoje, visíveis no panorama atual, razão pela qual não podemos deixar de analisar suas consequências para a formação do professorado e para a educação pública no Brasil, notadamente, a mais atingida pelo autoritarismo pautado

...pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus à custa do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006, p. 3).

Os autores acima mencionados argumentam que a proletarização da categoria dos professores da educação pública referem-se à condição socioeconômica a que este grupo foi submetido pelas políticas públicas da ditadura militar; marcadas pelo arrocho salarial e o crescimento numérico destes trabalhadores, além do sucateamento da escola pública a partir da constante

redução de recursos financeiros para investimento neste nível de ensino. Foi nesse contexto que ocorreu a expansão de redes e faculdades privadas e a conhecida “licenciatura curta”, que formava professores em três anos. Essa política propiciou o crescimento e a formação de baixa qualidade promovida por empresas privadas que, recebendo incentivos financeiros do governo, contribuíram para acelerar o processo de precarização do trabalho docente ou “proletarização do magistério”, conforme atestam FERREIRA JR. e BITTAR (2006):

Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas, substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental; exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus. (*Id. Ibid*, p 52).

Além do empobrecimento econômico, as graves consequências no âmbito intelectual e cultural também foram drásticas:

No caso brasileiro, entretanto, a proletarização do professorado não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía, ou seja, a velha formação social composta de profissionais liberais – como advogados, médicos, engenheiros, padres etc. – constituía um cabedal cultural amealhado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica. Ao contrário, as licenciaturas instituídas pela reforma universitária do regime militar operaram um processo aligeirado de formação com graves consequências culturais. (*Id. Ibid*, p 4)

A política de formação docente proposta pelos governos da ditadura militar em especial a partir da instituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 5.692\71, significou aprender o mínimo para atender o máximo de demanda possível. Tal situação é perceptível na atualidade em muitas escolas da rede pública estadual cearense com salas de aulas lotadas, em que a formação de turmas só é possível a partir de um limite determinado pelo Estado.



No âmbito pedagógico, o professor perde sua condição criativa e passa a ser visto como um mero “repetidor de conteúdos”. Sobre isto, GOULART (2013) esclarece que:

Ao mesmo tempo em que cresce em número, o professorado é mais controlado pela lógica ditatorial da Administração Pública que implementou programas pedagógicos através das “cartilhas” ou de planejamentos fechados que retiravam do professor a capacidade de elaboração de suas aulas, métodos, transformando-o em “operário da sala de aula”, uma vez que foi retirado dele a possibilidade criativa no trabalho. Quem já não ouviu a frase: “Você dá aulas e trabalha também?”. Ela demonstra claramente a perda de status social do professorado, que passa a ser visto como um mero repetidor de conteúdos administrados em uma cartilha de “fácil aplicação”. (GOULART, 2013, p. 71)

Décadas se passaram, algumas mudanças ocorreram desde o cenário da ditadura militar até aqui, permanecendo, portanto, o grande desafio de refletir sobre o lugar que a educação ocupa na complexidade de um contexto permeado por imensas contradições e marcado por profundas desigualdades sociais; em que os governos passam, sem que haja um real interesse político de construir um projeto de nação com o objetivo de superar mazelas que em novos tempos aparecem com novas roupagens e seguem criando obstáculos para a solução de velhos problemas sociais brasileiros.

### 3.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E CEARENSE EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL

Como apresentamos, a ditadura delineou para a educação um projeto político claro, a partir de reformas no campo universitário e da educação básica com repercussões percebidas até hoje. Analisaremos agora os impactos da globalização neoliberal na educação brasileira e cearense, pois o cenário educacional das políticas públicas para essa área, não está desvinculado do quadro internacional de mudanças econômicas em que o país é inserido, com a imposição de novas perspectivas de competitividade. Analisar o contexto político em questão é importante para traçar o panorama educacional brasileiro e cearense no momento histórico em foco e entendermos a origem dos problemas no presente.

A partir da crise do modelo econômico de produção taylorista-fordista na década de 70, um novo perfil de trabalhador é exigido para atender as novas demandas do mercado. O operário que antes era preparado para executar tarefas

simples e repetitivas, se via diante de novos desafios para ingressar no mercado de trabalho. O novo contexto socioeconômico resultou na adoção de medidas políticas pautadas pelo neoliberalismo, o que conseqüentemente exigiu mudanças na educação. Nesse aspecto, GOULART destaca os efeitos perversos dessa proposta no âmbito educacional:

...para gerar “eficácia” nos gastos educacionais, dessa forma, maior produção (escolarização e diplomação) com menos verbas, os governos neoliberais reduziram salários, aumentaram o número de alunos por sala de aula, impuseram a aprovação automática e realizaram a (des) organização das matrizes curriculares, como forma de diminuir o número de aulas por turno e com isso diminuir a contratação de professores. (GOULART, 2013, p. 74).

Este processo de inserção do Brasil na economia neoliberal globalizada, ganha ênfase na gestão de Fernando Henrique Cardoso na década de 90, que deu início a um programa político que teve como medidas centrais a aceleração do processo de privatização, redução dos gastos públicos, abertura do país para as exportações, além da racionalização da máquina administrativa, realização de reformas no âmbito fiscal e previdenciário, conforme apregoa a cartilha para implementação de políticas de cunho neoliberal em países periféricos, seguindo orientações de organismos internacionais como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Segundo Vieira (2002) FHC se empenhou em eliminar uma série de conquistas da “Constituição Cidadã” através de emendas constitucionais. Seu mandato foi marcado por crises econômicas e profundas desigualdades sociais. A flexibilização da economia e o desmonte da legislação trabalhista contribuíram para aumentar o desemprego e a informalidade. Problemas enfrentados pelo Brasil até hoje.

Em seu governo, a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 institui a LDB, a primeira lei geral da educação promulgada desde 1961, também foi criado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). O controle do sistema escolar passa a ser exercido através de políticas de avaliação em todos os níveis de ensino, com destaque para a primeira aplicação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em 1998. Com o objetivo de nortear a elaboração de propostas pedagógicas e de reformas no âmbito curricular são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). FHC também

marcaria a trajetória de inserção e retirada da Sociologia do currículo da escola média como o “presidente sociólogo” que vetou a obrigatoriedade da disciplina na educação básica, alegando que não havia profissionais formados o suficiente para atuar nas instituições escolares. Na LDB, a disciplina permaneceu como um conteúdo a ser ministrado de forma interdisciplinar em outras disciplinas.

No que se refere às políticas de formação docente, destaca-se o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, criado pelo MEC em 1999 como curso de nível médio com habilitação em magistério para formar professores que exerciam a profissão sem habilitação legal nas escolas públicas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, na modalidade de educação à distância. De acordo com Moraes (2011) nesse modelo educacional

...há um vínculo direto entre educação e produção capitalista, que prioriza as competências e habilidades técnicas ao invés do conhecimento e ética política, mediante a metodologia do “aprender a aprender” e da pedagogia das competências acentuando, no entanto, a alienação do professor-trabalhador. (MORAES, 2011, p. 262)

O programa tinha como um de seus financiadores o Banco Mundial que, ainda segundo a autora, acabou dando “a palavra final” na elaboração do material impresso e gravado a ser utilizado nas formações, desconsiderando as peculiaridades regionais, seguindo a lógica taylorista-fordista:

Apesar da crise do fordismo, tanto na economia quanto na educação, o Banco Mundial, contraditoriamente, continua utilizando a lógica do modelo taylorista-fordista em EAD impondo-o para os países periféricos. É notório observar essa lógica no planejamento e no desenho dos materiais autoinstrucionais, onde um mesmo discurso está presente nos livros e vídeos utilizados no Ceará, em Mato Grosso, Goiás, Pará etc., como se todos os cursistas tivessem a mesma realidade. (MORAES, p. 269)

A palavra final era de especialistas da instituição velha parceira do Brasil em financiar projetos educacionais, que acabam por determinar o conteúdo e a forma como o conhecimento é ensinado pela escola, por técnicos que seguem a cartilha neoliberal distanciados das reais necessidades sociais e do impacto de suas decisões. A autora reitera a influência dos gestores do Banco Mundial nas decisões educacionais, constatada nas pressões sobre o governo brasileiro e a presença de um pensamento que direciona o processo decisório.

No último ano do governo FHC, em 2002, o número de instituições de ensino superior privadas correspondeu a 88,1% e o de matrículas 69,2%. Governos

posteriores como o de Luís Inácio Lula da Silva mantiveram esta tendência ao encerrar seu mandato com 88,3% de IES privadas que concentravam 73,18% das matrículas.<sup>6</sup>

As reformas educacionais da década de 90 gestadas com base nos preceitos do Estado mínimo, reconfiguraram a tendência anteriormente colocada em prática pelos governos militares assessorados por organismos internacionais, também foi seguida por FHC, a partir de políticas que priorizaram a formação inicial em cursos de licenciatura curta, de baixo custo, que poderia ser obtida pelo ensino a distância.

Ao analisar os problemas da política de formação docente no atual contexto brasileiro, HYPOLITO (2019) argumenta sobre a continuidade da tendência do “aligeiramento”, visando formar professores em cursos rápidos ou condensados e simplificados, ministrados por faculdades de qualidade duvidosa, ou em cursos à distância mais baratos, voltados para uma formação focada no mercado. Ainda segundo o autor, grupos advogam a necessidade de desregular a formação docente, em que graduados em qualquer área com uma rápida formação possam atuar como professores na educação básica. Como exemplo dessa proposta temos o Ensina Brasil:

A meta não é longevidade para esse tipo de programa. A meta é flexibilizar o trabalho docente e a sua formação. Nesse sentido, a formação docente feita em cursos universitários, baseada no ensino e na pesquisa, está ameaçada e poderá ser substituída por outra, realizada em cursos de fato aligeirados e baratos. Como não se vislumbra em médio prazo uma melhoria das condições de trabalho e de salário que possam atrair jovens talentosos para a profissão, há uma possibilidade real de que programas desse tipo e cursos medíocres ganhem espaço na formação docente. A irresponsabilidade dessas políticas é imensa, pois, diferentemente do que apregoam os reformistas, tais políticas não são baseadas em evidências. (HYPOLITO, 2019, p. 199)

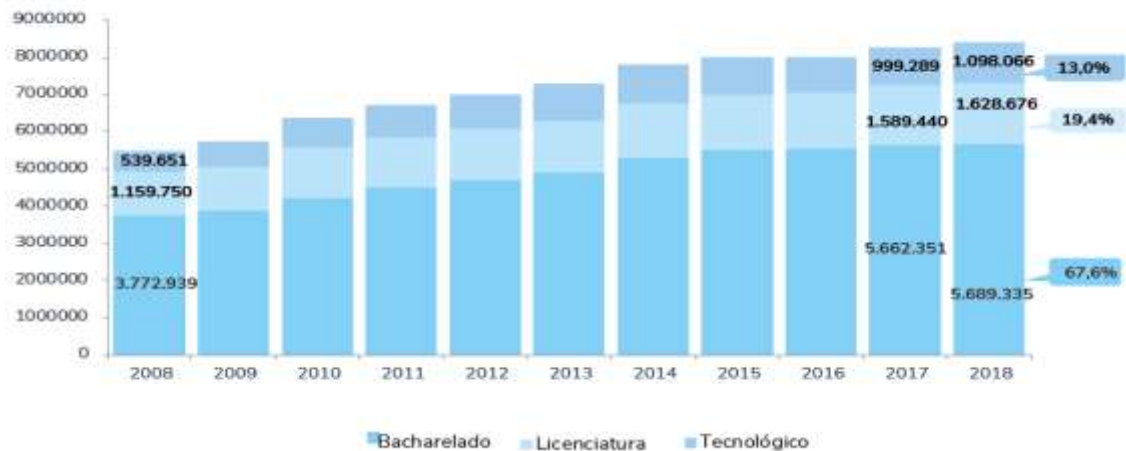
O aumento do número de matrículas em licenciaturas na modalidade à distância é uma realidade apresentada nos dados do Censo da Educação Superior 2018 divulgado pelo INEP<sup>7</sup> (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O levantamento aponta que, entre 2008 e 2018, o número de alunos matriculados nos cursos de licenciatura tem uma participação de 19,4%, conforme gráfico abaixo:

---

<sup>6</sup> Sobre isto consultar: BASCONI, Tatiane Cristina Fernandes; COSTA, Áurea de Carvalho. O Prouni e o Projeto Capitalista de Sociedade: Educação da "Miséria" e proletarização dos professores. Curitiba: Appris, 2018.

<sup>7</sup> Os dados estão disponíveis no site: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf).

## MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR GRAU ACADÊMICO – BRASIL – 2008-2018

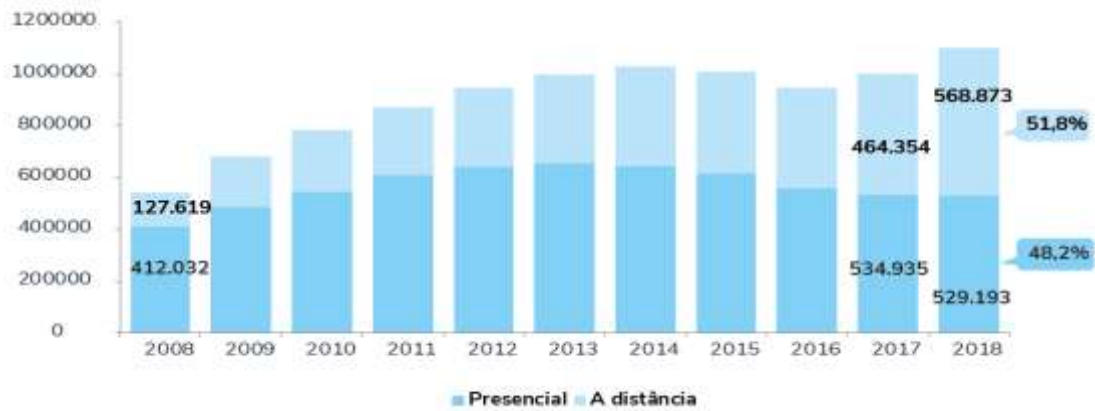


Fonte: Censo da Educação Superior (2018) – INEP\MEC.

De acordo com o INEP, os cursos de bacharelado continuam concentrando a maioria dos ingressantes da educação superior (58,0%), seguidos pelos cursos tecnológicos (20,9%) e os de licenciatura (20,5%). Entre 2008 e 2018, houve um aumento no número de ingressantes no grau acadêmico bacharelado (3,1%). Entretanto, os cursos tecnológicos apresentaram a maior variação, 16,6%. Já os cursos de licenciatura registraram uma alta de 8,9%.

Ainda de acordo com o instituto, pela primeira vez na série histórica, o número de alunos matriculados em licenciatura nos cursos à distância (51,8%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (48,2%). Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2018, 37,6% estão em instituições públicas e 62,4% estão em IES privadas. Outro dado importante é o predomínio do percentual de mulheres, já que 71,3% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 28,7% são do sexo masculino. No gráfico abaixo temos o percentual do número de alunos matriculados em cursos de Licenciatura nas modalidades presencial e a distância.

**PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA POR MODALIDADE DE ENSINO SUPERIOR (BRASIL – 2018)**



Fonte: Censo da educação superior (2018) – INEP/MEC.

No Ceará, a modernização econômica chega com a eleição do “governador empresário” Tasso Jereissati em 1986, que inaugura uma nova fase da administração do Estado considerado como um “novo padrão de gestão da coisa pública” (VIEIRA, 2002, p. 323) antecipando um projeto que o país viria a assumir na década de 90. No plano econômico, buscou atrair empresas para o Estado a partir da oferta de mão-de-obra barata e incentivo fiscal, levando ao Ceará ser considerado um dos maiores empregadores industriais do nordeste. No entanto, não tardou que o “governo das mudanças” como ficou conhecido, rompesse com as suas bases populares de apoio, revelando seu perfil tecnicista, centralizador e autoritário:

O grupo de empresários próximo ao governador, com algumas exceções, revela pouca disposição para dialogar, sendo a gestão conduzida por “um núcleo forte e centralizado, dirigido através da Secretaria de Governo” e de uma equipe de secretários que, através de sucessivas trocas, vai assumindo uma fisionomia marcadamente técnica. (VIEIRA, 2002, p. 324)

A racionalização administrativa promovida pelos governos de Tasso, (1987 a 1991, 1995 a 2002) também repercute no campo educacional, sendo a educação encarada a partir de um viés meramente técnico sem maiores diálogos com a categoria. Não foram à toa as parcerias entre SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Ceará) e a AJE (Associação dos Jovens Empresários do Ceará). Ademais, a falta de interlocução com a sociedade do projeto mudancista repercute no âmbito das políticas educacionais do período a partir de constantes embates entre representantes do professorado e o governo; com o agravamento da

desvalorização do trabalho docente, o rebaixamento dos salários e o desrespeito à legislação trabalhista, conforme aponta VIEIRA (2002), ao analisar o fim do primeiro governo de Tasso:

Quanto à valorização do magistério, observa-se uma compressão salarial no âmbito do ajuste financeiro imposto a partir de 1987, concomitante a uma regressão muito grande na carreira cujos efeitos não se tornaram maiores por causa da luta dos professores do período. Por acréscimo, há uma mudança no padrão de contratações feitas pelo Estado – a contratação a título precário, sem vínculos e direitos trabalhistas e a baixo custo, inaugurando uma “ofensiva desprofissionalizante”. (*Id. Ibid*, p. 349)

No que se refere à formação de professores, é lançado o MAGISTER em articulação com as universidades públicas estaduais como UFC e UECE, com o intuito de promover uma formação continuada para os professores da rede pública. Em sua dissertação de mestrado, Lenha aparecida Silva Diógenes (2009) analisa o Magister enquanto uma política de formação docente no Ceará no contexto da crise estrutural do capital. Em sua pesquisa ela concluiu que as políticas de formação de professores no Ceará na década de 1990

...seguiram a orientação de organismos internacionais, priorizando a formação em serviço, privilegiando os aspectos metodológicos do trabalho docente, concebendo o professor como um “prático” na resolução de problemas, incapaz de efetivar uma práxis criadora (...) objetivou a certificação de nível superior dos docentes (rede pública estadual e municipal), materializando o formato definido pelos organismos internacionais. (Diógenes, 2009, p. 11)

É nesse contexto que as políticas educacionais, enquanto políticas públicas são formuladas, visando contribuir com o ajuste do Estado ao modelo neoliberal, seguindo diretrizes e orientações de adequação às pautas econômicas determinadas por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial que se apresenta como um órgão de combate contra a pobreza por meio de financiamentos e empréstimos aos diferentes países em desenvolvimento, no entanto, seus objetivos visam à subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas. A educação, portanto, deve formar consumidores seguindo a tríade: estudar-trabalhar-consumir.

No site das Nações Unidas<sup>8</sup>, o Banco Mundial (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) se apresenta como uma cooperativa de

---

<sup>8</sup> <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/> Acessado em: 23. 09.2019

países que tem como propósito disponibilizar recursos financeiros para atingir o que chama de “objetivo principal”, que é “a redução da pobreza e das desigualdades”. Afirmam também que atuam no Brasil há mais de 60 anos, fornecendo apoio financeiro a Estados e municípios em mais de 430 financiamentos que somam “US\$ 50 bilhões”. Declaram ainda ser parceiro de programas “inovadores e de resultados” como o Bolsa família, DSTVAidís, Proteção da biodiversidade da Amazônia, além de “projetos comunitários de desenvolvimento rural, que beneficiam mais de 51% da população rural do Nordeste”. Acerca dos objetivos da instituição, divulgam que seu apoio vai muito além do aspecto financeiro, como explicitado abaixo:

O apoio do Banco a esses projetos busca impulsionar o crescimento econômico e o desenvolvimento social, com redução da pobreza e da desigualdade. A parceria vai muito além do aspecto financeiro. O Banco traz conhecimento de ponta e experiência internacional para ajudar o País a lidar com as suas questões mais complexas e transformadoras, e também leva e adapta o conhecimento brasileiro a outros países. (BANCO MUNDIAL, 2018)

As propostas neoliberais para a educação seguem a lógica de mercado, restringindo e demarcando a ação do Estado a garantia de oferta da educação básica. A preocupação do capital com a educação não é gratuita. O discurso liberal entende a educação como uma das principais estratégias que definem a competitividade entre as nações, constituindo uma condição de empregabilidade em períodos de crise econômica. Carlos Roberto Jamil Cury (2002) aponta algumas das principais consequências do neoliberalismo na educação:

- Políticas públicas focadas prioritariamente no Ensino Fundamental, como responsabilidade dos Estados e Municípios (LDB);
- Disseminação da ideia de que as ações educacionais devem ter como critério de eficiência as características: rapidez e baixo custo;
- A escolarização deve propiciar uma formação menos abrangente e mais profissionalizante;
- Privatização do ensino;
- Municipalização do ensino. O Estado repassa às prefeituras e às escolas o custeio e a responsabilidade sobre a manutenção do ensino;
- Projeto de aceleração dos estudos, propiciando a adequação idade-série e acarretando muitas vezes a queda da qualidade do ensino;
- A sociedade civil deve assumir a responsabilidade sobre os chamados “órfãos” do Estado (por exemplo, o programa “Amigos da Escola”). Se as pessoas não tiverem acesso à escola a culpa é colocada na sociedade que



“não se organizou”, isentando, assim, o governo de sua responsabilidade com a educação;

- O Ensino Médio dividido entre educação regular e profissionalizante, com priorização deste último;
- Autonomia parcial: as avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de fiscalização permanecem sob o controle e responsabilidade do Estado. Já a infraestrutura, merenda, transporte, entre outros, passam a ser descentralizadas;
- A escola deve ser produtiva e desenvolver suas ações com eficiência empresarial, característica da qualidade total (máximo resultado com o menor custo);
- Mudança do termo “igualdade social” para “equidade social”;
- Privatização das universidades;
- Promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinando as competências da federação e definindo responsabilidades aos estados e municípios.

Deborah Cristina Goulart (2013) analisa o panorama que engendrou a política de formação docente no contexto neoliberal e a construção de um novo projeto educacional adaptado à reestruturação produtiva do sistema capitalista. Neste projeto, e em meio ao fracasso dos estudantes em avaliações realizadas pelos governos, o discurso de “culpabilização” do professor pela queda da qualidade do ensino público é comum.

Diante disso, argumenta a autora que devemos analisar com cautela as condições de trabalho do docente da rede pública de ensino, para além da reprodução do ciclo “mau professor – mau aluno”. Nesse contexto, o professor também acaba por perder sua identidade, pois já não é o educador, mas o facilitador, o mediador que deve promover situações de aprendizagem para que o aluno construa suas próprias “competências”, sendo a educação escolar percebida enquanto um adestramento vinculado às necessidades do mercado.

Nesse sentido, os governos neoliberais deveriam adotar propostas educacionais com o objetivo de capacitar os trabalhadores para agir em uma sociedade sem garantia de empregos; com maior exigência de formação e múltiplas habilidades, que devem, por sua vez, ser contempladas no âmbito escolar com propostas pedagógicas pautadas no “aprender a aprender”, nas “competências e habilidades” tão presentes nas propostas curriculares atuais. Receitas

implementadas por órgãos vinculados à UNESCO e Banco Mundial que financiam projetos educacionais em países em desenvolvimento como o Brasil, conforme citamos.

Em 2018 uma equipe técnica do Banco Mundial elaborou um documento que considera ser um “diagnóstico abrangente” apontando ações para superar os “desafios de desenvolvimento econômico e social do Brasil”, denominado Notas de Política Pública – Por um ajuste justo com crescimento compartilhado<sup>9</sup>. O documento traz uma série de propostas e ações a serem colocadas em prática pelo governo brasileiro para superar a crise no contexto econômico atual; dentre estas ações estão as reformas do Estado no âmbito fiscal e previdenciário, esta em especial, já aprovada nas câmaras legislativas. O documento também apresenta o que denomina de “propostas para realinhar as políticas de educação”, considerando o elevado investimento do país em educação para um resultado “pobre”:

O Brasil gasta mais em educação do que a média dos países da OCDE e muito mais do que vários países de renda média. No entanto, os resultados continuam pobres. Se o Brasil quiser melhorar seus resultados em educação, deve desviar a atenção dos níveis de gastos e se concentrar em:

- Aumentar a matrícula e a qualidade da Educação Infantil;
- Atualizar currículos, particularmente no ensino médio;
- Reestruturar a formação inicial e a seleção de professores, bem como o apoio em serviço para melhorar a qualidade do ensino;
- Melhorar a governança da escola e da educação para torná-las mais voltadas para o desempenho e reduzir a interferência política;
- Revisitar a rigidez orçamentária (vinculação) e redesenhar as transferências de equalização para criar incentivos para melhorias de desempenho e reduzir as desigualdades espaciais e de renda. (BANCO MUNDIAL, 2018)

A leitura do documento nos permite analisar a perspectiva da instituição em relação a um projeto educacional para o país, na tentativa de interferir em políticas educacionais de países periféricos, mostrando “caminhos” para superação de uma “crise de aprendizagem” verificada na realidade educacional brasileira, alardeando que embora os gastos com educação no Brasil tenham aumentado, isto não repercute na melhoria da qualidade do ensino, questionando o que considera um “aumento dramático no gasto” e o fraco desempenho dos alunos em avaliações como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). É clara a crítica da instituição acerca do aumento de gastos públicos com educação, questionando a

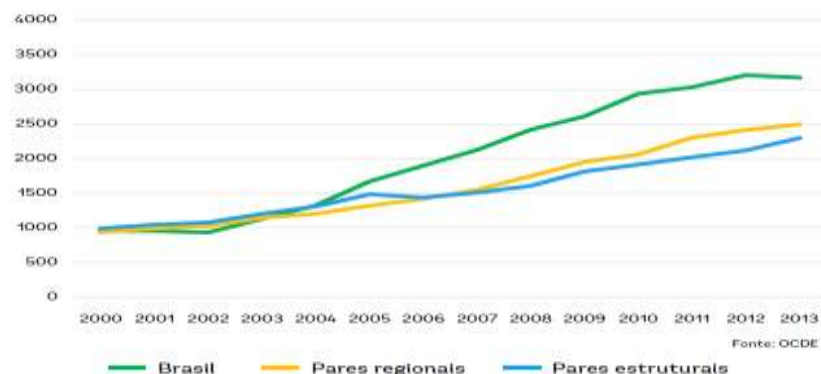
<sup>9</sup> O documento está disponível no site: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/brief/brazil-policy-notes>

obrigação constitucional de destinar 25% das receitas tributárias para a educação pública, mesmo com a queda no número de matrículas:

O aumento contínuo do gasto público combinado com a queda de matrículas na rede pública resultou em maiores gastos por aluno em todos os níveis de ensino e menores proporções aluno-professor: isso resultou em ineficiências significativas. A obrigação constitucional de gastar 25% das receitas tributárias na educação força as prefeituras a aumentar os gastos com educação, embora já estejam enfrentando uma rápida redução no número de estudantes devido a transição demográfica. (BANCO MUNDIAL, 2018)

O gráfico abaixo mostra os gastos do Brasil em educação em comparação com outros países segundo estimativa da OCDE. Uma das críticas do banco mundial é o aumento do nível de gasto por aluno sem gerar resultados em avaliações de aprendizagem.

#### GASTO POR ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL – BRASIL (2000-2013)



Fonte: <http://pubdocs.worldbank.org/en/678981534982799404/9-propostas-para-realinhar-as-poli%CC%81ticas-de-educac%CC%A7a%CC%83o.pdf>

No tocante à formação docente, para o banco mundial, o problema dos professores não perpassa por melhores salários e condições de trabalho, mas por melhorias na seleção de profissionais e na avaliação por desempenho:

Os professores são, em geral, mal formados e tem baixa motivação. Melhorar a seleção de professores na educação pública, implementar programas de formação contínua para educadores e vincular mérito ao desempenho de ensino ajudaria a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. (BANCO MUNDIAL, 2018).

Em outro trecho, o documento destaca o que chama de “baixa responsabilização do professor” como um fator responsável pelos problemas da

educação brasileira, sendo que carreira e salários devem estar diretamente vinculadas ao seu desempenho, pois “...a carreira do professor e os incentivos salariais estão desconectados do desempenho”. A suposta meritocracia proposta por esse modelo, não leva em conta fatores como as condições físico-materiais das escolas, os baixos salários, a falta de condições de trabalho, a violência e os problemas sociais que muitos professores encontram em muitas escolas públicas do país, além do alto índice de estresse profissional e doenças que muitos docentes são acometidos por conta dos inúmeros problemas que enfrentam diariamente em sua profissão, extremamente desvalorizadas pelos governos e pela própria sociedade. Sobre isto afirma HYPOLITO (2019):

As condições de trabalho e de salário a que o magistério está submetido são muito precárias, estando as escolas públicas, elas próprias, em condições também muito precárias. Além disso, o financiamento da educação pública é bastante insuficiente, assim como a formação docente, que está submetida a regras e condições muito distantes daquelas consideradas adequadas. (HYPOLITO, 2019, p. 191)

Nas propostas do banco mundial, o professor é o robô programado para dar resultados independentes das condições que enfrente no seu ambiente profissional, seu sucesso ou fracasso depende dos “resultados” que consiga obter. Outro grande obstáculo à solução dos problemas educacionais está justamente na forma como a carreira docente está estruturada, visto que ela está “baseada em promoções automáticas e desvinculadas do desempenho e do mérito”, assim como no fato do Brasil não possuir “uma avaliação padronizada de habilidades de ensino” (prova de desempenho). Dentre as recomendações feitas pelo banco, está um dos maiores obstáculos enfrentados por um professor em uma sala de aula, a grande quantidade de alunos. É evidente que salas de aulas lotadas dificultam o processo de ensino-aprendizagem, diferente de muitas profissões, um professor não atende um por vez, mas vários alunos por sala, mas para os técnicos do banco não há problema em aumentar o número de alunos para “equilibrar” o número de professores. Desse modo critica HYPOLITO (2019):

“... o aumento de estudantes por turma para “equilibrar” o número de docentes é algo completamente fora da realidade da educação no país, na qual já há turmas enormes e, mesmo que fossem pequenas, são classes de difícil manejo pedagógico dado as desfavoráveis condições sociais, econômicas e culturais em muitas comunidades. A não reposição de docentes aposentados vai provocar o caos em muitos sistemas. (*Id. Ibid*, p. 196).

Os disparates alardeados nos estudos publicados com o apoio “Grupo Banco Mundial” chega a afirmar que muitos professores da rede pública de ensino no Brasil recebem altos salários, o que contrasta com os dados divulgados pela própria OCDE<sup>10</sup>, que em uma pesquisa realizada em 48 países, os brasileiros aparecem como os que recebem os piores salários. O levantamento também mostrou que, ao contrário de outros países, os profissionais de educação brasileiros não têm diferença de salário ao longo da carreira.

Recentemente, o governo brasileiro lançou um novo programa do MEC denominado Future-se, que vai exigir contratação de professores para as universidades federais sem concurso e o regime CLT será obrigatório para as instituições que aderirem ao programa. O modelo visa reduzir custos e benefícios aos servidores, que terão sua permanência atrelada ao desempenho. O contrato de servidores e técnicos serão intermediados por entidades privadas que prestam serviços públicos. O future-se é apresentado pelo MEC como uma proposta de “modernizar” a gestão das universidades, terceirizando a contratação do professorado.

Por fim, os aspectos avaliados acima corroboram para a afirmação de que a política educacional brasileira faz parte de um projeto mais amplo de educação para os países periféricos, capitaneado por órgãos e agiotas internacionais, aliados a instituições e grupos econômicos locais, que visam implementar no país reformas que atendam interesses alinhados ao modelo neoliberal de precarização da educação pública e do próprio trabalho docente. Articulando, a partir de uma agenda global, uma proposta de educação para os países periféricos, conforme esclarece HYPOLITO (2019), ao discutir a aprovação da BNCC e suas influências na formação docente, destacando as políticas educacionais enquanto um campo de disputas entre grupos de interesses diversos, em que setores hegemônicos, embora nem sempre coesos, tem obtido êxito em impor suas propostas com forte repercussão na formação do professor.

Com o discurso de melhoria da qualidade da educação brasileira, a BNCC passou a ser defendida por grupos interessados no mercado milionário da educação brasileira, como fundações e entidades privadas que assessoram e prestam serviços

---

<sup>10</sup> Sobre isto consultar: <https://oglobo.globo.com/sociedade/professores-brasileiros-tem-os-piores-salarios-afirma-ocde-em-levantamento-feito-em-48-paises-23752804>

a órgãos públicos, como o próprio Banco Mundial, e o Movimento Todos Pela Educação, que não por acaso tem como principais apoiadores e mantenedores fundações ligadas a grandes bancos como Instituto Unibanco, Itaú Social, Fundação Bradesco e empresas como Instituto Votorantim, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, além de uma grande editora do mercado editorial, entre outras entidades do setor privado.<sup>11</sup>

O autor também aponta que os objetivos do modelo neoliberal de ensino visa a privatização de serviços e escolas e o incremento de parcerias público-privadas no contexto de implementação da BNCC, não apenas no tocante aos objetivos mercadológicos, mas de controle do conhecimento:

É nesse contexto local e global que a reforma curricular BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definido em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação. (...) Este modelo, que implica em parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. (HYPOLITO, 2019, p. 194)

Vale destacar que o documento do Banco Mundial outrora citado ainda destaca o que “considera como reformas educacionais importantes” na agenda educacional brasileira atualmente consolidada, citando inclusive o Ceará como exemplo de gestão, especialmente o caso de Sobral, que consegue obter “resultados de excelência” com recursos limitados:

O estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um pilar fundamental para aprimorar a qualidade da educação com equidade regional.

Uma reforma substancial do Ensino Médio. A reforma do Ensino Médio altera substancialmente o currículo acadêmico, aumenta a escolha do aluno, fortalece o foco nas habilidades socioemocionais e estende o dia escolar.

O Brasil pode aprender com as inovações das melhores práticas em governança e gestão escolar dentro do próprio país. Excelentes resultados foram alcançados, ao tornar as escolas responsáveis e orientadas para a

---

<sup>11</sup> Para ver a lista de apoiadores e mantenedores consultar site: [HTTPS://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/](https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/).

obtenção de resultados de aprendizagem (como no estado do Ceará). (BANCO MUNDIAL, 2018)

Com a formação docente e a aprendizagem escolar vinculada às necessidades do mercado, o aluno, por sua vez, deve ser capaz de construir suas próprias competências num mundo em que os saberes são mutáveis e as transformações tecnológicas constantes: “... as competências seriam “instrumentos (...) utilizados para a competição entre aqueles que disputam um lugar no mercado de trabalho em mutação”. (GOULART, 2013, p. 76). A autora esclarece o que está por trás da aparentemente benéfica pedagogia do “aprender a aprender”, que minimiza a responsabilidade política de governos e empresas para centrar o aprendizado a partir de esforços individuais, em que a mudança “partiria de cada um”:

Primeiramente, esta proposta parte do subjetivismo, ou seja, da ideia de que o indivíduo centrado em sua vontade, esforço e ação, pode transformar o mundo! Trata-se de pensar a escola como um celeiro de novas formas de pensar e agir, conquistadas a partir de uma metodologia instrumental e utilitarista que se apoie em experiências isoladas como exemplos a serem seguidos.

Daí, a proliferação de revistas e reportagens sobre os “relatos de experiências” que tem espaço privilegiado nesta proposta. Fazer uma horta, elaborar um jornal, um mural, ou propagar a cultura de paz, que, milagrosamente, evita as guerras... Como se os governos e os grandes capitalistas que ganham milhões com armamentos, abandonassem a indústria da guerra porque na escola, fizeram um jogo com os colegas sobre a importância da paz. É, na verdade, um enorme empobrecimento das relações sociais reais, resumindo-as a esforço pessoal e soma de iniciativas. (GOULART, 2013, p. 77 e 78)

Nessa perspectiva, a tônica é formar para o mundo do trabalho e suas tecnologias, onde o que está em jogo não é o acesso à ciência, mas a sobrevivência no mercado de trabalho cada vez mais escasso e competitivo, ao passo que os governos devem reduzir cada vez mais os investimentos na educação, incluindo a redução do salário dos professores. Política outrora praticada no Brasil, consoante citamos no capítulo anterior sobre a educação em tempos de ditadura militar.

Caberia, portanto, a escola pública adotar a pedagogia das competências, ao passo que nas escolas privadas o bom e velho ensino tradicional com conteúdos que preparam para o acesso às melhores universidades públicas, que formam “o pesquisador crítico que estabelece relações entre os aspectos específicos da

realidade social e sua construção mais ampla e histórica. Formar para comandar, enquanto aos trabalhadores, formar para adaptar-se.” (GOULART, 2013, p. 78).

Nessa perspectiva, SILVA (2019) ao discutir as propostas de formação docente a partir da implantação da nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular) indaga sobre as consequências da política curricular centrada na “formação de competências” a partir de ações que visam articular a educação escolar ao setor produtivo, de adaptação dos processos educacional às mudanças no campo do trabalho visando atender os interesses do mercado. A autora cita que as políticas de reformulação das diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas apontam que as instituições formativas devem dar conta das demandas do setor produtivo; atendendo os interesses de uma lógica empresarial em que o trabalhador deve ser moldado adquirir competências para saber “colaborar no seu entorno profissional”; em que a formação humana é deixada de lado:

...é possível afirmar que houve uma subordinação da formação humana aos imperativos de adequação a demandas postas pela via unilateral do mercado de trabalho. Firma-se, assim, uma perspectiva economicista de formação, decorrente do emprego de critérios, pressupostos e métodos próprios da economia, isto é, do mundo da produção de mercadorias e serviços, na definição dos processos formativos e das políticas a eles vinculados. Em que medida esses elementos guardam pertinência quando se trata de formular a política nacional de formação de professores? (SILVA, 2019, p. 130).

O discurso das competências não é algo novo nas reformas educacionais brasileiras e ganhou força a partir da década de 1990. Desde então, as competências pautadas nos preceitos de eficiência, produtividade e competitividade passam a nortear a formação do professor. A retomada desse modelo pela BNCC não representa ganhos para a educação brasileira, visto que ele não se traduziu em melhorias para a qualidade da educação básica, conforme assevera SILVA, (2019):

A ênfase no desempenho culminou com a produção expressiva de exames nacionais e subordinação da política educacional a imperativos das avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, como é o caso do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), organizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Essa lógica reitera uma formulação, que toma o currículo em sentido limitado, como taxionomia que prioriza a prescrição de objetivos de aprendizagem e enfatiza um aspecto da dimensão cognitiva - aquele que pode ser aferido. Secundariza, com isso, aspectos mais complexos dessa dimensão, além de concorrer para o menosprezo de outros aspectos da formação humana, de ordem intelectual, ética e estética. (SILVA, 2019, p. 134)



NÓVOA (2009), também tece críticas a esse modelo educacional, enfocando a necessidade de romper com o discurso das competências durante muito tempo imposto; servindo para balizar reformas educacionais orientadas pelo viés econômico, de caráter tecnicista e instrumental:

Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental. Não espanta, por isso, que se tenha adaptado tão bem às políticas da «qualificação dos recursos humanos», da «empregabilidade» e da «formação ao longo da vida», adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia. (NÓVOA, 2009, p. 9)

Na escola pública estudam os filhos de trabalhadores pobres, muitos dos quais serão funcionários de alunos de escolas privadas, de classes mais abastadas, desse modo, a educação brasileira cumpre o papel de manter a desigualdade social. Conforme argumenta YOUNG (2011), a escola não está limitada a mera reprodução das desigualdades, fazendo parte de um permanente campo de tensão:

A escolarização comum surgiu, em parte, das necessidades de um capitalismo industrial em expansão e das desigualdades de classe social geradas por ele. Contudo, também foi um produto do iluminismo do século XVIII e dos valores de universalismo e igualdade a ele associados. As escolas e o currículo, assim como instituições políticas tais como a democracia e os sindicatos, estão em constante tensão com seu contexto. Não são apenas produtos desse contexto. (YOUNG, 2011, p. 620)

YOUNG (2011) critica as políticas educacionais que transformam o currículo escolar como um “instrumento” para contribuir para a economia e motivar alunos desmotivados que abandonam a escola para uma aprendizagem desqualificada e de baixo rendimento. Reconhecido como um dos mais importantes teóricos da “Sociologia do currículo”, o sociólogo Britânico defende um currículo centrado em disciplinas como forma de superar as desigualdades sociais. Para o estudioso, conteúdos curriculares focados na experiência não permitem ir além de uma formação básica que se adegue ao mercado de trabalho: “... o currículo deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem.” (YOUNG, 2011, p. 614)

A distinção entre currículo e pedagogia, portanto, se faz necessária, pois o conteúdo curricular é resultado da produção de conhecimentos por comunidades de especialistas que através de suas pesquisas e conceitos oferecem a base para a separação entre saber científico e experiência cotidiana; proporcionam que o mundo seja tratado como um objeto de pensamento. Cabe ao professor fazer a ponte entre o currículo e o cotidiano, pois a finalidade da educação escolar é levar o aluno para além da experiência do cotidiano, do senso comum, desnaturalizar a realidade. Sobre a função da escola, YOUNG defende:

O problema que surge quando se trata o currículo como um “instrumento” é que se faz possível aos governos alegar que problemas econômicos ou sociais podem ser “solucionados” por mudanças no currículo. Não nego que o currículo deve estar sempre aberto ao debate democrático. No entanto, a não ser que exigências políticas dos governos tenham de enfrentar critérios educacionais explícitos dos formuladores de currículo sobre o que um currículo pode fazer, há o perigo de se negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas as quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente, é para isso que são as escolas. (YOUNG, 2011 p. 614)

Mediante o cenário acima descrito, sabemos que a precarização do trabalho docente é fato, assim como o sucateamento da educação pública e a injeção cada maior de recursos públicos em universidades privadas, através de programas paliativos como: FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e PROUNI (Programa Universidade para Todos), que não resolveram o problema da democratização do acesso às universidades públicas como as instituições federais, ainda bastante elitizadas.

Para o discurso neoliberal, incorporado por muitos profissionais da educação superior, e conseqüentemente por muitos acadêmicos por eles formados, o professor da educação básica, em sua maioria de origem pobre e formação desqualificada, vinda dos cursos de licenciatura de universidades públicas e privadas, não é um bom profissional, sendo muitas vezes culpado pelo “fracasso” da aprendizagem de seus alunos. Conforme ressaltamos em capítulo anterior, atualmente um professor de Sociologia no Estado do Ceará é sobrecarregado com uma aula de 50 minutos por semana, o que o obriga a assumir 27 turmas. Outro fator agravante é que muitos não lecionam apenas Sociologia, pois para completar a carga-horária, acabam por assumir outras disciplinas. Vivencio essa experiência na escola em que trabalho, assumindo disciplinas como História e Filosofia, com vários planos de ensino em diferentes séries.

Apesar da carga horária excessiva, é relevante lembrarmos que ela já foi maior. Em 2009 quando fui nomeada para atuar na rede pública estadual, um professor com quarenta horas de trabalho semanais assumia 32 turmas, com apenas oito horas dedicadas ao planejamento por área. Esta redução do tempo em sala de aula e o aumento de horas reservadas ao planejamento de estudos foi resultado de uma luta política, concretizada em uma greve deflagrada pelos professores estaduais cearenses em agosto de 2011 e que durou sessenta e quatro dias.

A greve teve início quando o então governador Cid Gomes, futuro breve ministro da educação, quis impor uma tabela vencimental com a intenção de alterar o plano de cargos e carreira do magistério, transformando aumentos reais nos salários em gratificações de acordo com os níveis de formação. Na época, a grande maioria dos deputados votou a favor do projeto que chegou a ser enviado para a Assembleia Legislativa. Em meio ao embate entre sindicato e governo, Cid chegou a declarar que professor não devia trabalhar por salário, mas por “amor” à profissão. No início da greve, em uma inauguração na cidade de Camocim, após ser abordado por uma comissão do sindicato APEOC (Sindicato dos Servidores Públicos Lotados nas Secretarias De Educação e de Cultura do Estado do Ceará e das Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos Municípios do Ceará), sem saber que estava sendo gravado, acabou declarando que por ele “nem carreira existiria”<sup>12</sup>.

Em entrevista concedida a revista Carta Capital em 15 de agosto de 2015, o ex-governador do Ceará declarou que “valorizar o professor é dar a ele a oportunidade de ganhar bem. E o município só pode pagar melhor se a relação professor-aluno for razoável.” A relação professor-aluno que Cid defende passa por uma maior quantidade de alunos por sala, alegando que dessa forma as prefeituras não teriam dificuldade de pagar o piso do magistério, embora afirme que “como prefeito, nunca tive problemas de pagar o piso.” Para ele, as prefeituras que não conseguem pagar o piso devem aumentar a quantidade de aluno por educador. O atual senador comentou ainda sua defesa em relação ao que chama de “nucleação das escolas”, citando o exemplo de Sobral, cidade em que foi prefeito: “Quando assumi, Sobral tinham 135 escolas, discutimos e concentramos em 32.” Em sua percepção: “Tenho a experiência que escola boa é a escola com diversidade e

---

<sup>12</sup> Sobre isto ver artigo publicado em 23, de agosto de 2011 no blog <https://apeoccamocim.blogspot.com/2011/08/cid-gomes-ataca-por-mim-nem-carreira.html>.

quantidade de alunos. E é onde, pelo lado da administração, você pode concentrar esforços em pessoal e em recursos materiais.”

A revista ainda questiona o entrevistado sobre a implantação de uma política de repasse maior do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços) para escolas que obtivessem maior desempenho; premiando assim as instituições com melhores resultados. Essa competitividade entre as escolas foi estimulada durante seu governo no Ceará. Em sua gestão, o engenheiro de formação, deu início à construção de escolas profissionalizantes que são a marca do governo cearense até hoje. O atual governador petista Camilo Santana chegou ao poder apoiado pelos irmãos conhecidos como “Ferreira Gomes”, sendo este Ivo, atual prefeito de Sobral, que ainda no governo de Camilo exerceu o cargo de Secretário de Educação, Cid e Ciro Gomes. As escolas profissionais obedecem a regulamentos próprios e os gestores são indicados diretamente pelo governador. O ingresso nessas instituições é realizado a partir da seleção de uma clientela com histórico de melhores notas na rede municipal de ensino, não é à toa, portanto, os elevados resultados que muitas dessas instituições costumam obter em avaliações e em número de alunos aprovados em certames como ENEM e outros vestibulares.

Estava nos planos políticos de Cid Gomes para a educação, alterar o Plano de Cargos e Carreira para retirar direitos da categoria e precarizar ainda mais o trabalho docente. Na prática o ex-governador chegou a dar entrada em uma ação de inconstitucionalidade contra a Lei do piso salarial do magistério, questionando a validade de sua aprovação pelo Congresso em 2008. Na época a remuneração dos professores do Estado do Ceará era a quinta pior do país.<sup>13</sup>A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.167 impetrada por Cid e os governadores do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, alegava que a Lei do piso feria o princípio de autonomia das unidades da federação prevista na Constituição e não levava em consideração o orçamento e a quantidade de trabalhadores de cada unidade da federação. A notícia repercutiu na mídia que retratou a indecisão dos ministros em votar a favor da constitucionalidade da lei que fixou a carga horária e um piso para os professores em âmbito nacional:

O plenário retomou o julgamento da carga horária do magistério e o ministro Peluso considerou inconstitucional a definição da jornada de trabalho,

---

<sup>13</sup>APEOC. Cartilha nova carreira: uma conquista dos trabalhadores da educação do Ceará. Fortaleza, Ceará I, 2016.

empatando o placar em 5 votos contra a carga horária e 5 a favor. O ministro José Antonio Dias Tóffoli se absteve da votação. Seguindo o voto do ministro relator, Joaquim Barbosa, o plenário decidiu manter o artigo da lei que separa um terço das 40 horas semanais de trabalho para realização de atividades fora da sala de aula, e a Lei do Piso passa a valer na íntegra sem nenhuma alteração. No entanto, como a decisão sobre o horário de trabalho não alcançou o quórum de seis votos, não se aplicam os efeitos vinculantes em relação a esse artigo da legislação, o que significa que a decisão poderá ser questionada novamente e, outros tribunais poderão julgar de outras formas. O debate, inclusive, pode voltar novamente para o STF.<sup>14</sup>

A repercussão do movimento grevista no Ceará revelou que o poder público tratou o problema como um caso de polícia, resultando inclusive em atos de violência e agressão de professores por policiais, na ocasião em que os docentes tentavam realizar um ato público de protesto contra as medidas do governo na assembleia legislativa. Ao fim da greve, direitos foram mantidos e outros conquistados. Todos acabaram ganhando inclusive com a implantação de gratificação para diretores e coordenadores escolares, muitos dos quais tentaram impedir a atuação do movimento grevista, através de retaliações e ameaças a professores que aderissem ao movimento.

Dentre as conquistas do movimento grevista, destacamos avanços importantes como o aumento progressivo do percentual mínimo do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) destinado ao pagamento dos professores, que passou de 60%, em 2010, para mais de 80% em 2015; além da implantação efetiva de 1/3 para planejamento regulamentado em 2014 com a aprovação da Lei N° 15.575, denominada Lei do terço que determinou um terço da carga horária dos professores fosse reservada para atividades extraclasse; embora estas ainda permaneçam restritas à estadia obrigatória do docente na escola. A carga horária de interação com os estudantes diminuiu de 30 para 27 aulas/semanais, como já previa a Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei N° 11.738\2008) aprovada em 2008, que determinava um tempo limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, conforme citamos.

No que concerne ao piso na carreira, em 2015, pela primeira vez foi aplicado o percentual de aumento do Piso Nacional do Magistério ao vencimento-base dos professores efetivos (ativos e aposentados) e temporários, representando um

---

<sup>14</sup>Fonte: LEÃO, Naiara Leão. STF define que um terço da jornada dos docentes seja fora da aula. Publicado em 27/04\2011. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/stf-define-que-um-terco-da-jornada-dos-docentes-seja-fora-da-aula/n1300107606705.html>. Acesso em: 04.02.2019.

reajuste de 13,01%. Na época, o piso salarial nacional fixado pela legislação para a categoria do magistério público da educação básica era de R\$ 950,00 sem descontar gratificações ou outros ganhos remuneratórios, por um regime de trabalho de 40 horas. Lembro-me a angústia ao receber o contracheque todo mês quando ingressei no magistério em 2009, percebendo um salário de 612,00 reais por uma jornada de 20 horas semanais, lecionando para 16 turmas. Em 2015, também foi aprovado pela Assembleia Legislativa o projeto de lei da Nova Carreira (Lei nº 15.901), que trouxe conquistas relevantes para a carreira do magistério.

Melhorar as condições de trabalho e salários dos professores perpassa por uma questão de luta política travada a partir de um longo e difícil processo de pressão e negociação, na qual estes atores sociais estão em constante embate com políticas governamentais que precarizam cada vez mais seu trabalho, duramente controlado pelas secretarias de educação e percebido a partir da lógica dos resultados e avaliações de desempenho. Quem não cumpre a meta ou não se submete às condições de trabalho impostas é descartado, a exemplo de muitos professores temporários que tem seu contrato renovado anualmente com base no resultado de avaliações realizadas pelos gestores das escolas. Por outro lado, a eficiência e a produtividade do professor passam a ser “recompensada” por gratificações por desempenho, que geralmente não representam ganhos reais nos salários, conforme apregoa a cartilha neoliberal.

Por outro lado, PEREIRA E ROCHA (2019) rejeitam a ideia da mera adaptação das políticas curriculares de cunho neoliberal e globalizante no contexto escolar; pois mesmo que seu caráter normativo exerça influência na organização do trabalho pedagógico, tais políticas são mediadas pelos atores na prática, considerando fatores importantes a serem analisados como cultura, condições de trabalho, historicidades e interesses.

O panorama traçado até aqui, pode nos fornecer elementos para compreensão da não consolidação do PIBID enquanto política pública permanente na formação de professores no Estado Brasileiro pautado por normas de cunho neoliberal. Perante isto, faz-se indispensável refletir e problematizar a questão da docência e suas práticas nos cotidianos das escolas na atualidade, compreendendo o processo educativo a partir de um contexto político, econômico e social, e o currículo enquanto algo não restrito a um plano meramente didático e metodológico.

Sobre isto, alertam ROCHA E PEREIRA (2009) alertam que os professores veem-se cada vez mais perdendo seus espaços de autonomia profissional, em virtude do jogo neoliberal, limitando-se a executar os currículos prescritos. No próximo capítulo, analisaremos o contexto do surgimento do PIBID no âmbito das políticas de reformulação curricular no país, necessidade que contraditoriamente começa a ser enfatizada na esfera governamental em um determinado contexto político.

#### 4. O PIBID NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR

De acordo com MORAES (2003), desde o ano de 2001 muitos debates sobre as reformas nos cursos de licenciatura foram intensificados. Em maio de 2000, o MEC divulgou o documento “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior”, trazendo críticas à formação desequilibrada entre licenciatura e bacharelado, visando encaminhar propostas para a formação docente voltada para a Educação Básica, em cursos de nível superior, abordando as exigências de um cenário educacional que apresenta desafios para os quais estes professores não estavam sendo preparados. Dentre as demandas necessárias para enfrentar esses desafios está o de “fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores” (MEC\CNE, p. 6). Nesse aspecto, a necessidade de realização de uma reforma curricular é justificada no documento:

Essa reforma curricular é pautada pelos enormes desafios que estão colocados para a sociedade brasileira e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar. Cada vez mais, em todo o mundo, a educação escolar passa a ter papel essencial no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, a serviço de um desenvolvimento sociocultural e ambiental mais harmonioso. É indicada como um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais e fazer recuar a pobreza, a exclusão, a submissão, as opressões de todas as ordens. (MEC\CNE p. 9)

O texto enfatiza também que a necessidade de repensar o modelo de formação do professor vigente até então tem como propósito:

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras (...) Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam as necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (MEC\CNE p. 12)

A leitura do documento também nos permite tecer reflexões que levam a questionamentos acerca do modelo de formação tradicional que separou a formação do cientista e do professor, em que o curso de licenciatura “se trata muito mais de uma certificação formal, após o cumprimento de créditos burocraticamente definidos para a área pedagógica, do que preparação integrada que propicie uma reflexão dos



conteúdos da área com a realidade específica da atuação docente.” (MEC\CNE p. 21).

Foi nesse contexto em que vários debates foram travados em âmbito institucional nas universidades e por instâncias governamentais do Ministério da Educação; que o PIBID surge como proposta de formação docente. De acordo com HANDFAS (2014), o surgimento do PIBID deve ser contextualizado a partir das:

...políticas de formação docente que receberam um impulso do governo federal a partir dos anos 2000. Algumas dessas iniciativas tiveram adesão de universidades e vários cursos de Ciências Sociais ou faculdades de educação, vêm desenvolvendo projetos inovadores visando à formação inicial e continuada dos professores de sociologia. Essas experiências têm favorecido uma articulação entre a universidade e a escola e trazendo novos atores para o debate sobre o ensino de sociologia. (HANDFAS, 2014, p. 8)

Entre os documentos oficiais que fundamentam a criação do PIBID podemos citar a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 que visa induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), a Portaria Normativa MEC nº 9, de 30 de junho de 2009. Esses documentos atestam que o discurso oficial já percebia a necessidade de haver um redimensionamento do projeto de formação de professores no ensino superior, e de traçar novas diretrizes curriculares e linhas norteadoras para novos projetos políticos pedagógicos dessas instituições.

Quando atuei na Universidade Estadual Vale do Acaraú como professora substituta do Curso de Ciências Sociais em 2009, tive a oportunidade de participar da apresentação da proposta de ampliação do PIBID para vários cursos da instituição. Em 2007 quando o programa foi lançado pelo Ministério da Educação, ele ainda era desconhecido por muitos no meio acadêmico. Naquele ano, foi lançado o Edital MEC/CAPES/FNDE PIBID 2007<sup>15</sup>, convocando os interessados a apresentarem suas propostas para seleção pública, apresentando os objetivos do programa:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>

- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação e, que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (BRASIL, 2007, p. 3)

Na época, apenas instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica poderiam apresentar projetos unificados por área de conhecimento. Os cursos de licenciatura deveriam possuir avaliação satisfatória no SINAES (Sistema de Avaliação da Educação Superior), bem como deveriam possuir acordos de cooperação ou convênios firmados com redes de educação básicas de Estados e municípios. A proposta também previa a concessão de bolsas para estudantes, professores coordenadores de área nas universidades e supervisores nas escolas, com a limitação de 30 bolsistas por área do conhecimento, dentre as quais foram priorizadas as licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia. Os projetos deveriam apresentar planos de trabalho indicando estratégias de atuação dos acadêmicos na escola.

Em 2009 é lançado o edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID<sup>16</sup> que então abrangia instituições de ensino superior no âmbito estadual, atendendo aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947 de 16 de julho de 2009). Nesta chamada pública ampliou-se também o número de cursos de licenciaturas atendidos pelo programa, sendo estes: Física, Química, Filosofia, Sociologia, Biologia, Matemática, Letras-Português e Pedagogia. A ampliação do projeto foi tamanha que das vinte e três instituições de ensino

---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>

superior selecionadas no primeiro edital de 2007, no segundo edital de 2009, chegaram a oitenta e nove o número de projetos aprovados.

A estrutura organizacional de acompanhamento do programa deveria ser feita por um coordenador institucional do projeto, que responde pela coordenação geral do PIBID na universidade, coordenadores de área responsáveis pela coordenação de cada subprojeto e o professor supervisor na educação básica, cabendo a este o papel de co-formador de iniciação à docência. Cada subprojeto poderia contemplar entre 10 e 24 bolsistas.

Várias ameaças de suspensão do programa resultaram em diversas mobilizações e articulação de seus protagonistas, fazendo tardar seu possível fim. O programa não acabou, no entanto, sofreu duros cortes no tocante ao número de bolsas diante de um cenário nacional de crise econômica e política, em que mais uma vez políticas públicas não se consolidam como política de Estado, mas como políticas de governos sujeitas à extinção ao primeiro sinal de crise em que a questão educacional não aparece como prioridade. PANIAGO, SARMENTO e ROCHA (2018) comentam sobre a repercussão dessas medidas no âmbito acadêmico e a reação de bolsistas e coordenadores em âmbito nacional:

...a evidência positiva sinalizada nas pesquisas e a aprovação da Lei nº 12.796, de 12 de abril de 2013, que alterou o texto da LDB/1996 para incluir, entre outras questões, o PIBID, desencadeou um sentimento generalizado no país de que o programa se consolidaria como política de Estado e, como tal, não sujeita à descontinuidade, com a mudança de governo, materializando as intencionalidades da Capes, ao afirmar que “A proposta é a de que o PIBID a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores.” (Relatório DEB/CAPES, 2013, p. 68). Entretanto, o primeiro ruído, o primeiro sinal de fragilidade, apresentou-se em 2015, no próprio governo que o criou, quando, diante da atual crise econômica e política do país, houve ameaças de cortes de bolsas. A iminência de cortes no programa provocou uma reação imediata em nível nacional, disseminada nas redes sociais e na mídia, espalhando-se como pólvora. A sociedade, a academia e os bolsistas do programa reagiram de forma organizada, tendo destaque a Carta Aberta organizada pelo Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID (FORBID), com a assinatura de praticamente todos os bolsistas. A organização social provocou modificações, inclusive, uma Portaria que modificava o programa foi revogada. Todavia, há fortes evidências de que o problema foi apenas adiado visto que, em 2018, foi lançada a Portaria nº 45 de 12 de março de 2018, alterando o programa sem consulta aos atores envolvidos. (PANIAGO, SARMENTO, ROCHA, 2018, p. 09)

As imagens abaixo mostram uma manifestação de bolsistas e professores de vários subprojetos do PIBID da Universidade Estadual Vale do Acaraú em um ato denominado Fica PIBID em que reivindicavam a continuidade do programa e criticavam a redução de verbas para a educação superior e básica. Vale ressaltar que diante do grande número de bolsistas do PIBID na universidade em vários subprojetos de diversas áreas, um número pequeno de pessoas compareceram à manifestação realizada em 02 de julho de 2015.





**Ato público realizado por professores e bolsistas dos subprojetos do PIBID na Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral – CE.  
Fonte: Arquivo pessoal (02.07.2015).**

Bolsistas do PIBID, professores da educação básica e superior se reuniram no centro da cidade de Sobral no ato em defesa do PIBID e contra o corte de verbas na educação pública. Na época, um folheto distribuído no evento explicava a razão do manifesto com a seguinte nota:

Estudantes de licenciatura da UVA e UFC, professores universitários e da educação básica, realizam esta manifestação contra os corte nos recursos da educação realizados pelo governo federal que pode chegar a 9,4 bilhões de reais, ameaçando programas como o PIBID.

A manifestação também teve como intuito esclarecer a população sobre a importância do PIBID. Programa de Iniciação à Docência, financiado com recursos federais, criado com o objetivo de melhorar a formação dos futuros professores e o ensino das escolas públicas brasileiras. Em Sobral, o PIBID está presente em quatro instituições de ensino superior (UVA, UFC, IFCE, INTA) e em diversas escolas da educação básica da região, nas quais bolsistas de diversas áreas realizam atividades e projetos tendo como foco a busca pela melhoria do aprendizado dos alunos da rede pública de ensino, atualmente tão precarizada e desvalorizada pelos nossos governantes.

Toda a população deve estar consciente que este programa influencia diretamente na formação dos futuros professores de seus filhos. O PIBID proporciona que o estudante de licenciatura de áreas como Matemática, Química, Física, Biologia, Pedagogia, Ciências Sociais, História, Letras, Geografia entre outras, tenham a oportunidade conhecer de perto a realidade escolar e atuar juntamente com um professor supervisor da escola em que desenvolve suas atividades. Na história de fracassos de programas de formação de professores no Brasil, o PIBID presente nas universidades e escolas desde 2009, veio para demarcar uma verdadeira inovação que resultou em impactos positivos em direção à melhoria qualitativa da formação dos futuros professores.

Várias manifestações em defesa do “FICA PIBID” e contra o corte de 9,4 bilhões anunciados pelo governo já se fazem presentes em várias regiões do Brasil. Só no país o programa atende diretamente a 90 mil bolsistas. O corte já anunciado pelo MEC prejudica enormemente milhares de futuros professores.

É inadmissível ficarmos calados diante de fatos que representam um verdadeiro retrocesso e um golpe profundo na formação de professores da

educação pública brasileira. Temos que lutar sim para que o PIBID seja transformado em uma política pública permanente, que merece cada vez incentivo. Para isto, a mobilização é a maior arma na defesa de nossos direitos.

Atos como este ocorreram a partir da mobilização de cursos de licenciatura de diversas instituições de ensino superior do país. Em meio a uma grave crise política e econômica, o governo de Dilma Rousseff, reeleita para mais um mandato nas eleições de 2014, teve como lema de campanha o slogan “pátria educadora”, o que teoricamente fazia pensar que a educação seria tida como uma prioridade do governo; entretanto, o que ocorreu foi o contrário: o anúncio de cortes significativos que atingiram drasticamente não só o PIBID, mas como outros programas voltados para a formação de professores como o PARFOR e o extinto PACTO NACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO. Soma-se a isto, os cortes de verbas para as universidades federais que mesmo sucateadas e sem investimentos por parte do governo federal, buscam manter a qualidade que marca sua atuação e fizeram de instituições como a UFC, estarem entre as cem melhores universidades da América Latina.<sup>17</sup>

Em 2009, a Universidade Estadual Vale do Acaraú lança o projeto institucional *Integração da Iniciação à Docência da UVA na Educação Básica*. Proposta que congregava os subprojetos dos cursos de Licenciatura em Matemática, Letras, Filosofia, Ciências Sociais, Física, Química e Pedagogia que submeteram suas propostas ao edital CAPES\DEB N° 02\2009.

À época o projeto disponibilizava 11 bolsas para professores da educação básica atuando na rede pública como supervisores e 102 bolsas para acadêmicos de licenciatura, contemplando escolas dos municípios de Massapê, Meruoca, Moraújo, Forquilha e Sobral. O critério de escolhas das instituições escolares era devido ao seu baixo IDEB e instituições que tinham experiências exitosas de ensino e aprendizagem:

É recomendável que as IPES<sup>18</sup>, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do Programa tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem

---

<sup>17</sup> Sobre isto ver matéria disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2016/01/02/educacao-perde-r-105-bi-em-2015.htm>

<sup>18</sup>Instituições de Ensino e Pesquisa de Nível Superior.

sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de aprender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, 2009)

O referido edital afirmava que o objetivo do programa ao contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura e a formação de futuros educadores, implicava diretamente em buscar melhorar o desempenho dessas escolas nas avaliações nacionais. Tal propósito levou muitos diretores a perceber o PIBID como algo em que os bolsistas deveriam contribuir ministrando aulas conteudistas para “ajudar a escola” nas aprovações de alunos em vestibulares e avaliações institucionais. Era comum escutar de alunos em reuniões de formação que, em muitos casos, chegaram a substituir professores quando estes faltavam, a pedido da direção da escola.

Contrariando essa perspectiva, o PIBID objetiva contribuir para a formação de profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, surgindo como resposta à tentativa de diminuir o distanciamento existente entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino da educação básica, promovendo a relação teoria-prática na formação do futuro professor, inserindo o licenciando no cotidiano escolar. O projeto previa a inserção do aluno bolsista na escola para que suas atividades contemplassem diferentes dimensões do trabalho docente como Projeto Político Pedagógico, planejamento, avaliação, conselho de classe, intervenções e reuniões pedagógicas com o supervisor, além das atividades desenvolvidas na universidade e não apenas regências em sala de aula.

Nesse aspecto, o programa representa um passo importante no sentido de contribuir para diminuir as fronteiras ou “abismos” ainda existentes entre o campo escolar e o acadêmico, entre a teoria ministrada na universidade e a prática escolar, a pesquisa e o ensino. O projeto visa, portanto, oportunizar o desenvolvimento de ações e propostas que visem contribuir para que se estabeleça de fato uma conexão entre a formação universitária e a realidade da educação básica no contexto escolar; dinamizando a troca de experiência entre professores, alunos e bolsistas, ampliando a participação deles nas atividades a serem desenvolvidas na escola.

Em 2009 os subprojetos de Filosofia e Sociologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, atendendo aos critérios do Edital Nº 02/2009 – CAPES/DEB divulgado pela CAPES, submetem a proposta *O ensino de Filosofia e Sociologia: concepções e metodologias para a docência no Ensino Médio* que visava atender três escolas situadas em Sobral, Forquilha e Massapê com a participação de 24 bolsistas. Ressalto que devido à exigência do edital, os subprojetos foram enviados para a CAPES em uma única proposta unificada, atendendo os critérios definidos pelo documento. Em edital posterior, os cursos passaram a enviar seus próprios subprojetos separadamente. Dentre as ações previstas nessa proposta de trabalho elencamos abaixo:

As atividades didático-pedagógico-culturais, embora se pretenda realizar as ações de maneira concomitante e paralelamente ao longo do tempo revisto para o subprojeto, são distribuídas em cinco dimensões, acompanhadas por procedimentos de avaliação, como se apresenta a seguir:

- 1) Atividades exploratórias em que os alunos bolsistas elaborarão um diagnóstico da realidade da(s) escola(s) escolhida(s);
- 2) Atividades de Estudo de Textos Clássicos que apenas não introduzam os alunos na Filosofia e na Sociologia, mas, de maneira contextualizada, possam permitir uma melhor compreensão da realidade em que a(s) escola(s) e os alunos estão inseridos;
- 3) Atividades de ensino nas quais se vislumbra a ideia de transmissibilidade e análise de textos com o intuito de elaborar materiais didáticos que facilitem a introdução dos alunos no estudo das referidas disciplinas e, principalmente, contemplem a própria condição dos envolvidos;
- 4) Atividades de formação pedagógica continuada para os alunos bolsistas no que diz respeito ao fazer pedagógico que incluam estudos dirigidos, debates e ações sobre planejamento escolar, didática e outros pertinentes à formação docente, contando com a presença, quando possível, de professores de outros cursos como, por exemplo, de Pedagogia e do ensino médio para troca de experiências;
- 5) Atividades culturais que contemplem seminários, fóruns, projetos, eventos, entre outros, bem como, com o uso de produções cinematográficas que envolvam alunos, professores e famílias. (Subprojeto Sociologia\Filosofia, PIBID - UVA, 2009, p. 6)

O plano de trabalho apresentado também ressaltava a importância do ensino de Sociologia na educação básica em um momento de reinserção da disciplina na grade escolar da escola média com a criação da Lei nº 11.684/08 alterou o art. 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio:

A presença da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro é uma luta histórica que se manteve ao longo desses anos e que



nos leva a refletir sobre qual o papel a ser desempenhado por esta no atual contexto educacional. Desde o início do ano 2000, a Sociologia no Ensino Médio tem sido objeto de discussões de diversas associações, tais como a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (SINSESP), a Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ) e o Encontro de Ciências Sociais no Estado do Ceará, são entidades que tem promovido esforços para a efetivação de um projeto de ensino de Sociologia para o Ensino médio, com base na indissociabilidade entre a docência e a pesquisa. Por outro lado, a conquista representada pela reinserção da Sociologia como obrigatória no currículo do Ensino Médio, vem acompanhada da reflexão sobre os muitos desafios a serem enfrentados e nos convida a promover maiores debates e discussões sobre o tema.

Um levantamento realizado a partir do acompanhamento de 18 alunos, procedentes de oito municípios da região norte do Ceará, em escolas públicas escolhidas para a realização do estágio supervisionado na disciplina “Prática de Ensino em Ciências Sociais II” do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú no ano de 2008, revelou que a Sociologia vem enfrentando problemas que vão desde a carência de professores formados na área, além da escassez de material didático e o fato da disciplina ocupar um lugar “à margem” no rol dos componentes curriculares, entre outros fatores que nos leva a refletir sobre os desafios e a necessidade de um trabalho de formação docente que busque promover discussões em torno da afirmação de uma identidade da Sociologia, de modo a consolidar sua legitimidade no currículo escolar.

Considerando que na sociedade atual se faz imprescindível o domínio do conhecimento técnico-científico pautado principalmente pelas inovações no campo da informática, não menos urgente é a necessidade de pensar uma formação escolar que leve o educando a problematizar e refletir sobre o impacto das transformações sociais em suas próprias vidas, seja no trabalho, na escola, na família, na classe social a qual ele pertence, trazendo à tona questões que implicam em reflexões nos mais diversos campos: ético-moral, sociopolítico, religioso, cultural e econômico. A partir dessa perspectiva, e para além da mera formação técnica, é o conhecimento e a reflexão proporcionada pelas ciências humanas que fornecerá o instrumental necessário para que este aluno possa compreender e interpretar o mundo social em que vive. É nesse sentido que a formação docente deve ser pensada no seu âmbito prático com o intuito de refletir, de maneira crítica e propositiva, os problemas sociais, econômicos e políticos que compreendem a área da Sociologia, incluindo a escola enquanto construção cultural, social e política, o que implica a capacidade de analisar o processo educacional e o papel social da instituição escolar e da disciplina na formação dos jovens da escola média.

É importante destacar que a proposta educacional do PIBID tem um caráter que vai além da mera reflexão teórica sobre os fatos ou mesmo de uma mera observação da realidade; tendo como um dos seus objetivos principais colocar em prática ações de intervenção para melhorar a qualidade da formação docente. O subprojeto outrora citado questiona de forma crítica o papel da universidade nesse processo:

...a Universidade no Estado do Ceará restringiu a sua atuação ao puro ensino do instrumental teórico destas disciplinas de forma passível de questionamentos e distante da realidade das salas de aulas do ensino médio. É extremamente importante investigar como os cursos de licenciaturas em Filosofia e Sociologia tem se posicionado sobre o ensino e as escolas, uma vez que a tarefa de formação dos profissionais que atuam nas escolas é de responsabilidade delas. Partindo dessa perspectiva, os licenciados das respectivas áreas devem ter, desde o início do curso, um contato direto com a realidade onde irá atuar profissionalmente. (Subprojeto Sociologia\Filosofia, PIBID-UVA, 2009, p. 8).

Levando em consideração essas questões, o projeto especifica os resultados que se pretendiam alcançar para melhorar a qualidade da formação profissional dos bolsistas que atuariam nos subprojetos:

Dos resultados esperados pela implementação do subprojeto na(s) escola(s), dadas as atividades desenvolvidas nos Cursos de Filosofia e Sociologia, destacam-se os seguintes:

Que os alunos bolsistas, alunos do ensino médio, supervisores e demais envolvidos percebam a especificidade dos conteúdos dessas disciplinas como componentes curriculares que as distinguem das demais disciplinas das humanidades;

No campo da construção processual do conhecimento filosófico e sociológico é imprescindível compreender que o ensino e a aprendizagem sejam contextualizados, com o rigor conceitual da tradição filosófica e sociológica, levando em conta a realidade dos alunos;

Os conteúdos sejam reconstruídos e construídos com base nos conceitos filosóficos e sociológicos a partir da sala de aula numa relação dialógica entre os envolvidos;

Que a Filosofia e a Sociologia não sejam apenas legitimadas como componentes curriculares obrigatórios por força da lei, mas, sobretudo, contribua a partir da intervenção dos alunos bolsistas e demais membros do subprojeto, na discussão e formulação do(s) Projeto(s) Político(s) Pedagógico(s) da(s) escola(s) no que concerne aos pressupostos antropológicos, éticos, políticos, epistemológicos, estéticos da educação oferecida pelas instituições de ensino.

Para a consolidação dessas propostas que visam melhorar a qualidade da formação docente é necessário que haja mudanças nas posturas e práticas do professor universitário no sentido de romper com a lógica positivista e tecnicista pautada na produção e transmissão de um conhecimento dogmatizado (CAMPANI E ASTIARRA, 2013, p. 7), em que o aluno escuta o mestre, detentor de um pretensão “discurso de verdade” e produtor\transmissor de um saber respaldado em sua titulação, legitimando um conhecimento disciplinar que nunca foi neutro.

Esses argumentos nos leva a questionar o processo de formação docente no universo acadêmico enquanto um ambiente hostil marcado por disputadas de poder;

vaidades e narcisismos intelectuais, que muitas vezes resultam em humilhações, casos de assédio moral e atitudes antipedagógicas. A vaidade intelectual que marca a vida acadêmica reproduz privilégios e relações de poder que afeta a formação dos estudantes, divididos entre “fracos” e “fodas”, palavras utilizadas pela antropóloga Rosana Pinheiro-Machado, em artigo publicado na revista Carta Capital<sup>19</sup> e que nos convida a refletir sobre a banalização da violência no meio acadêmico, um ambiente de pressão marcado por divisões, brigas e egos inflados:

Por trás do ego inflado, há uma máquina nefasta, marcada por brigas de núcleos, seitas, grosserias, humilhações, assédios, concursos e seleções fraudulentas. Mas em que medida nós mesmos não estamos perpetuando esse modus operandi para sobreviver no sistema? Poderíamos começar esse exercício auto reflexivo nos perguntando: estamos dividindo nossos colegas entre os “fracos” (ou os medíocres) e os “fodas” (“o cara é bom”).

As fronteiras entre fracos e ‘fodas’ começam nas bolsas de iniciação científica da graduação. No novo status de bolsista, o aluno começa a mudar a sua linguagem. Sem discernimento, brigas de orientadores são reproduzidas. Há brigas de todos os tipos: pessoais (aquele casal que se pegava nos anos 1970 e até hoje briga nos corredores), teóricas (marxistas para cá; weberianos para lá) e disciplinares (antropólogos que acham sociólogos rasos generalistas, na mesma proporção em que sociólogos acham antropólogos bichos estranhos que falam de si mesmos).

As titulações, segundo a pesquisadora, também demarcam um novo “status” onde mudar o mundo já não é mais importante e sim o prestígio que o título lhes confere aliado ao número de trabalhos que conseguirem publicar:

A entrada no mestrado, no doutorado e a volta do doutorado sanduíches vão demarcando novos status, o que se alia a uma fase da vida em que mudar o mundo já não é tão importante quanto publicar um artigo em revista qualis A1 (que quase ninguém vai ler).

Por outro lado, a pressão por produtividade também demonstra como o neoliberalismo afetou a carreira acadêmica sob a lógica produtivista, precarizando as relações de trabalho nas universidades públicas. A moral produtivista no contexto acadêmico exclui e estabelece divisões entre estudantes e docentes, pressionados pela quantidade de publicações que devem possuir para se legitimar no ambiente universitário.

---

<sup>19</sup> PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Precisamos falar sobre a vaidade da vida acadêmica. Revista Carta Capital. 24.02.2016 Disponível em: [HTTPS://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica/](https://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica/) acesso em: 26.12.2019.

Em sua entrevista, Rosana lança questionamentos sobre como essas disputas, problemáticas e valores repercutem na formação dos acadêmicos em um meio que deveria, segundo ela, ser construtivo e não destrutivo:

A formação de um acadêmico passa por uma verdadeira batalha interna em que ele precisa ser um gênio. As consequências dessa postura podem ser trágicas, desdobrando-se em dois possíveis cenários igualmente predadores: a destruição do colega e a destruição de si próprio. (...) Esquece-se facilmente que, em uma universidade, o compromisso primordial do professor é pedagógico com seus alunos, e não narcisista consigo mesmo.

Quais os valores que imperam na academia? Precisamos menos de enrolação, frases de efeitos, jogo de palavras, textos longos e desconexos, frases imensas, “donos de Foucault”. Se quisermos que o conhecimento seja um caminho à autonomia, precisamos de mais liberdade, criatividade, objetividade, simplicidade, solidariedade e humildade.

É necessário, portanto, romper com a lógica de uma relação de poder na qual o professor universitário acha-se superior, enquanto o aluno aparece como um mero aprendiz a ser moldado, tido como executor de atividades selecionadas pelo “mestre ou doutor”. Romper com essa lógica significa criar novas formas de se comunicar e se relacionar com os discentes, como nos mostra NÓVOA (2009), ao chamar atenção para dimensão humana e relacional do ensino e a importância da construção de uma identidade e um sentido para a profissionalização docente no processo formativo:

Ora, esta relação, (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.

Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência

do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (NÓVOA, 2009, p. 7)

Para o autor, o ato de educar envolve, portanto, o diálogo, a capacidade de se relacionar, as dimensões profissionais “cruza-se” sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais: “... ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.” (id. Ibid., p. 2)

Mais que produção teórica, a construção de valores e práticas docentes que conduzam o aluno a aprendizagem, a auto-avaliação e a reflexão sobre o próprio trabalho, são, segundo NÓVOA, elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. O ato de educar, portanto, implica na nossa capacidade de se relacionar e se comunicar, seja na escola ou no campo universitário.

Como professora de Sociologia em uma escola localizada no entorno de uma das regiões mais vulneráveis e violentas da cidade de Sobral, a escola Ministro Jarbas Passarinho, completei dez anos de experiência docente na Educação Básica em 2019. Nesse tempo aprendi muito e continuo a aprender a saber o que falar, como falar, saber ouvir e que nem sempre conseguimos cumprir os objetivos propostos e planejados. É uma luta diária, não é ser apenas professor, “transmissor de um saber”, é saber entender e ouvir os problemas dos alunos, suas carências, a violência que cometem e a que estão submetidos. Muitos alunos comentam que a periferia tem suas próprias e duras “leis”, onde não se pode saber de tudo e falar demais. Sinto uma angústia quando penso sobre os muitos alunos que já perdi para a violência, saber da notícia de mortes violentas de pessoas que outro dia convivia em sala de aula. É fato também a violência que muitos professores sofrem na escola, o que já levou muitos colegas adoecerem, ocasionando faltas no trabalho, licenças. Já presenciei casos de colegas de trabalho que foram agredidos e ameaçados por alunos e por esse motivo, foram obrigados a sair da escola. Sobre a relação professor - aluno descreve GADOTTI (1970):

A Relação mestre-discípulo é uma relação de pessoa a pessoa, não significa, por si só, que esta seja uma forma mágica que resolvesse todos os problemas. Ela também não está isenta de perigos. Por isso, o ponto de

partida para um relacionamento autêntico entre professor-aluno, para que esta relação se torne verdadeiramente educadora, deve ser o diálogo. A parte integrante do diálogo é o envolvimento dos parceiros que partem de uma vertente vivida, não abstrata para o homem espiritual. Esta é a configuração do envolvimento, donde nasce a ação educadora. (GADOTTI: 1970, p. 66/67).

Muitos fatores devem ser considerados nessa relação professor-aluno. Seguir planos nem sempre dá certo, muitas vezes me perguntei e continuo a me perguntar como fazer para chegar até os estudantes, como me comunicar para conquistá-los e enfrentar outro desafio: transformar conhecimento acadêmico em escolar, contextualizando a realidade vivenciada por eles, aos problemas da escola. Em uma aula sobre cidadania, além de conceituar a cidadania enquanto construção social, solicitei que eles próprios elencassem quais os direitos e deveres do aluno na escola, como moradores do bairro em que moram numa roda de conversa para falar suas experiências, em músicas e desenhos, me preocupando sempre em tentar deixar algo novo, uma reflexão, novos olhares sobre a sociedade em que vivem, o lugar em que moram, a dura realidade que enfrentam cotidianamente procurando dar voz aos estudantes que atuam em projetos na comunidade. Muitas dessas atividades nasceram de discussões e debates com os pibidianos na escola, durante o período em que não apenas supervisionei, mas aprendi e interagi com os licenciandos, me contagiando com o entusiasmo de muitos deles em trazer algo diferente para a sala de aula, algo que no início de minha carreira docente era mais vivo e intenso, mas que com o passar dos anos, a dura rotina e condições de trabalho trouxeram obstáculos que limitaram meu desempenho profissional. É a partir desses aspectos que NÓVOA nos esclarece que:

Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. As dificuldades levantadas pelos «novos alunos» (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo, diário a que os professores estão obrigados. (Id. Ibid., p. 6)

As imagens abaixo retratam alguns momentos realizados nas aulas de Sociologia na escola Ministro Jarbas Passarinho. A participação no PIBID me possibilitou vivenciar experiências significativas que trouxeram novas formas de pensar o ensino e o fazer pedagógico na sala de aula.



Em uma aula de Sociologia sobre cidadania na EEM Ministro Jarbas Passarinho, alunos apresentam para a diretora da escola quais os direitos e deveres do aluno. A escola também é espaço de construção e negação da cidadania. Arquivo pessoal. Data: 13. 03.2018



Alunos da turma 2 A - Manhã apresentam seminário sobre Capitalismo e impactos ambientais. Arquivo pessoal. Data: 10.04.2018



Alunas Kércia e Beatriz apresentam seminário sobre a banalização da cultura do estupro e a violência contra a mulher. Arquivo pessoal. Data: 17.04.2018



Ex aluno da escola Thalisson em palestra sobre o racismo e projeto de vida. Thalisson é articulador da juventude da Secretaria de Direitos Humanos e coordenador de uma escola de futebol no bairro Terrenos Novos.



Alunos da turma 1E desenham em um cartaz o que pensam sobre o preconceito e o respeito às diferenças na escola.  
Arquivo pessoal. Data: 18.05.2018



Jackson Soares conversa com os alunos da turma 1 A sobre as experiências vivenciadas como estudante e ex presidente do Grêmio estudantil da escola Ministro Jarbas Passarinho. Arquivo pessoal. Data: 26.02.19

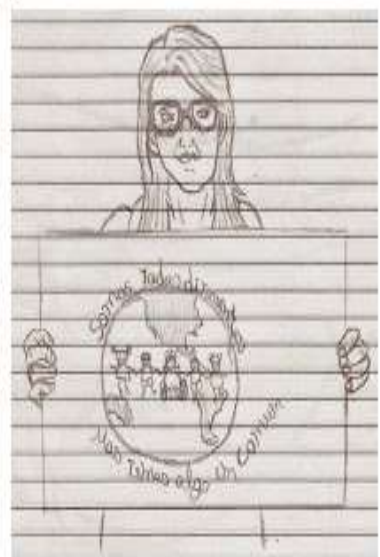




Apresentação de rap e poesia na Semana da Consciência Negra – 2019.  
MC's Kaanderson, Wisley e Moisés são integrantes de um movimento hip hop dos bairro Terrenos Novos conhecido como "Batalha do TN". Arquivo pessoal. Data: Data: 22.01.18



Desenho de um aluno 1 ano A – Projeto Olhares sobre a sociedade.  
Arquivo pessoal: 13. 05. 2018.





A Casa capota a violência  
 O meu nome é Anderson  
 E eu não vou para fora  
 Sobre a violência  
 E não sei como explicar  
 No dia a dia ali nos programas de TV  
 Já não há quem se balança ali mesmo  
 Antes de com de casa  
 Fazer uma coisa  
 A violência não tem guarda  
 Que não não não não,  
 Então vamos fazer a  
 Tanto mais o futuro  
 Antes que a violência não tem mais  
 Condição vamos com a quem  
 Sobre isso não o não tem mais  
 Alguns violência ali nunca mais  
 Um sistema de uma vez  
 Porque não não não não não

Violência, trabalho, negritude, corrupção, preconceito e educação são temas presentes na exposição de desenhos sobre o tema "Olhares sobre a sociedade" produzidos pelos alunos dos 1ºanos da Escola Ministro Jarbas Passarinho. Arquivo pessoal.



O registro destas fotografias e desenhos é a expressão das vozes, das experiências, de gestualidades e de práticas de alunos e alunas no cotidiano da escola em processo de aprendizagem. É o movimento dialógico de uma configuração da sala de aula. Os desenhos de cada aluna e aluno nos levam à tarefa de interpretação do cotidiano vivido por estes. Assim, vejo as “revelações” que carregam uma gama de significados de fatos desenhados repetidamente: a violência, o bairro, o belo, a vida, o medo, o lazer, a juventude. As intervenções pedagógicas são construídas e desabrochadas no fazer didático da prática docente no contexto da educação escolar. Nessa realidade não pude me desvencilhar da visão de que a práxis do professor é alimentada de uma relação dialógica de reciprocidade permanente entre a realidade, experiências e saberes dos alunos e os saberes do mundo escolar.

O ensino contextualizado com a realidade vivenciada pelo estudante é estimular ações para que este agente seja protagonista. É um recurso que o professor tem para colocar o aluno como construtor do conhecimento. A valorização da educação deve começar pela valorização dos talentos, projetos educacionais que já existem na comunidade, dar voz aos atuais e ex-alunos: “O trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.” (NÓVOA, 2009, p. 5)

CAMPANI e ASTIGARRAGA (2013) compartilham a ideia que o estudante universitário deve ser estimulado a ter autonomia intelectual para além de mero repetidor do pensamento de autores respaldados no âmbito acadêmico, deve ser capaz de se tornar protagonista de sua formação docente, o que vai além de um conhecimento adquirido no interior de uma sala de aula de universidade, local em que a prática docente deve começar a ser criada e recriada a partir de novas concepções de ensino e aprendizagem, oportunizando o desenvolvimento de posturas investigativas, autônomas e críticas mediante a participação ativa dos alunos. A formação do professor deve ser contextualizada, apresentando problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar e a reflexão sobre possibilidades de lidar com os problemas, conflitos até intervenções pedagógicas que possam melhorar a aprendizagem do aluno.

De acordo com NÓVOA (2009), a formação afastada da rotina e da cultura profissional, é um dos problemas encontrados em muitos programas de formação

docente, que deveriam contemplar certos princípios centrados no estudo de casos concretos baseados na rotina escolar, valorizando a experiência de professores que enfrentam o dia a dia na escola. Segundo o autor, professores foram afastados dos programas de formação, o que gerou grandes problemas: “... a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.” (NÓVOA, 2014, p. 4).

No que se refere ao ensino de Sociologia na Educação Básica a efetivação da relação teoria-prática, também passa a ser pensada a partir da produção de pesquisas e o desenvolvimento de material didático e adequação de linguagens, conteúdos e metodologias para a realidade da escola média, o que significa fazer com que o conhecimento sociológico se apresente ao cotidiano dos alunos, por meio do planejamento de ações e pesquisas voltadas para a intervenção do ensino de Sociologia na escola média.

Para ilustrar a importância e o impacto do PIBID sobre a produção acadêmica e produção de propostas educacionais inovadoras no campo escolar, Maia e Nascimento, ambos respectivamente coordenadores Institucionais e Coordenador de Gestão de Processos Educacionais vinculados ao Projeto PIBID – UVA\2009 são organizadores do livro *Iniciação à docência: concepções e práticas no PIBID* publicado em 2013, obra que reúne uma série de artigos que retratam propostas realizadas pelos subprojetos participantes do *Projeto Institucional Integração da Iniciação à docência na UVA com a educação básica*, em que mostram como o PIBID conseguiu aproximar a iniciação à docência da realidade das escolas, momento em que os desafios e dificuldades do trabalho docente são objetos de análise, bem como a importância da inserção do licenciado nesse cotidiano:

O envolvimento do estudante durante o processo formativo possibilita que ele se reconheça como um sujeito ativo e não como docente meramente executor de decisões tomadas por outras pessoas. Ele passa a contribuir para as tomadas de decisões em relação ao fazer pedagógico, incluindo a autonomia dos professores, as condições de trabalho e as necessidades em geral impostas pela sociedade contemporânea às escolas e aos professores. (MAIA e NASCIMENTO, 2013, p. 13)

Enquanto ex-coordenadora do PIBID na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Pimenta (2013) destaca o impacto do PIBID na qualidade do curso

de licenciatura em Ciências Sociais da instituição, bem como a valorização do licenciado que desenvolve atividades na escola, ou pibidianos, como ficaram conhecidos:

...pensando no curso em que leciono, o impacto na valorização da licenciatura é perceptível entre os discentes. Lembro com satisfação que em 2011 durante a X Semana de Ciências Sociais, os bolsistas do PIBID de Ciências Sociais realizaram duas oficinas pedagógicas, e ao término das oficinas ouvi de uma bacharelada “Ah... eu devia ter feito licenciatura”. Quando eu escutaria uma frase dessa em minha época de formação? Nunca, mesmo. O impacto para autoestima dos licenciandos já é algo perceptível e, esse dado subjetivo da elevação da autoestima é algo que poderá ser gerador de uma nova concepção de formação de professores, desde que concebamos uma indissociabilidade entre ensino e pesquisa, que enfrente a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, ao mesmo tempo em que fortaleça as duas modalidades. (PIMENTA, 2013, p. 04)

Pimenta ainda argumenta sobre o impacto do PIBID para ampliar a reflexão sobre o ensino da Sociologia e a formação de professores. Um debate pertinente e necessário que resultou no desenvolvimento de atividades no campo escolar capazes de fazer a diferença deste profissional, promovendo desde cedo o contato com seu campo de atuação:

A presença semanal dos bolsistas na escola, bem como as intervenções pedagógicas realizadas em salas de aula e na escola – de oficinas pedagógicas às iniciativas como a realização de concursos de vídeo e fotografia, passando pela orientação de alunos para a realização de seminários ou outros trabalhos em equipe e pela participação em reuniões de planejamento – tem se constituído como um rico momento de formação dos nossos futuros docentes da educação básica e, também tem exigido estudos e pesquisas acerca dos conteúdos e das metodologias de ensino. Fundamental destacar que a relação entre teoria e prática de ensino não se restringe às disciplinas de Estágio e de Prática de Ensino, desde o ingresso no PIBID o licenciando entra em contato com o seu futuro local de atuação profissional. (PIMENTA, 2013, p. 05)

Apesar da desvalorização social e política do professor, é necessário reconhecer e construir percepções positivas sobre a importância da docência para melhorar a qualidade da educação e seu poder de transformação sobre a sociedade e os governos sabem disso. Não é à toa que projetos como Escola sem Partido vem ganhando repercussão no meio político, pois conhecem a relevância da educação e do professor como formador de opinião, por isso é necessário silenciá-lo, transformá-lo em um mero técnico transmissor de um conhecimento despolitizado, desvinculado de crítica, sobrecarregá-lo de trabalho para que não tenha tempo para pensar, elaborar melhor suas aulas, é preciso, portanto, mantê-lo em condições de

trabalho cada vez mais precarizadas com baixos salários. Tais fatores resultam na falta de interesse de muitos em seguir a profissão, encarada por tantos que atuam na docência como um “bico” ou um trabalho exercido devido à falta de outras opções.

Enfatizar a necessidade de construção de uma percepção positiva sobre a docência, não significa isentar de críticas construtivas a formação desse profissional em um cenário em que a qualidade do ensino superior é posta em questão; assim como a valorização das licenciaturas focadas em concepções e práticas inovadoras e aprendizagens significativas engajadas com a realidade do campo escolar, com a articulação efetiva de saberes teóricos e práticos.

Pensar na formação de professores, portanto, é romper com a excessividade de discursos que teorizam demais com poucas propostas no que realmente deveriam focar: como fazer para melhorar a qualidade da formação do professor que atuará na educação básica, na construção de sua identidade profissional, no ensino que consiga articular conhecimento científico e prática cotidiana para que o futuro professor sinta-se mais capaz de enfrentar os desafios e conflitos apresentados no chão da realidade escolar. Esta é a proposta que o PIBID conseguiu efetivar. No próximo e último capítulo deste trabalho, analisaremos os sentidos e percepções da formação e prática docente e os impactos do PIBID no cotidiano da sala de aula em Sobral, a partir das narrativas sobre as experiências de licenciandos que participaram do programa, dos quais a maioria atua na docência em redes públicas de ensino. Com a palavra, nossos interlocutores.



## **5. SENTIDOS E PERCEPÇÕES DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: OS IMPACTOS DO PIBID NO COTIDIANO ESCOLAR**

Os dados de nossas análises são fruto de uma pesquisa realizada entre os meses de maio de 2018 a janeiro de 2020 com cinco interlocutores, os quais três são licenciados em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA e atuam como professores da educação básica em escolas da rede pública de ensino, e os outros dois são licenciandos no mesmo curso e que atualmente exercem atividades como bolsistas do PIBID há mais de um ano. Dois desses docentes já atuaram como supervisores do Programa nas instituições escolares em que lecionam a disciplina de Sociologia marcando sua trajetória enquanto ex-bolsistas, posteriormente selecionados como professores supervisores nas escolas. Dos entrevistados que estão atuando no PIBID, apenas um teve uma curta experiência como professor substituto na educação fundamental em uma rede municipal. Nesta pesquisa eles serão identificados com nomes fictícios e em suas narrativas procuramos focar nos depoimentos que expressavam as contribuições do PIBID para a aprendizagem docente a partir de entrevistas semiestruturadas.

Sobre seus contextos de vida, três são naturais de pequenas cidades do interior do Ceará e dois moram em Sobral, com média de idade entre 20 e 35 anos. Todos partilham de uma situação econômica semelhante, em sua maioria foram estudantes de escola pública e enfrentaram muitos obstáculos no caminho percorrido durante a sua formação acadêmica, trabalhando para se manter durante boa parte do período que cursaram o ensino superior. Algo presente em suas falas foi como a bolsa no valor de quatrocentos reais do PIBID contribuiu de forma favorável para sua permanência na universidade, localizada no município de Sobral, possibilitando que se dedicassem mais aos estudos na graduação.

Também foi mencionado em seus relatos, questões relevantes sobre suas histórias de vida, contextos de aprendizagem e aspectos da socialização e práticas de docência no PIBID. Todos destacaram a relevância do programa na formação do futuro professor de Sociologia, por permitir que este adentre no espaço escolar e tenha contato com as suas mais diversas nuances, contradições, dilemas e realidade organizacional.

Os participantes foram entrevistados individualmente e suas narrativas foram conduzidas a partir dos seguintes passos: no primeiro momento mantive contato através de e-mail, telefonemas e mensagens via Whatsapp, no qual me apresentei

como pesquisadora, expondo os objetivos do trabalho que pretendia desenvolver como dissertação de mestrado e que teria como foco principal investigar de que modo as experiências vivenciadas no PIBID contribuíram ou não para a aprendizagem da docência na licenciatura. Indaguei também se tinham interesse em ceder seus depoimentos para a realização do trabalho.

Após a confirmação positiva de todos, conversei com os entrevistados e entrevistadas informalmente e algumas falas não chegaram a ser gravadas. Em um segundo momento, as gravações foram realizadas, os que não pude manter contato pessoalmente gravaram suas narrativas em forma de áudio pelo aplicativo Whatsapp, ferramenta muito útil para a realização de minha pesquisa, já que alguns interlocutores e interlocutoras moravam ou trabalhavam em outras cidades, o que dificultava o contato. No entanto, passamos a nos falar constantemente através de mensagens. Minha abordagem inicial na coleta de informações constou de poucas perguntas, elaboradas a partir de um roteiro, no qual optei pelo formato de uma entrevista semiestruturada com o objetivo de focar nos aspectos mais relevantes da pesquisa. As narrativas foram orientadas a partir dos pontos mencionados abaixo:

01. Nome, formação acadêmica, idade e local onde nasceu.

02. Descreva sua trajetória como bolsista do PIBID até sua atuação na educação básica atualmente (como ingressou no programa, quanto tempo ficou no PIBID, em que escolas estagiou, há quanto tempo leciona ou se já teve experiência em sala de aula como professor na educação básica e porque optou cursar licenciatura).

3. Quais as atividades desenvolvidas pelo subprojeto na escola em que atua e se a instituição e os alunos são receptivos e apoiam essas atividades.

4. Na sua concepção, as experiências vivenciadas pelo PIBID contribuíram para a sua prática docente? De que modo?

5. Como o PIBID contribui para a formação profissional do licenciando. (Pedi que citassem aspectos positivos, fragilidades e pontos negativos do programa).

6. Qual a sua percepção sobre a formação do professor de Sociologia na universidade? Comente sobre aspectos da formação do professor no ambiente acadêmico que considere importante destacar entre aspectos positivos e críticas.

7. Você considera que, durante a sua formação acadêmica, as teorias e conteúdos ministrados na universidade contribuíram para promover discussões sobre a relação teoria e prática pedagógica do ensino de sociologia na sala de aula?

8. As experiências vivenciadas no PIBID promoveram mudanças na sua concepção sobre a educação no contexto escolar?

Três professoras participantes da pesquisa são ex pibidianas que atualmente lecionam a disciplina de Sociologia nos municípios de Sobral, Tianguá e Forquilha. Seus nomes serão preservados assim como o nome de algumas escolas em que trabalham. Elas serão identificadas com os nomes de professora Lídia, Professora Mayra e Professora Kátia, os licenciandos serão chamados por Carlos e Rogério. Ressalto que tive oportunidade de conviver e trabalhar com as docentes atuando em projetos do PIBID na escola Ministro Jarbas Passarinho entre os anos de 2013 e 2017. Na época eram acadêmicas do Curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual Vale do Acaraú, e eu supervisora do programa. Conforme mencionei, duas atuam como supervisoras do programa na escola em que trabalham e uma cursa mestrado profissional na área de ensino de Sociologia. Por este motivo, reencontrá-las para fazer o convite para participar deste trabalho, os quais fizeram parte e construímos juntas, tem um significado importante na minha trajetória profissional.

Minha primeira entrevistada realizada em 21 de abril de 2019, foi a professora Lídia, 35 anos, leciona atualmente na escola Elza Goersch no município de Forquilha, onde trabalha há três anos. Anteriormente vivenciou experiências docentes como substituta em outras escolas, quando foi aprovada em uma seleção para a instituição onde hoje atua também como supervisora do PIBIB desde 2018, coordenando uma equipe de sete bolsistas acadêmicos do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Antes de assumir a supervisão no programa, ela participou do PIBID por quase 4 anos como bolsista na escola Ministro Jarbas Passarinho em Sobral, cidade em que mora e hoje viaja todos os dias para trabalhar em Forquilha, mas como ela relata: “Apesar de ser cansativo, confesso que eu gosto do lugar, gosto dos alunos, gosto da escola.”

Sua história de vida é marcada pelos desafios e dificuldades que enfrentou para conseguir terminar o curso universitário e conciliar estudo, trabalho e família, conforme relata:

Minha inclusão no Programa PIBID ocorreu em agosto de 2012, apesar de já ter iniciado minha graduação em 2009, não era nada fácil conciliar família, trabalho e faculdade, o que me angustiava bastante porque olhava para minha trajetória acadêmica e o que via eram trancamentos, notas muito baixas e uma formação bastante “empobrecida”. Na época optei então por sair do meu trabalho, isso por questões pessoais, o fato é que quando soube do Programa, imaginei que seria uma excelente oportunidade tanto pelo lado financeiro como pelo fato de talvez isso melhorasse meu rendimento na graduação. Confesso que foi uma das melhores escolhas que eu fiz. Atuei como bolsista na escola Jarbas Passarinho, na qual eu já tinha contato em virtude dos meus estágios. No entanto, foi a partir da minha atuação como bolsista que consegui me aproximar mais ainda deste ambiente, atuar como bolsista me possibilitou um maior contato com a escola e com os demais atores ali presentes e logo comecei a dar aulas como substituta e graças às experiências adquiridas durante as intervenções proporcionadas pelo PIBID eu me sentia mais segura para atuar em sala e me identificava ainda mais com a docência. Foram três anos de muito aprendizado e desafios. Em 2016 após ser aprovada numa seleção do Estado, atuei como professora de Sociologia na escola Monsenhor José Gerardo e atualmente atuo na escola Elza Goersch em Forquilha.

Acerca de como as experiências vivenciadas pelo PIBID contribuíram para a sua formação docente, ela destaca:

...tudo que eu vivenciei enquanto bolsista me fizeram ter outra visão de sala de aula. Uma visão que infelizmente não é possível apenas com os estágios. Todas as experiências pelas quais passei com os bolsistas, a supervisora e principalmente com os alunos, além das intervenções pedagógicas, tudo isso fortaleceu a minha decisão de ser docente, também me fizeram compreender a complexidade e dinâmica da sala de aula e do processo de ensino e aprendizagem na prática, com seus desafios diários e suas particularidades.

A professora Lídia também relata os problemas enfrentados na formação do professor de Sociologia na universidade e sobre como as teorias e conteúdos ministrados na universidade contribuíram para promover discussões sobre a relação teoria e prática pedagógica do ensino de sociologia na sala de aula, destacando em sua fala o “sentido” dessas teorias e a preparação para os “dilemas” percebidos a partir do chão da realidade escolar:

Acredito que esse problema parte da própria Universidade com sua falta de estrutura para dar aos graduandos um espaço de qualidade para estudarem, da desvalorização na própria disciplina, o que infelizmente faz com que muitos fiquem pelo caminho. Talvez naquele momento em que estamos dentro da universidade, aquelas teorias que nos são apresentadas fazem sentido pra nós de alguma forma, mas quando vamos para a prática, pro dia a dia com um determinado público, as coisas mudam. O que quero dizer é que, mesmo diante de tudo que aprendemos em sala quando estamos na graduação, isso é pouco para nos prepararmos para o contato com a realidade da sala de aula e seus dilemas. Nesse sentido, é que eu considero que com o fortalecimento de práticas como PIBID, dentre outros, é que estamos caminhando para minimizarmos essa distância (...) o contato

dos graduandos com a sala de aula durante sua formação faz com que estes alunos de certa forma já tomem consciência do seu papel enquanto futuro docente, dos desafios que irão enfrentar, assim também como a busca por estratégias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem e de lidarem com essas problemáticas.

Quando pergunto se as experiências promoveram mudanças na sua concepção sobre a educação no contexto escolar, ela responde:

Foram bastante proveitosas, a começar pela sorte que tive de encontrar pessoas que tanto agregaram na minha vida (bolsistas, professores e outros), é claro que também tive momentos difíceis durante essas experiências, no entanto, aproveitei esses momentos como aprendizados para me melhorar. Procuo sempre se lembrar dos obstáculos como degraus que tenho que subir diariamente. Sabemos que na prática o dia a dia em sala de aula não é fácil, lidarmos com o excesso de turmas, as cobranças internas e externas, os desafios de trazer para o contexto dos alunos as teorias sociológicas, enfim, tudo isso é algo que requer de nós docentes e também de futuros docentes desenvolvermos determinadas competências e estratégias.

A escola Elza Goersh está localizada no centro da cidade de Forquilha, Ceará, há 18 quilômetros de Sobral. De acordo com dados fornecidos pela entrevistada, a instituição contava com 930 alunos matriculados em todas as séries do ensino médio, além de uma turma de EJA. A clientela é formada por moradores da sede e interior. Segundo ela, no ano de 2018 a escola chegou a contar com um total de 1.300 alunos. A redução dos alunos, no entanto, ocorreu principalmente devido a construção de uma escola profissionalizante no município acima citado. Sobre o contexto e a realidade desta instituição escolar ela comenta:

Eu sempre digo que lá é como se fosse duas escolas (...) de manhã você tem uma realidade e a tarde você tem outra. (...) De manhã nós temos 11 turmas e a tarde 8 e a noite nós temos 4. Pela manhã, o público, os alunos são mais participativos, a escola tem uma característica que ela é muito festiva, de eventos, a direção, coordenação incentiva muito os alunos nesse sentido e eles gostam. A tarde é um público mais parado, a gente não vê muito essa perspectiva neles não.

Eu gosto da escola, gosto dos alunos, eles têm os problemas, as dificuldades como nós temos em todas as escolas, mas eu percebo o respeito neles ainda pra gente. A escola é muito receptiva em relação aos projetos, aos programas, então assim, eu sempre digo que a escola Elza Goersh é um campo muito fértil né, onde você planta, você pode plantar e se você souber plantar você tem resultados, você tem uma boa colheita.

Lídia também relata sobre a experiência como supervisora do PIBID e sua relação com os bolsistas na escola Elza Goersh:

...eles [os pibidianos] são bem receptivos, os bolsistas são da UVA mesmo, das Ciências Sociais. É uma turma muito boa. São sete bolsistas que estão ali, vão toda semana, o que a gente coloca de desafio eles fazem, se colocar um projeto eles agarram (...) eles estão começando a construir um laço com os alunos, os alunos já estão conhecendo eles, os meninos gostam deles. Quando a gente faz intervenção a gente percebe aquele companheirismo. Para mim está sendo uma experiência muito boa como supervisora do PIBID. Nós temos um grupo de estudos com os alunos, que são muito participativos, se precisar vir no contra turno eles vem. A nossa maior dificuldade na escola é ainda trabalhar com os alunos da tarde, porque eles são, assim, como eu estou dizendo, parece que são duas escolas, de manhã é um público e a tarde é outro.

...sempre procuro referenciar minha experiência no PIBID, sempre procuro estar presente, eu nunca os deixo só, sempre procuro estar incentivando eles, fazendo intervenção, a trabalhar isso e aquilo (...). Até comento com eles que nós somos bolsistas de verdade (...) desde o início eu já levei eles para a sala para ver a realidade porque a gente chega à escola com muitos sonhos, mas que no dia a dia a gente se depara com muita situação complicada, mas o bom deles [os bolsistas] é que eu percebo que eles têm esforço, eles vão para a sala, enfrentam, e a gente vai vendo como eles vão mudando, como eles vão melhorando, porque tem uns que chegam e não falam direito, gaguejam, ficam nervosos e com o tempo você vai vendo que eles vão melhorando, ganhando espaço, se enturmam com os alunos.

A professora comentou sobre a metodologia trabalhada em suas aulas de Sociologia e as dificuldades encontradas pela excessiva carga horária de trabalho além da importância de levar em conta a experiência cotidiana e “dar voz” aos estudantes no processo de ensino - aprendizagem:

Em relação à minha metodologia de aula (...) eu procuro mesclar minhas aulas, sempre procuro usar um Datashow, quando eu não tenho esses recursos procuro levar textos para os meninos, eles gostam muito de discutir, debater, que eu faço nas minhas aulas. Nesse ano eu estou tendo a possibilidade de fazer isso, porque no ano passado como eram muitas turmas [27] eu não conseguia dar conta de fazer essas aulas diferenciadas. Inclusive isso é uma solicitação da direção, que a gente faça aulas atrativas (...). Se precisar tirar aluno de sala, colocar no pátio, colocar em árvore, colocar em quadra, se tiver que fazer uma aula fora da escola temos ajuda no sentido de ônibus. Então a escola sempre cobra isso da gente, por quê? Para atrair ao aluno, principalmente os da tarde que às vezes tem uma desistência maior (...). A questão é só o tempo que a gente não tem. Esse ano eu tenho mais chance porque eu tenho só 19 turmas, eu tenho o PIBID e os bolsistas que me ajudam.

Tem coisas que a gente sempre vai aprendendo ao longo da experiência da gente, uma coisa que eu aprendi e estou colocando em prática é a questão do conteúdo de Sociologia, porque às vezes os alunos: Ah, mais é teoria e tal... (...) Eu estou tentando trabalhar a metodologia de não me apegar muito ao livro. Eu pego o livro para ter meu conteúdo alinhado, para saber o que eu vou trabalhar, mas eu procuro trazer o conteúdo do livro para a realidade dos alunos, usar estratégias e conteúdos que sejam da vida cotidiana deles. Eu já tive experiência de quando eu relaciono este conteúdo com a realidade desse aluno, dou voz a esse aluno, para esse aluno falar, dou a oportunidade para ele se expressar, eu percebo que a aula rende melhor. (...) Quando eu trabalho com música, com coisas que são mais do dia a dia deles é bem melhor.

A interlocutora ressaltou a desvalorização da área de Ciências Humanas e as cobranças das políticas educacionais em avaliações externas focadas nos rendimentos de Português e Matemática e a deficiência de aprendizagem dos alunos:

...a dificuldade é muito grande, porque os alunos vêm com muita deficiência, tem aluno que chega lá pra gente que não sabe ler nada. Tem aluno que só faz reproduzir, copiar, copiar, você o manda ler um texto ele não sabe ler, pedi para ele fazer uma interpretação, ele não sabe nada. Então para lapidar esses alunos para chegar ao terceiro ano é muito difícil sabe. É um trabalho árduo porque, principalmente esses meninos que vem dos interiores, não sei como é que a prefeitura passa esses alunos, porque é triste pegar aluno que chega no 1º ano do Ensino Médio sem ter leitura, não sabe nem ler direito. Eu acho que toda escola tem essas cobranças, pegam muito no pé para dar resultados mesmo e... é muito difícil de trabalhar. Tem aluno que nem escrever direito sabe.

As cobranças que a professora se refere são as avaliações externas realizadas pelo Estado, a exemplo do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) criado em 1992 na gestão de Tasso Jereissati. O governo cearense desde essa época costuma se pautar pela quantidade de alunos aprovados em provas como ENEM e outros vestibulares e com o aumento do “rendimento” dos alunos no IDEB, SPAECE, IDE MÉDIO<sup>20</sup>, muitas vezes ignorando as verdadeiras condições sociais que resultam no baixo rendimento dos alunos.

Como refletimos anteriormente, seguindo a linha de pensamento de HYPOLITO (2019), as políticas educacionais colocadas em prática pelo governo brasileiro fazem parte de imposições da agenda neoliberal para países periféricos, tendo como objetivo promover a competição e a responsabilização dos atores educacionais pelo sucesso ou fracasso do desempenho escolar. A gestão, por sua vez, deve priorizar resultados, por isso a mobilização das instituições escolares com foco em metas quantitativas a serem alcançadas em avaliações nacionais e locais. Incentivos salariais como: gratificações e prêmios também estão vinculados ao alcance das metas, que quando não atingidas por parte da escola, esta passa a sofrer sanções. De acordo com a análise do autor, a responsabilidade pelo fracasso escolar é transferida do governo para o individual, com investimentos cada vez mais precários e insuficientes. HYPOLITO (2019) cita o documento do banco mundial

---

<sup>20</sup> O Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio é um indicador de qualidade educacional criado pela Secretaria da Educação (Seduc), em 2016, para o acompanhamento do rendimento das escolas. A iniciativa tem o objetivo de dar suporte às Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes), Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) e às escolas estaduais de ensino médio na avaliação de desempenho em busca da melhoria na qualidade do ensino.

intitulado *Professores excelentes - como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe*, que concebe a falácia de que o problema da pobreza não é de cunho econômico, mas educacional, melhorar a qualidade da escola “concebida como a qualidade dependente dos testes, das avaliações e do mercado.” (HYPOLITO, 2019, p. 191).

É levando em consideração esses aspectos, que percebemos a preocupação dos agentes escolares em se adequar às normas ditadas pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará através das CREDES (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação), que constantemente avaliam essas instituições submetendo-as às diretrizes de suas políticas educacionais, concretizadas no ambiente escolar a partir de prescrições, regulamentos e normas impostas pelo poder público, através da vigilância exercida por superintendentes escolares que frequentemente “visitam” à instituição para cobrar resultados.

A segunda entrevista foi concedida pela professora Mayra, licenciada em Ciências Sociais e que atua como professora há sete anos. Em sua fala relata que, embora já ter tido contato com a sala de aula ainda enquanto acadêmica durante o estágio, sua primeira experiência docente na educação básica ocorreu em um momento que, segundo ela, “não estava preparada”. Atualmente leciona há três anos em uma escola estadual profissionalizante em Sobral.

Na entrevista realizada em 27 de julho de 2018, Mayra responde alguns aos dos questionamentos propostos no questionário semiestruturado citado aqui anteriormente. Sobre os maiores desafios enfrentados na formação do professor de Sociologia na universidade, ela argumenta que:

Percebo que ainda falta a consciência da real situação que nós professores do ensino médio vivenciamos em sala de aula, pois não é só chegar e simplesmente repassar o conteúdo, tem que existir uma conquista entre professores e alunos, por isso que é de extrema importância a vivência que passamos pelo PIBID.

Sobre como a experiência vivenciada no PIBID repercutiu em sua formação docente, ela relata:

Primeiro atuei na educação básica no Ensino Médio e em seguida fiz parte do PIBID. Passei ainda um ano como bolsista e isso ajudou bastante na minha prática docente, pois complementou a minha atuação em sala de aula com aulas diversificadas e me sentia mais segura, até porque a sala de aula é um desafio imenso. O PIBID me capacitou principalmente na minha oratória, pois uma coisa é você aprender sobre a prática docente na universidade de forma teórica e outra coisa é você estar em sala de aula e



ter que se comunicar, repassar e, ainda fazer com que 45 alunos entendem o que você está falando, ainda mais sobre sociologia.

A professora Mayra reitera que durante a sua formação acadêmica, as teorias e conteúdos ministrados na universidade contribuíram muito para promover discussões sobre a relação teoria e prática pedagógica do ensino de sociologia na sala de aula, no entanto, ressalta a relevância e o aprendizado oportunizado pela vivência da prática pedagógica na formação do futuro professor:

...nunca vai ser a mesma coisa de você mesmo está em sala de aula na prática vivenciando tudo isso. O PIBID trabalha com alguns aspectos de extrema importância de um futuro educador, como por exemplo: didática, metodologia, oratória, segurança, trabalho em equipe e discussões críticas. Tudo isso traz para a área de Sociologia a importância de estar capacitando ainda mais os futuros professores. As experiências promoveram amadurecimento na dinâmica em sala de aula, pois a cada encontro com a supervisora e com os meus colegas bolsistas, percebia que surgiam muitas ideias e discussões e isso gerava novas metodologias que poderiam ser aplicadas em sala de aula.

A entrevistada destaca ainda que o olhar que a Sociologia oferece enquanto disciplina escolar pode fazer a “diferença” na vida do estudante para além da sala de aula:

A prática pedagógica visa vários objetivos e um deles que creio ser de grande relevância seria aprendizagem, não somente essa da sala de aula, mas muito além dela, que é tornar o mundo melhor através de um olhar mais aprofundado sobre a sociedade, ou seja, tornar o aluno um cidadão de bem, o qual faça a diferença enquanto, filho, estudante, trabalhador.

Em 19 de julho de 2019 entrevisto a professora Kátia, 31 anos, licenciada em Ciências Sociais, atuou no PIBID por três anos até deixar o programa de 2017 para concluir a graduação. Atualmente leciona a disciplina de Sociologia em uma escola na cidade de Tianguá, Ceará. Kátia é natural do município de Viçosa e, relata em seu depoimento como o PIBID contribuiu para a sua formação e permanência na universidade e os obstáculos que enfrentou para concluir a graduação. Atualmente é mestranda no curso de Mestrado Profissional em Sociologia, na qual desenvolve um trabalho sobre a pesquisa sociológica na educação básica.

...eu fiz o vestibular, passei na oitava colocação para Ciências Sociais licenciatura na UVA e aí logo em seguida eu comecei a estudar. No decorrer do tempo eu comecei a perceber que eu sentia uma enorme dificuldade, isso porque o ensino seria totalmente diferente do que eu tinha vivido em toda minha vida no ensino médio. Aí porque quem estudou a sua vida toda em escola pública, eu comecei a sentir as dificuldades de escrita, de compreensão de texto. Eu lembro que até o quarto período a dificuldade foi tão grande, que me veio à vontade de desistir até do curso, não porque

eu não gostasse do curso, mas pela dificuldade que eu estava tendo. Só que no quarto período surgiu a oportunidade do PIBID, foi através do PIBID que eu permaneci na universidade, até então eu como moradora, residente em Viçosa, ia e voltava todo dia. E... Eu tinha que me virar para estudar e trabalhar para tentar me manter. Trabalhava na feira. Lembro que nos primeiros períodos eu ia vender café com tapioca na feira. Isso de madrugada, acordava cinco horas da manhã para preparar tudo e levar para a feira, pra ter o dinheiro, pelo menos, para pagar a apostila. Lembro que fui vender merenda nas escolas de ensino médio, mousse, pastel, suco, essas coisas para pagar as apostilas, o ônibus que ia para Sobral. Então, além de estudar eu tinha que trabalhar para me manter.

Em sua entrevista, a professora Kátia relata que a bolsa que recebia do programa financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior), fundação vinculada ao Ministério da Educação, constituiu um auxílio financeiro importante que lhe possibilitou morar em Sobral e melhorar seu desempenho acadêmico. A bolsa no valor de quatrocentos reais era recebida mensalmente pelos acadêmicos participantes do projeto. Em alguns encontros do PIBID promovidos pela universidade que reuniam bolsistas, professores da educação básica e superior para apresentações dos trabalhos desenvolvidos pelo programa nas escolas, era comum ouvir relatos de alunos residentes em outros municípios, de que a bolsa lhes possibilitava permanecer em Sobral, onde está localizada a Universidade. Na época em que atuei como supervisora do PIBID, grande parte dos bolsistas que faziam parte dos subprojetos da escola em que trabalhei residiam em outros municípios. A professora Kátia era uma dessas alunas:

Estava no quarto período quando fui ser bolsista do PIBID. Bem, o PIBID para mim foi algo incrível. Lembro que a primeira escola que a gente atuou foi, foi o Jarbas Passarinho. E tive então a oportunidade agora de estudar mesmo, o outro trabalho eu deixei de lado porque como bolsista ganhava quatrocentos reais, e com esses quatrocentos reais eu fui morar em Sobral, dividir aluguel nas chamadas repúblicas e isso fez com que eu me aproximasse mais da universidade. A equipe de pibidianos que eu fiz parte (...) a gente realizava intervenções na escola, isso com a ajuda da orientadora. Considero que foi uma equipe muito boa, de muito aprendizado. Era uma equipe que de fato tinha uma sintonia, por mais que em alguns momentos tivesse aqueles conflitos, mas nada que impedisse de desenvolver um bom trabalho, além de ter uma pessoa orientando, nossa supervisora. Nessas intervenções nós fazíamos com turmas de primeiro, segundo e terceiro anos. Foi muito bacana a experiência. A partir daí eu comecei a ter mais tempo para estudar também e comecei a melhorar até na universidade, até nessa questão de nota, enfim, comecei a melhorar. Até 2016 ainda fiquei no PIBID (...) aí eu voltei para casa, voltei para Viçosa, ainda estava devendo a monografia, mas aí no ano de 2017, no início do ano eu defendi minha monografia, vindo a colar grau.

A fala da professora Kátia sobre suas experiências do PIBID ainda enquanto acadêmica e sua atual prática pedagógica em sala de aula; onde atua como professora de Sociologia desde 2016, demonstram a importância da articulação entre escola e universidade na formação do professor, no sentido do pensar e o fazer na docência, a partir de intervenções vivenciadas na escola. No trecho transcrito a seguir, ela relata sobre como se deu sua inserção na docência e suas metodologias de ensino:

Na verdade em 2016 tive uma experiência, mesmo estando no PIBID ainda, uma experiência em Viçosa na escola Dr. Júlio de Carvalho, dando aulas para turmas de primeiro, segundo e terceiro ano. Foi minha primeira experiência de fato como professora, não é algo tão fácil a nossa inserção na escola, mas posso te dizer que o PIBID contribuiu para que não fosse tão difícil essa entrada. Em fevereiro de 2017 eu fiz uma seleção para uma escola em Tianguá chamada Liceu e outra Manoel Carneiro, que fica em um interiorzinho de Tianguá. Passei nas duas seleções e ia dar aula nas duas escolas (...). Eu tive que sair da Manoel Carneiro, porque em 2018 eu fiz uma prova para o mestrado em Sociologia e deu certo, aí eu tive que entregar a Manoel Carneiro. Ficando só no Liceu. Então essa minha experiência nessas duas escolas foram muito boas.

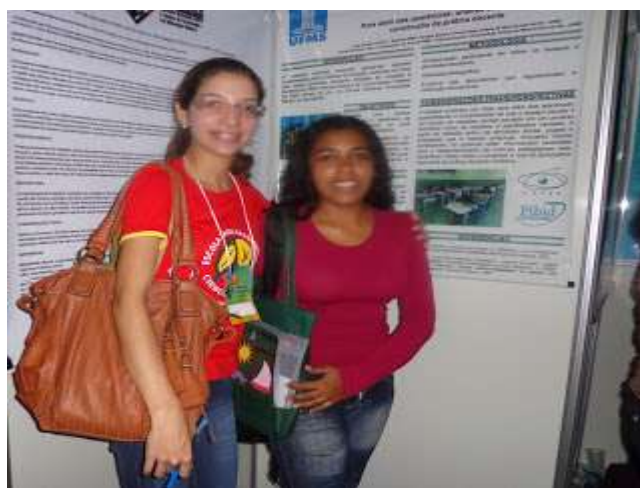
Eu me considero uma pessoa muito criativa (...) como professora, eu comecei a fazer algo que fosse diferente da vida cotidiana da escola, isso voltado para novas metodologias. Lembro que no primeiro ano de 2017 comecei a levar algo diferente para a sala de aula e o que seria esse algo que eu considero diferente para eles; seria a produção de documentário, de teatro. Eu sempre fui assim fascinada pelo teatro, tanto que a gente fazia muito nas intervenções em Sobral no PIBID. No ano de 2018 eu criei uma ideia bem bacana para os alunos. Na verdade foi o debate. Esse debate ele acontece da seguinte forma: separamos equipes em sala de aula e cada equipe fica com um tema. Só que ficava pares de equipes, assim, um ficava a favor e o outro ficava contra. Isso seria a avaliação mensal para eles. Quando eles terminaram, todas as equipes iam apresentar os melhores da turma que conseguiram desenvolver melhor os debates, agora o debate aconteceria entre salas, a disputa né, entre salas. Fomos para esse ponto aí. Era no auditório e... a outra etapa quem fosse passando por cada etapa, apresentaria na semana da consciência negra, as duas melhores duplas foram apresentar a temática sobre as cotas raciais no Brasil. Uma dupla defendia a favor e a outra contra. Esse debate ele gerou muito, ele rendeu muito porque até hoje os alunos ficam perguntando: E aí professora, vai ter debate esse ano? Como é que vai ser? Isso me remete a pensar que foi algo legal, que eles gostaram. Além da produção de fanzines, tudo isso aí faz com que seja algo novo, algo diferente.

Conforme foi citado por nossa interlocutora, experiências pedagógicas desenvolvidas no PIBID foram importantes no sentido de pensar novas metodologias e práticas pedagógicas voltadas para a melhoria do ensino de Sociologia; inovações que, na sua percepção, fizeram a diferença na sala de aula. Kátia e outros bolsistas do PIBID de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú,

apresentaram no Encontro Nacional de Sociologia no Ensino Médio em 2013, a proposta pedagógica “O Trabalho como estratégia de sobrevivência na obra Luzia-Homem.” O projeto faz parte das atividades desenvolvidas pelo subprojeto na escola Ministro Jarbas Passarinho em Sobral.

O trabalho se propôs a analisar, a partir de uma perspectiva sociológica, o conceito de trabalho na obra do escritor cearense Domingos Olímpio, Luzia-Homem. Publicada em 1903, e considerada uma das mais importantes obras do regionalismo brasileiro, o romance narra a história da retirante Luzia que, em meio à fome, à miséria e à seca que assolava a região nas últimas décadas do século XIX, chega à cidade de Sobral em busca de trabalho.

A proposta didática teve como objetivo apresentar um trabalho interdisciplinar desenvolvido entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Sociologia; como ferramenta pedagógica que possibilitou abordar a contextualização da obra, enquanto um romance regionalista, escrito no estilo literário conhecido como realismo-naturalismo e o enfoque sociológico, a partir da problematização dos seus aspectos políticos, sociais e econômicos, tendo como propósito fazer com que a literatura seja concebida como instrumento de reflexão sociológica, dada a possibilidade de explorar questões ligadas à realidade social da região.



Bolsistas do PIBID do subprojeto de Ciências Sociais apresentam trabalho no III Encontro Nacional do Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB, ocorrido em Fortaleza em 31.06. 2013

Fonte: Arquivo pessoal de Kátia.

Este encontro nacional se propõe a discutir os rumos da disciplina de Sociologia na escola, assim como a formação do professor e o papel da

Universidade nesse processo. Um dos destaques do evento acima citado foi o Encontro Nacional do Programa Institucional de Iniciação à Docência de Sociologia no qual licenciandos, professores da educação básica e professores universitários tiveram a oportunidade de compartilhar experiências vivenciadas nas escolas públicas do país.

A realização de trabalhos interdisciplinares surgiu de uma proposta da Coordenação Institucional do PIBID da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; em consonância com uma das diretrizes do projeto, “Integração entre Universidade e educação básica: práticas docentes inovadoras e interdisciplinaridade”, enviado e aprovado pela CAPES em 2013. De acordo com essa proposta, o desenvolvimento de ações interdisciplinares é tido como eixo importante para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas no ambiente escolar, entendendo “a ação docente como atividade complexa e que requer a conjunção de diferentes saberes, exigindo práticas que possibilitam a troca de experiências, o desenvolvimento de ações que permitam buscar novos direcionamentos e novas abordagens da docência.” (Projeto Institucional - PIBID, UVA, 2013).

Na imagem abaixo, bolsistas do PIBID do subprojeto de Ciências Sociais encenam um trecho da obra "O Cortiço" de Aluísio de Azevedo, representando os personagens Miranda e João Romão.



Apresentação teatral trecho do livro O cortiço. Arquivo pessoal. Data: 29.05.2014

A apresentação acima fez parte do projeto “Cortiço ontem e hoje: um olhar sociológico sobre o processo de construção das representações sociais da favela”, uma proposta de intervenção pedagógica que se propôs a analisar, do ponto de

vista histórico e sociológico, o processo de formação das favelas nos grandes centros urbanos e como esse processo contribuiu para a construção de uma visão estigmatizada dos habitantes desses locais, no imaginário social brasileiro.

A proposta também partiu do contexto social que envolve a escola Ministro Jarbas Passarinho, local de atuação do subprojeto Ciências Sociais, cuja clientela é formada, em sua maioria, por moradores de bairros periféricos da cidade como: Vila União e Terrenos Novos. A relevância dessa proposta elaborada pela professora supervisora e bolsistas, consistiu em possibilitar um contato cognitivo maior dos alunos com o pensar sociológico e como este pode contribuir para auxiliá-los a refletir sobre suas próprias vidas e como as relações de desigualdade e a discriminação que sofrem no dia a dia por serem moradores desses bairros; tem uma historicidade construída socialmente.

O desenvolvimento do projeto também parte da perspectiva de levar os alunos a uma reflexão crítica das relações sociais retratadas na obra "O Cortiço"; de Aluísio de Azevedo publicada em 1890, traçada a partir de um paralelo com o contexto atual vivenciado pelos habitantes de áreas periféricas da cidade, ou "favelas" como muitos costumam denominar.

O segundo propósito da intervenção foi a realização de uma oficina de pesquisa e produção de material didático, com o objetivo de orientar os estudantes na realização de uma pesquisa sociológica, em que os eles seriam levados a problematizar sobre como se deu a construção das representações sociais acerca da figura do morador da periferia; tendo como objeto central da pesquisa o próprio local em que vivem. Outro objetivo da pesquisa foi conhecer a história do bairro Terrenos Novos, através de relatos de moradores mais antigos e compreender como as mudanças ocorridas no bairro alteraram o modo de vida e as relações entre as pessoas.

A ideia era fazer com que os próprios estudantes produzissem seus trabalhos a partir das histórias relatadas pelos moradores do bairro através da pesquisa de campo e da realização de entrevistas; bem como a coleta de dados sobre o lugar como imagens, gravações de depoimentos dos moradores e dos próprios estudantes que expuseram em uma roda de conversa os resultados finais sobre o que foi produzido durante as atividades. O resultado deste trabalho foi apresentado no IV ENCONTRO DO PIBID da Universidade Estadual Vale do Acaraú, ocorrido nos dias 16 e 17 de Outubro de 2014.

As imagens abaixo retratam a realização de outro projeto do PIBID na escola Ministro Jarbas Passarinho, o jornal *Conexão Sociológica: PIBID em ação*, criado por supervisora e bolsistas com o objetivo de divulgar os eventos do subprojeto de Ciências Sociais na instituição escolar, além de trazer relatos de experiências das pibidianas e suas concepções sobre a docência, produções e depoimentos dos alunos sobre uma problemática social enfrentada na escola.

## JORNAL CONEXÃO SOCIOLOGICA: PIBID EM AÇÃO

Ano I - Edição I - 2º Semestre de 2015.

### EDITORIAL

O jornal *Conexão Sociológica: PIBID em ação*, foi criado pelos bolsistas do Subprojeto PIBID-CIÊNCIAS SOCIAIS da EEFM Ministro Jarbas Passarinho, localizada em Sobral-Ce, com o objetivo de divulgar ações, eventos e atividades desenvolvidas pelos pibidianos na instituição.

Nosso propósito é que este espaço também possa ser compartilhado por professores, alunos, bolsistas visando contribuir com o desenvolvimento de metodologias e pesquisas voltadas para a intervenção no ensino de sociologia na educação básica.

Atuando na escola desde novembro de 2013, o subprojeto de Ciências Sociais já desenvolveu vários trabalhos entre projetos interdisciplinares, intervenções pedagógicas, produções artístico-culturais envolvendo a participação ativa de bolsistas e supervisor na elaboração de atividades voltadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos da educação média. Na escola Jarbas Passarinho, também atuam os subprojetos de História, Física e Interdisciplinar.

Para a concretização desta proposta acreditamos ser de fundamental importância programas como o PIBID, no desenvolvimento de ações que visem contribuir para que se estabeleça de fato uma conexão entre a formação universitária e a realidade da educação básica no contexto escolar.

### A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na história de fracassos de programas de formação de professores no Brasil, o PIBID presente em universidades e escolas desde 2007, veio a marcar enquanto uma verdadeira inovação que resultou em impactos positivos em direção a melhoria qualitativa de futuros professores da educação básica.

Programas como o PIBID representam um passo importante em buscar se promover a relação teoria-prática na formação do futuro professor da Educação Básica, o que, aliás, é um dos principais objetivos do programa, contribuindo para diminuir as fronteiras ou "abismos" ainda existentes entre o campo escolar e o acadêmico, visto que o programa oportuniza o desenvolvimento de ações e propostas que visem dinamizar a troca de experiência entre professores, alunos e bolsistas, com o intuito de ampliar a participação dos mesmos nas atividades a serem desenvolvidas na

universidade e na escola.

No que refere-se ao ensino de Sociologia na Educação Básica a efetivação da relação teoria-prática, também passa a ser pensada a partir da produção de pesquisas e tecnologias de ensino necessárias ao trabalho docente, através do desenvolvimento de material didático e adequação de linguagens, conteúdos e metodologias para a realidade da escola média, o que significa fazer com que o conhecimento sociológico chegue ao cotidiano dos alunos, por meio do planejamento de ações e pesquisas voltadas para a intervenção do ensino de Sociologia na escola, levando a uma reflexão sobre o papel a ser desempenhado pela disciplina no atual cenário da educação escolar, e sobre qual o seu papel na educação dos jovens.



**NESTA EDIÇÃO:**

- PIBID COMO OPORTUNIDADE 1 DE MELHORIA NA FORMAÇÃO DOCENTE (AUCILEY TEIXEIRA)
- EXPERIÊNCIAS NO PIBID 2 (VERÔNICA DA CONCEIÇÃO SILVA)
- SUBPROJETOS DA EEFM MINISTRO JARBAS PASSARINHO REALIZAM PROJETO INTERDISCIPLINAR.
- ESPAÇO DO ALIHO: O TEMA É 4 CAPITALISMO
- O ASSUNTO É DROGAS: O 5 QUE OS ALUNOS TEM A DIZER
- SOCIOLOGIA NAS REDAÇÕES DO ENEM (ANA CARINEA A. RODRIGUES)

### PIBID NA ESCOLA



PROJETO INTERDISCIPLINAR SOBRE VIOLÊNCIA NA ESCOLA TURMA 9º A—MANHÃ. SUBPROJETOS: INTERDISCIPLINAR, FÍSICA, HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS.



ALUNOS DA TURMA 1º D ENCENAM TEATRO SOBRE A OBRA O QUINZE PARA O PROJETO SECA ONTEM (1915-2015): UMA ANÁLISE SOBRE OS IMPACTOS SOCIAIS NA VIDA DO POVO CEARENSE. SUBPROJETO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.

## Ano I- Edição I -2o Semestre de 2015.

### SUBPROJETOS DA EEFM MINISTRO JARBAS PASSARINHO REALIZAM PROJETO INTERDISCIPLINAR

Os subprojetos de Física, Interdisciplinar, História e Ciências Sociais realizam nos dias 16 e 23 de abril de 2015 projeto interdisciplinar com o tema A VEZ DA INDÚSTRIA: CAPITALISMO, CONSUMO, DESIGUALDADE E IMPACTO AMBIENTAL.

A realização deste trabalho interdisciplinar surgiu de uma proposta da Coordenação Institucional do PIBID, estando esta em consonância com uma das diretrizes do projeto: "Integração entre Universidade e Educação Básica: práticas docentes inovadoras e interdisciplinaridade", enviado e aprovado pela CAPES em 2013. De acordo com o mesmo, o desenvolvimento de ações interdisciplinares é tido como eixo importante para o desenvolvimento intervenções pedagógicas no ambiente escolar, entendendo "...a ação docente como atividade complexa e que requer a conjunção de diferentes saberes, exigindo práticas que possibilitem a troca de experiências, o desenvolvimento de

ações que permitam buscar novos direcionamentos e novas abordagens da docência."

É importante ressaltar que a escolha do tema pautou-se pela orientação do plano curricular da escola, que neste ano está desenvolvendo um projeto de trabalho interdisciplinar buscando interligar o conhecimento entre as diferentes áreas do conhecimento. Para o primeiro bimestre letivo, os eixos centrais abordados no plano curricular anual foram: Sociedade (1º ano), Entendendo o Brasil (2º ano) e O capitalismo e suas consequências (3º ano).

Perante isto, a proposta interdisciplinar faz-se importante no sentido de despertar junto aos estudantes, a necessidade analisar o processo da revolução industrial a partir de seus impactos na sociedade, configurado no sistema capitalista até então vigente, bem como em seus impactos ambientais.



Alunos da turma 3º A participam do jogo didático.



Alunos assistem filme sobre a revolução industrial.



Pibidianos encenam peça teatral sobre sociedade de consumo.



### ESPAÇO DO ALUNO: O TEMA É CAPITALISMO

O capitalismo é um sistema econômico que visa o lucro. Embora os padrões sejam dos donos das empresas, são os trabalhadores que, através de seu trabalho, produzem a riqueza que gera o lucro para empresa.

Para haver lucro também é preciso haver consumo, e para haver consumo empresas constantemente divulgam

através de veículos como a televisão, os produtos da moda.

O capitalismo repercute em nossas vidas, porque não vivemos sem consumir, e de algum modo acabamos também nos vendendo, pois precisamos de um emprego para ganhar dinheiro, e assim os padrões além de enriquecerem pagando baixos salários, ainda determinam nossas condições de trabalho.

O capitalismo também gera exclusão social, pois além de precisarmos pagar por serviços básicos, somos obrigados a seguir a moda, pois se não tivermos o celular caro ou o objeto mais sofisticado acabamos excluídos. Na sociedade capitalista as pessoas tem que ter para ser.  
**Francisco Iago Dias (aluno 1º A - Manhã)**



## O ASSUNTO É DROGAS

### O QUE OS ALUNOS TEM A DIZER

A escola deve trazer mais palestras, depoimentos de ex-estudantes e dependentes químicos, e a família deve procurar ajudar esse jovem ao máximo ao invés de julgá-lo. (Raimundo Miguel Dias-1º D—Marabá)

As drogas estão presentes em qualquer fase da vida, principalmente na adolescência, onde é comum muitos jovens experimentarem seja por curiosidade, influência de amigos ou por achar que ela é uma solução para seus problemas. A solução parte do governo em elaborar projetos que os jovens gostassem, da família quando os pais deveriam ter mais tempo para os filhos e dos próprios jovens mais empenho em buscar realizar seus objetivos e sonhos, focando seu tempo para ser feliz. (Marina de Fátima Silva Pinho - 1º D - marabá)

Muitos jovens pensam que usar drogas pode ser uma coisa boa, mas por experiência própria, após ver muitos amigos que passaram a roubar, ser preso e morrer por causa de drogas, percebi que isso era um caminho sem fim. Me tornei usuário por causa de amigos. Já faz um ano que não uso mais, ainda sou um cara marcado e temo pela minha vida. Quem entra nessa vida, dificilmente consegue sair (andréia)

A droga acaba sendo um meio de fuga para os jovens, que vivem numa fase de busca por novas experiências, sem falar dos conflitos familiares. Muitos acham que podem controlar, mas acabam viciados, destruindo suas vidas, sendo perseguidos pela sociedade e pela polícia. (Antônia Ingrid, 1º A—marabá)

Vivemos em uma sociedade em que os adolescentes cada vez mais cedo se envolvem com álcool e outros tipos de drogas. Conflitos familiares, aceitação de amigos, péssimas condições de vida estão entre algumas causas que levam os adolescentes a se envolverem com algum tipo de droga. (3º D—Marabá)

Como moradora da periferia, predomina de mais pessoas que trabalham na área de criação de projetos sociais que desenvolvam atividades interativas que envolvam os jovens do nosso bairro. Grupos de grafite, danças, músicas e outras atividades que mantenham os jovens na prática de algumas atividades. (Rosiane Seiva da Silva - 1º A - marabá)

A droga é um dos principais motivos que contribuem para a violência no meu bairro, por causa dela acontecem muitas ameaças e mortes. (Francisca Raquel Ferreira - 3º ano C—marabá)

Muitos acham que se não usarem drogas não vão ser mais respeitados pelos seus amigos. Não pensam onde essas amizades vão levar, e quando o vício entra em suas vidas pode ser que elas não durem muito tempo. (Fco Douglas Albuquerque, 1º C - marabá)

## A SOCIOLOGIA NAS REDAÇÕES DO ENEM

A prova de redação do ENEM exige a produção de um texto do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. É nesse aspecto, que o conhecimento sociológico pode contribuir enormemente na formação de opinião dos alunos da escola média, visto que apenas o domínio de técnicas gramaticais não é suficiente para a elaboração de um texto. Tão importante quanto isto, é sabermos argumentar com elementos suficientes para defendermos a veracidade de nossa opinião e convencer o leitor.

As propostas de elaboração dos textos dissertativos cobrados no ENEM, envolvem questões de relevância social, enfocando a relação indivíduo e sociedade. Para fazer uma boa redação, é importante que o aluno tenha conhecimento de Sociologia, para que ele possa formar uma opinião crítica acerca das questões que envolvem a sociedade, visto uma das principais contribuições da disciplina é ajudar na formação de opinião, de uma reflexão crítica dos problemas sociais.

O que os estudos sociológicos têm a nos dizer sobre a sociedade? A Sociologia nos ajuda entender como os problemas são socialmente gerados. Se formos tomar como exemplo o problema da violência, poderíamos questionar quais as condições sociais que levam ao aumento da criminalidade. Nesse aspecto, a sociologia é uma ciência que se propõe a compreender a natu-

reza dos problemas sociais, suas causas e possíveis explicações e de alguma maneira acenar para um debate público que aponte possíveis superações para esses problemas. A compreensão dos problemas sociais pode nos ajudar a pensar na elaboração de políticas públicas que possam melhorar a vida dos cidadãos.

A sociologia trata de temas como cultura, trabalho, cidadania, desigualdade, globalização, meios de comunicação, a partir de problemas e realidades com as quais todos nós, de uma maneira ou de outra, temos que lidar diariamente. Deste modo, podemos afirmar que a Sociologia traz a possibilidade de contribuir para a elaboração de uma redação consistente, contribuindo para formar a opinião do aluno, a partir de um conhecimento científico da sociedade para além do senso comum, levando-os a refletir e desconstruir fatos e situações presentes em sua realidade.

Outra meta a ser proposta, como planejamento de ações do PIBID na escola, é a realização de oficinas voltadas para a melhoria do desempenho dos estudantes não apenas na disciplina em sala de aula, mas em provas como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), enfocando a importância dos temas sociológicos cada vez mais abordados neste e em outros exames, inclu-

do a redação, considerando o fato de que muitos alunos enfrentam sérios problemas de aprendizagem em relação à leitura, interpretação e escrita, além da dificuldade da reflexão crítica acerca dos problemas sociais. Esta proposta de trabalho, portanto, tem como objetivo possibilitar que a Sociologia possa cumprir um duplo papel: enquanto disciplina capaz de promover uma leitura crítica da realidade social, desigualdade, globalização, meios de comunicação, a partir de problemas e realidades com as quais todos nós, de uma maneira ou de outra, temos que lidar diariamente. Deste modo, podemos afirmar que a Sociologia traz a possibilidade de contribuir para a elaboração de uma redação consistente, contribuindo para formar a opinião do aluno, a partir de um conhecimento científico da sociedade para além do senso comum, levando-os a refletir e desconstruir fatos e situações presentes em sua realidade.

Ana Carmem Aguiar Rodrigues (Professora de Sociologia e supervisora do PIBID—Ciências Sociais da escola Ministro Jarbas Passarinho)

Estamos na  
web: [pibidsociologiajarbaspassarinho.blogspot.com.br](http://pibidsociologiajarbaspassarinho.blogspot.com.br)

### APOIO:



Núcleo Gestor da escola: Liliana Aládia Ponte Coordenadores: Saulo Lima Parente, Patrícia Alves Camilo e Joyce Adele Albuquerque Oliveira

Em outro momento de sua fala, a professora Kátia destaca como vivenciar as experiências no PIBID foi importante para que pudesse construir outro olhar sobre a educação e buscar levar metodologias inovadoras para a sala de aula, com o objetivo de despertar nos alunos a curiosidade científica e o desenvolvimento do

olhar sociológico sobre as questões sociais. A pesquisa sociológica no ensino de Sociologia na educação básica será tema de sua dissertação de mestrado, algo que ela busca trabalhar com os estudantes:

Nas turmas de terceiro ano, esse ano eu lancei a proposta para os alunos fazerem um artigo científico, eles ficaram: “Como pode professora, artigo científico é difícil demais.”. Eu dizia: “Não, mas eu vou orientar.” Aí eu propus a eles o artigo científico. Deixei bem à vontade para eles escolherem os temas. Eles escolheram os mais variados temas, sobre gênero, é... trabalho, a própria educação básica, reforma previdenciária também colocaram, sobre suicídio, violência doméstica, sobre abuso e etc.

Eu não posso deixar de ressaltar aqui que o PIBID ele foi importantíssimo pra eu enxergar o ensino médio com outros olhos, ir para a sala de aula e levar algo diferente. Isso foi contribuição do PIBID, isso foi o envolvimento que eu tive tanto com as outras bolsistas, também com a supervisora (...) Então isso me contagiou, e o que eu faço de diferente na escola, eu devo justamente a esse momento impar vivido enquanto pibidiana.

Na entrevista realizada em 29 de outubro de 2019, o licenciando e bolsista do PIBID, Carlos relata a experiência que vivenciou no programa durante o período de um ano e meio na escola Elza Goersh no município de Forquilha supervisionado pela professora Lídia citada anteriormente. Carlos tem 22 anos, é natural de Itarema, estudante do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú, atuou como professor substituto na educação básica em uma rede municipal. Neste depoimento ele comenta sobre a repercussão do PIBID em sua formação acadêmica, bem como as deficiências do programa no âmbito institucional. Relata ainda como sua participação no projeto possibilitou sua permanência na universidade, bem como sua importância de inserir o acadêmico no cotidiano escolar:

Nessa questão de projetos eu vejo que o PIBID tem um diferencial muito grande que vai além do estágio acadêmico, porque além de permitir o contato diretamente da pessoa com a construção do currículo, com a realização de oficinas e intervenções, a pessoa vivencia o que é a rotina, o currículo da escola. Essa questão de estar por trás dos eventos do colégio, vendo como é que o professor se organiza e essa organicidade do PIBID ajuda muito. Seria interessante se mais estudantes tivessem essa possibilidade né, se não fosse tão limitado assim a questão das vagas.

Carlos cita uma realidade atual do PIBID, que é o número limitado de vagas e a incerteza de permanência do programa, que nunca se configurou como uma política pública garantida pelo MEC. Essa angústia de não saber se o programa teria sua continuidade assegurada sempre foi um discurso presente nas reuniões com a coordenação institucional que tive a oportunidade de participar na universidade.

Carlos nos revelou que o término do prazo do subprojeto em que atua é em fevereiro de 2020, comentando ainda sobre a expectativa de divulgação de um novo edital que amplie o número de bolsas e garanta a continuidade do projeto.

Os cortes no programa foram muitos nos últimos anos, se considerarmos a dimensão que o PIBID chegou a atingir, quando em 2009 o programa contava com 3.088 bolsistas entre licenciandos, professores supervisores e professores de instituições de ensino superior, atingindo em 2014 mais de 90 mil bolsistas em 284 IES, com 313 projetos de iniciação à docência. Em novo edital publicado em 6 de janeiro de 2020 (Edital nº 02\2020) a ameaça de interrupção do projeto é expressa de forma clara, já que o pagamento das bolsas está vinculado à disponibilidade de recursos orçamentários, conforme explicitado abaixo:

## 2. DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS E FINANCEIROS:

2. 1. O recurso destinado ao presente edital será consignado no orçamento da Capes para o exercício de 2020, na Ação 0000 – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica, de acordo com o limite orçamentário fixado para o programa.

2.2. No exercício subsequente, os recursos correrão à conta do respectivo orçamento e sua continuidade estará condicionada à existência de dotação orçamentária para o programa, nos termos da legislação aplicável à matéria. (BRASIL, MEC, CAPES, 2020)

O edital integra as propostas do atual governo para a política nacional de formação de professores e continua a reiterar a importância da vivência prática dos formandos na sala de aula na primeira metade do curso. Nessa nova etapa, o programa ofertará 30.096 bolsas para 250 instituições de ensino superior com duração de 18 meses, sendo 60% das bolsas voltadas para áreas “consideradas prioritárias”, sendo estas: alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Tal proposição restringe a aprovação de projetos de iniciação à docência na área de Ciências Humanas, especialmente às Ciências Sociais e disciplinas como Sociologia e Filosofia na educação básica, que tem sofrido constantes ataques e questionamentos dos governos atuais e passado quanto à sua permanência na grade curricular da escola média.

Os cortes no programa começaram ainda no governo petista que o criou. Dilma Rousseff então presidente da república e candidata a reeleição em 2014, em uma entrevista para um jornal em rede nacional chegou a declarar sua posição a favor de uma reforma curricular, chegando a alegar que disciplinas como Sociologia

e Filosofia eram responsáveis por um inchaço no currículo do ensino médio que não poderia ter 12 disciplinas. A pobreza intelectual de Dilma de conceber currículo a partir de quantidade e não da qualidade, revela uma visão que constitui um dos grandes problemas da educação brasileira, o de não conceber o currículo escolar enquanto política pública que expressa não apenas uma proposta de ensino, mas um projeto de sociedade.

A falácia de Dilma na época gerou muitas críticas e polêmicas. Nesse contexto, suas declarações já sinalizavam em direção de um enxugamento de disciplinas e a eleição de prioridades para a consolidação de uma reforma curricular pautada por grandes eixos temáticos mesclando matérias, como propõe a reforma que concebeu o “Novo Ensino Médio” a partir da aprovação da Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura desse nível de ensino, já no governo de seu sucessor Michel Temer, que assumiu o poder após o processo político que culminou no impeachment de Rousseff.

Apesar da diminuição do número de bolsas e a definição de áreas prioritárias para a aprovação de projetos, o PIBID permaneceu confirmando objetivos anteriores já propostos pelo programa e ratificados na Portaria da CAPES Nº 259 de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre sua regulamentação. Segundo o documento, o PIBID visa “...intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre educação básica e superior”. Em seu artigo 4º a portaria também elenca os objetivos do programa:

Art. 4º São objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

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

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, MEC, CAPES, 2019)

De acordo com a narrativa de nosso entrevistado Carlos, a efetivação dessa proposta de fazer com que o formando seja inserido no cotidiano do ambiente escolar, possibilita um conhecimento da prática que não é discutida com maior ênfase na formação acadêmica de base teórica:

Eu vejo que diante das dificuldades no ambiente de ensino, que todas as problemáticas, eu como pibidiano, eu sei que eu vou chegar à escola sabendo que tem várias contradições dentro do ambiente educacional, que na sala de aula durante a formação isso não é discutido, nós não presenciamos, e isso é bacana demais, principalmente para nós irmos para a sala de aula não apenas com a utopia, mas com a práxis. É através do PIBID que eu vejo que eu tenho essa capacidade de estar dialogando com as diferentes realidades dentro da sala de aula e buscando sempre estar aperfeiçoando (...). O PIBID traz essa possibilidade de estar dialogando nas apresentações de trabalho, vendo como os outros cursos estão dialogando com as escolas e as outras universidades e isso realmente transforma a educação.

Em seu depoimento, Carlos destaca suas críticas em relação às fragilidades na formação do professor no ambiente acadêmico que ainda supervaloriza um conhecimento de base teórica com pouca ênfase na prática da aprendizagem docente e ainda distante de uma interação “mais direta” entre escola e universidade:

As disciplinas pedagógicas dão uma base bem próxima, às vezes quando a pessoa está dentro do colégio, sejam as questões das diretrizes, da LDB, ver como é que está organizada a educação básica. E também na metodologia de ensino, a questão de trabalhar com o lúdico, da didática, da metodologia, ajuda, mas vejo que às vezes não é suficiente. Como o curso é teórico, tem pouca prática é... às vezes a pessoa percebe que a aprendizagem do curso se resume mais ao lado teórico e a prática fica a desejar. Porque eu acredito que é com a práxis, com a pessoa aprendendo, errando e corrigindo que tem realmente um aproveitamento melhor. Na questão teórica nós já temos essa base de compreender os sujeitos da educação, os participantes, mas na prática vejo que fica muito a desejar. Acredito que se tivesse mais atividades de intervenção dentro do próprio curso nas disciplinas obrigatórias, tivesse mais esse diálogo com os colégios, com o processo educativo, todas as instituições que envolvem a educação, se tivesse essa participação mais direta facilitaria mais nosso diálogo, nossa inserção na sala de aula.

Menciona em sua fala a crítica à coordenação do programa no âmbito institucional e aos encontros de formação realizados pela Universidade, que, segundo ele, poderia estar mais próxima da realidade vivenciada pelos bolsistas em cada escola:

A única crítica que eu tenho mais forte ligada ao PIBID é institucional, da formação, porque desde o início eu acho um pouco distante da nossa realidade. É... um exemplo, a primeira formação do PIBID falava sobre as tecnologias, aplicar o uso das ferramentas digitais, isso e aquilo. Acredito que nossa escola Elza Guersh trabalha muito com um público diversificado, estudantes do campo, da periferia, de diversos locais e aí o PIBID dentro das formações nós esperávamos que tivesse uma formação mais próxima da realidade, mais específica... Poderia tipo... Ter a formação geral, mas alguma vez ter uma formação específica para aquela escola, para aquela célula do projeto, porque eu vejo que poderia facilitar muito.

As críticas em relação às formações institucionais também foram mencionadas por outro interlocutor, Rogério, em entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020, no qual argumenta que muitos encontros são realizados por professores de outras áreas que propõe questões “sem sentido” e fora da realidade vivenciada pelos bolsistas na escola. Cita ainda que nas formações que participou, notou que muitos bolsistas saíram insatisfeitos. Em uma dessas formações cujo assunto foi a elaboração de planos de aula, ele comenta:

Teve uma formação sobre plano de aula. Até que faz parte da realidade do professor, mas acontece que a mulher que estava responsável pela formação, acabou trazendo uns planos de aula muito complexos e sem sentido. Todo mundo saiu comentando que aquilo não tinha sentido e que a formação tinha sido chata, “nada a ver”. Teve outra que foi sobre o protagonismo do professor e consequentemente incentivo ao protagonismo do aluno. Essa foi muito boa.

Uma questão presente no discurso de Carlos e mencionado por outra entrevistada foi como a participação no PIBID possibilitou sua permanência na universidade; já que por questões econômicas, sem o apoio financeiro da bolsa custeada pelo programa não teria como se fixar em Sobral e continuar o curso:

Uma bolsa com uma assistência financeira ajuda muito na questão da permanência, porque eu diante de várias questões principalmente familiar, se não fosse o PIBID, a questão da pessoa se manter seria inviável (...). E além de ajudar na formação, traz essa possibilidade de estar ajudando financeiramente.

Carlos relata sobre sua participação nas atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Ciências Sociais na escola em que atua:

As atividades que desenvolvemos, principalmente é a realização de oficinas e por meio de intervenções pedagógicas, por exemplo, a professora passa o conteúdo de um capítulo (...) normalmente a gente desenvolve alguma atividade que interaja com os estudantes para recapitular aquele conteúdo ou se não, apresentar um conteúdo novo, que nós aplicamos em uma turma específica ou em algum evento do colégio. Agora vai ter a Semana da Consciência Negra, a escola organiza as salas temáticas e nós

colaboramos na organização. Tem o planejamento dos professores que nós participamos. Participamos do grupo de estudos na universidade GEPECJU<sup>21</sup> que nós completamos a carga horária juntamente com as formações que acontecem de 15 em 15 dias.

Percebe-se como a inserção do bolsista na escola permite o conhecimento de vários aspectos que envolvem o ofício do professor no ambiente escolar; desde a elaboração de um plano de aula, a participação nos eventos da escola e no planejamento dos professores. Em conversas informais, alguns entrevistados revelaram ainda a falta de comunicação e alinhamento da coordenação de área e coordenação institucional sobre informações e planejamento de ações. Estes concordaram também que o curso de licenciatura em Ciências Sociais ainda prioriza uma base teórica com pouca ênfase no diálogo com as escolas, além da pouca presença de coordenadores de área nas instituições escolares.

Sobre as vulnerabilidades na formação do professor no ambiente acadêmico, o pibidiano Rogério destacou aspectos que considera relevante:

Sobre a formação dos professores na universidade, eu acho que tem muito a melhorar, no sentido de, pelo menos nas Ciências Sociais, de conteúdo, de como se é dado o conteúdo em sala de aula, de preparação para os alunos absolverem e para um repasse em sala de aula (...) nas Ciências Sociais tem professores ótimos que a gente consegue, digamos assim, obter o conhecimento de forma bem proveitosa. Esses são os aspectos positivos. Partindo dessa premissa, dessa ideia de você absorver o conteúdo, a teoria no caso, pronto, resumindo a teoria que a gente adquire na universidade para poder aplicar futuramente na sala de aula eu tenho uma perspectiva positiva nesse sentido. E as críticas que eu tenho a fazer sobre a formação do professor no ambiente acadêmico é justamente a prática, que a teoria beleza (...) mas eu acho que a prática, só os seminários, os trabalhos que a gente apresenta aquilo dali eu acho que é muito pouco, e eu acho que é por isso que tem o PIBID e outros programas que é importante a gente está participando (...) para a gente manter o contato ainda na universidade, ou seja, aplicar a teoria na prática. Então a crítica que eu tenho a fazer é que programas como esse teria que ter mais na universidade para a gente colocar a teoria em prática.

O depoimento de Rogério mostra o quanto, em sua percepção, é importante para o licenciando manter o contato com a prática, conhecer a realidade da escola, algo que esteve presente no discurso de todos os interlocutores. Rogério tem 20 anos, é natural de Sobral, e atua no PIBID desde julho de 2018 em uma escola profissionalizante de Sobral, tendo como supervisora uma professora que também já

---

<sup>21</sup> É o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Culturas Juvenis, criado e certificado pelo CNPQ em 2008, sob a coordenação de duas professoras da Universidade Estadual Vale do Acaraú, congregando pesquisadores e estudantes das áreas de Ciências Humanas e Educação com interesse em debater temáticas relacionadas à juventude contemporânea.

foi pibidiana. Sobre a instituição escolar ele relata que esta faz parte de uma realidade diferenciada nas escolas públicas do Estado pelo nível de exigência e o perfil dos alunos selecionados pelo bom histórico de notas. Relatou que durante a inserção do PIBID na escola, encontrou muitas dificuldades que foram superadas no decorrer da atuação do subprojeto de Ciências Sociais na instituição, que passou por um processo difícil até ser aceito e ganhar a confiança da direção do colégio:

A princípio, a gente teve certa dificuldade, digamos assim, de atuação lá [na escola] no PIBID, porque a escola (...) ela sempre pregava por uma rigidez no contato de outras pessoas em relação aos alunos de lá, porque lá é muito rígido, eles trabalham muito em cima dos resultados, os alunos tinha que ter o tempo máximo ali na escola para se dedicar a estudar, eles tinham um certo, digamos assim, receio de colocar a gente naquele espaço, tinham um certo receio, sei lá. A diretora quando a gente entrou lá teve uma reunião com a gente falou como é que a gente ia atuar. No começo a gente achou ali um pouco estranho, a gente [os bolsistas] ficou meio assim: Nossa, será que isso vai dar certo mesmo? Essa diretora meio que não apoia o PIBID. Mas com o tempo a gente foi ganhando a confiança dela, até no balanço final do PIBID agora no final do ano, a gente falou que foi por etapas, a gente começou meio assim com receio, mas no final ela já entendia qual o tamanho da grandeza do PIBID, que ele contribuía para a escola. Porque a gente fez um trabalho muito bom e foi reconhecido, teve até um certificado, a gente realizou um minicurso, a diretora fez uma reunião com todos nós, nos elogiou. No começo eu confesso que a gente não foi recebido muito bem não, mas com o tempo isso foi se ajustando...

Sobre como o PIBID contribuiu para a sua atuação profissional ele destaca:

É... então o PIBID contribui diretamente para a minha formação profissional positivamente porque, o PIBID eu acho que é muito importante para quem vai atuar na docência, o pessoal das licenciaturas, no nosso caso aqui da UVA. Assim, o PIBID é uma oportunidade única e exclusiva que eu acho que todas as pessoas que fazem licenciatura tem que passar pelo PIBID. Porque, através do PIBID você tem, digamos assim, um pré-contato com os alunos em sala de aula. Você já sente aquela energia de como é que vai ser a sua atuação quando estiver formado. Eu costumo brincar com os meus colegas e dizer que eu tenho dó de pessoas que fazem licenciatura e não conseguem atuar no PIBID (...) porque é muito importante você ter um contato com os alunos, você tem um aprendizado imenso é... Sobre seus comportamentos em sala de aula, para se preparar para dar uma aula, como você vai se dirigir ao aluno, enfim, é uma série de circunstâncias preparativa que o PIBID proporciona ao pibidiano. Então eu acho muito importante que ainda na universidade a gente tenha a oportunidade de atuar no PIBID. Sem dúvidas, é preciso o PIBID, ele é preponderante, fundamental. Então, os aspectos positivos que eu cito são esses: preparação, pré-contato com os alunos, formas de comportamento em uma sala de aula...

Rogério também falou sobre os aspectos a serem melhorados na forma de organização e efetivação das atividades entre os subprojetos de Ciências Sociais,



que, em seu ponto de vista, deveria haver uma maior socialização e rotatividade de atuação dos bolsistas nas escolas que proporcionassem um conhecimento mais amplo de diferentes realidades. Algo que também foi citado na narrativa do pibidiano Carlos anteriormente:

E os pontos negativos do programa são... são poucos que eu gostaria de pontuar é que o PIBID deveria ter um pouco mais de mobilidade, ou seja, uma socialização entre as escolas, eu digo isso porque em todo esse período de 18 meses, a gente só teve um mês de rotatividade (...). Eu achei muito importante essa rotatividade, essa socialização e esse, digamos assim, uma diversidade de locais, ou seja, são comportamentos diferentes, são diferentes realidades que eu acho que essa rotatividade seria (...) um aspecto que ia somar mais, contribuir mais para o pibidiano. Então eu acho que o ponto negativo é este, esse ponto estático do PIBID passar 18 meses em apenas uma escola.

Acerca das atividades desenvolvidas na escola, o entrevistado relata como estas eram direcionadas com a orientação da supervisora, professora de Sociologia, também ex pibidiana durante a graduação em Ciências Sociais. A fala de Rogério destaca a importância do supervisor enquanto co-formador na elaboração de projetos e propostas pedagógicas, algo que também foi citado nas narrativas das professoras Lídia e Kátia:

As atividades desenvolvidas na escola profissionalizante em todo esse período eram atividades, aulas mesmo né, é... aulas que a gente se preparava bem porque é uma escola profissional e a gente se preparava e a gente, desde o princípio, a gente teve esse cuidado de entrar na sala de aula, a gente tinha que se preparar mesmo porque os alunos de lá são, tem um nível muito elevado e as atividades que a gente desenvolveu esse período eram atividades que a professora de lá que era nossa supervisora, a professora de Sociologia ela nos preparava para falar sobre os conteúdos de Sociologia nos 1º, 2º e 3º anos sobre Durkheim, Max Weber, Karl Marx, enfim, sobre os conteúdos mesmo. No primeiro ano era isso, a gente dava intervenções nesse sentido, falando sobre os três grandes nomes da sociologia. No segundo ano, trabalhávamos os conteúdos voltados para as escolas antropológicas, essas coisas. E no terceiro ano era, digamos assim, um apanhado de tudo que nós já tínhamos passado e novos aspectos.

...a gente começou dessa forma a princípio. E com o tempo a gente foi melhorando, já pegando o costume e aí começamos a fazer atividades com dinâmicas, a supervisora pedia pra gente fazer umas aulas mais didáticas, a gente ministrava o conteúdo depois passava vídeos, slides, preparava dinâmicas para trabalhar com os alunos, ou seja, eram aulas de Sociologia diferenciadas. Com um tempo a gente foi tentando quebrar aquele padrão, de só conteúdo, o professor dar o conteúdo, os alunos prestam atenção, fazem anotações para a prova, essas coisas. A gente fazia umas aulas mais interessantes, levava música relacionada ao conteúdo e aquilo era muito importante porque tinha uma interação dos alunos, uma melhor forma de dar uma aula, que os alunos eram bem mais participativos. A gente desenvolvia também na semana da consciência negra um minicurso voltado para o tema. Foram muitos minicursos bem interessantes.

O interlocutor ressaltou ainda que a socialização entre os bolsistas no planejamento das aulas foi algo de fundamental importância, pois era o momento em que todos assistiam às aulas dos colegas e faziam sugestões e críticas construtivas para que pudessem melhorar seu desempenho:

Como era a nossa metodologia, desde o princípio a gente pregou por nós prepararmos entre nós, por exemplo, se a gente separava um conteúdo para dar em sala de aula é... a gente se dividia. Éramos 8 bolsistas que se dividia em duas equipes de quatro e a gente ia dar aulas se preparando uns para os outros (...) a supervisora preparava uma semana de preparação em que uma equipe ia dar aula para a outra equipe aquele conteúdo e na outra semana, posteriormente, a equipe que tinha assistido ia assistir a outra equipe dando aula, ou seja, dando aula para nos mesmos antes de entrar na sala de aula. E aí o que tivesse errado e no que a gente podia poderia melhorar a gente mesmo se avaliava, e via que precisava melhorar nisso, naquilo e a supervisora dava um apanhado geral e dizia também no que a gente tinha que melhorar e o que estava bom, enfim, essas coisas.

Ao longo dessa dissertação, discutimos a importância da vivência prática na formação do professor, como o PIBID oportuniza essa experiência e sua repercussão na formação dos licenciandos. Concordamos aqui com o pensamento de PANIAGO, SARMENTO e ROCHA (2018), que o saber do professor deve ser compreendido na relação com o trabalho na escola e na sala de aula, fato que implica a necessidade e a importância de repensar a formação dos professores, a partir de seus saberes e da realidade específica de trabalho no cotidiano escolar. Sobre esse elemento de extrema relevância, as autoras fazem questionamentos essenciais a serem levados em conta nos cursos de formação docente:

...é necessário considerar-se que o foco da aprendizagem da docência é a interação socializadora entre professor e aluno, que é o elemento principal no ofício de ser professor. Fato este que nos incita a questionar se a ausência de práticas de ensino em sala de aula não negligencia aprendizagens fulcrais da docência, dentre as quais se destacam: o que ensinar, para que, para quem e como ensinar? Há interação entre aluno e professor? Por acaso, alguém aprende a dirigir apenas com as aulas teóricas? Um estudante de medicina se especializará em cirurgia geral sem nunca ter vivenciado uma prática? (PANIAGO, SARMENTO e ROCHA, 2018, p. 21)

Minha proposta foi estudar os impactos de uma política pública na formação do professor de Sociologia, a partir da realidade e dos processos vivenciados nas escolas. Este tema me afeta diretamente, pois se trata de uma realidade que

vivencio há dez anos enquanto mulher, Educadora, cidadã, Professora, Aluna, Profissional e Pesquisadora da área de Ensino em Sociologia.

Meus objetivos foram delineados visando compreender como acontece a formação docente no seu futuro campo de trabalho, e como se desenvolve o fazer pedagógico pelos sujeitos em processo relacional com a Universidade e a Escola Pública. Tecer este trabalho me levou a lançar questionamentos e a vontade de aprofundar cada vez mais as inferências que fazia enquanto pesquisadora, Professora, supervisora do Programa na escola e Profissional do Ensino da Disciplina de Sociologia, partindo de um olhar interdisciplinar e multidimensional, desconhecendo o que me era familiar, para que ao final do trabalho pudesse colher indícios de como o Programa PIBID modifica e intercede na realidade das escolas estaduais pesquisadas e saber quais os impactos dessa política pública na formação do professor.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa possibilitou analisar e compreender as contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência. Embora que, apesar da repercussão de seus bons resultados, não tenha se consolidado enquanto uma política pública com garantias de continuidade e tendo passado por uma drástica redução do número de bolsas nos últimos anos; o programa se manteve e revelou sua importância por se destacar devido as suas significativas contribuições para a formação inicial de professores para a educação básica.

Nos depoimentos dos interlocutores e interlocutoras que vivenciaram experiências no PIBID foram enfatizados aspectos como: a importância do programa devido a inserção do licenciando no cotidiano escolar, e como esta inserção possibilita vivenciar aspectos importantes para o futuro professor a partir do seu campo de trabalho, que vão desde o conhecimento do ambiente escolar, suas burocracias e limitações, até a socialização propiciada pela convivência com outros profissionais da educação na participação em semanas pedagógicas, planejamentos de professores e na organização de eventos escolares. No tocante ao aspecto pedagógico, foi focado as implicações presentes na gestão trabalho escolar, e como o PIBID possibilitou, juntamente com o professor supervisor, o planejamento de atividades de intervenção pedagógica, o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, produção de material didático, planos de aula e estratégias de como trabalhar o conteúdo, considerando as dificuldades de ensino-aprendizagem dos alunos e o conhecimento do entorno social das comunidades em que residem.

A importância do programa foi demonstrada pela sua relevância para a produção acadêmica, visto que as experiências vivenciadas pelos licenciandos na escola constituíram um material valioso para a elaboração de seus próprios projetos de pesquisa, relatórios, memoriais e monografias e até propostas de pesquisas em mestrados, a exemplo desta dissertação. Os anos que atuei como professora supervisora do PIBID propiciaram ricos momentos de ensino e aprendizagem que foram decisivos para a escolha do tema de pesquisa no mestrado. O mesmo aconteceu com outros colegas que ingressaram no curso e que estão abordando as experiências do PIBID em seus trabalhos de conclusão.

Sobre as experiências mencionadas pelos interlocutores durante a atuação no programa foram relatadas a participação na organização de eventos da escola; sejam anuais ou bimestrais sobre diversos temas como meio ambiente, consciência negra, construção de salas temáticas, exposição de projetos desenvolvidos na sala de aula, realização de oficinas, jogos didáticos e rodas de conversa com os alunos, até atividades colaborativas e interdisciplinares com outros subprojetos. É relevante destacar a posterior apresentação desses trabalhos em eventos acadêmicos, a exemplos dos encontros anuais do PIBID promovidos pela universidade com a apresentação de mostras pedagógicas, minicursos e palestras que promovem a socialização das atividades de todos os subprojetos que compõem o projeto institucional do PIBID.

Verificamos também durante conversas informais, nem sempre relatadas nas entrevistas a pedido de alguns interlocutores e interlocutoras, muitas vulnerabilidades do programa no tocante ao distanciamento entre coordenação institucional e o campo escolar, poucas visitas dos coordenadores de área nas escolas, as deficiências nas formações na universidade a partir de temáticas pouco relevantes ou fora das realidades vivenciadas nos cotidianos das escolas considerando a sua diversidade. Foi também mencionado a falta de incentivos financeiros para aquisição de materiais a serem utilizados em atividades na escola e transporte para alunos que atuam no PIBID em outros municípios.

Foi presente nas narrativas dos sujeitos pesquisados a crítica ao demasiado enfoque em estudos teóricos no ambiente acadêmico e a falta de atividades práticas voltadas ao chão da realidade escolar, e um maior aprofundamento sobre a complexidade que envolve o ser professor, a interação social com o aluno em suas diversas formas de ser e aprender. A formação docente ainda é um desafio que resulta do distanciamento e da falta de elaboração de projetos em comum entre escola e universidade, apesar dos avanços que o PIBID proporcionou em estabelecer a relação teoria e prática e a interação entre comunidade escolar e acadêmica.

O exercício da docência também não desconsidera perguntas e dilemas vivenciados na prática de outras profissões como a medicina que não forma o médico apenas com teorias, mas que precisa viver a prática, e a necessidade do futuro professor passar pela vivência efetiva do trabalho docente. É necessário que os acadêmicos de licenciatura, ao adentrarem no espaço escolar, não sejam apenas

meros observadores mas protagonistas que irão passar a conviver com o professor em sua rotina e trabalho, lidar com as dificuldades do processo educativo e do próprio professor, seus desafios e os obstáculos enfrentados no dia a dia de sua profissão. Ter o contato com a prática do professor e ter a possibilidade de atuar como protagonista desenvolvendo propostas pedagógicas para intervir na realidade do campo escolar constituiu o grande diferencial do PIBID no processo de formação docente.

## 7. REFERÊNCIAS

ALVES, Marcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio\\_alves\\_beaba\\_mec\\_usaid.pdf](http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf). Acesso em 23.12.2018.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report> Acesso em 20/09/2019.

\_\_\_\_\_. **Propostas para realinhar as políticas de educação - Superando a crise de aprendizagem com equidade**. 2018. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/678981534982799404/9-propostas-para-realinhar-as-poli%CC%81ticas-de-educac%CC%A7a%CC%83o.pdf> Acesso em 20/09/2019

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/document.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/document.pdf) acesso em 15.02.2020

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Ciências Humanas e suas Tecnologias/ Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; Vol. 3).

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **SOCIOLOGIA: ensino médio**. Secretaria de educação Básica. 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capapdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capapdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 jun. 2018.

\_\_\_\_\_ Conselho Nacional de Educação. (2000). **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior**. Brasília, MEC.

\_\_\_\_\_ **Acordo de Planejamento de Educação Primária, de 30 de dezembro de 1966**. In: ALVES, Marcio Moreira. Beabá dos MEC-USAID. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio\\_alves\\_beaba\\_mec\\_usaid.pdf](http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf). Acesso em 10 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_ **Convênio de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, de 9 de maio de 1967**. In: ALVES, Marcio Moreira. Beabá dos MEC-USAID. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio\\_alvesbeaba\\_mec\\_usaid.pdf](http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alvesbeaba_mec_usaid.pdf). Acesso em 04 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_ **Convênio de Assessoria para Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil, prevendo o treinamento de professores secundários, de 24 de junho de 1966**. In: ALVES, Marcio Moreira. Beabá dos MEC-USAID. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio\\_alves\\_beaba\\_mec\\_usaid.pdf](http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf). Acesso em 14 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_ **Decreto 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES- no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: CAPES, 2009.

\_\_\_\_\_ **Portaria CAPES nº 96**, de 18 de julho de 2013. Novo Regulamento do Pibid do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, Distrito Federal, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>. Acesso em: 15 maio 2014.

\_\_\_\_\_ **Portaria CAPES nº 259** de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de



Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, Distrito Federal, 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 6 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 05.02.2020.

\_\_\_\_\_. Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. EDITAL MEC/CAPES/FNDE, 2009. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf). Acesso em: 8 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. EDITAL MEC/CAPES/FNDE, 2020 Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/novo\\_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf) Acesso em: 8 jan. 2020.

CAMPANI, Adriana; ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. **Educação contextualizada e protagonismo juvenil: uma contribuição ao processo formativo PIBID2009 da UVA**. In: MAIA, Antonio Glaudenir Brasil; NASCIMENTO, Ermínio de Sousa (Orgs). Iniciação à Docência: concepções e pratica no PIBID\UVA. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2013.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever In: **O trabalho do Antropólogo**. 2ª. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. **Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação: primeiras aproximações**. In: Tempo Social; Rev. Social.

USP, S. Paulo, volume 1(1), 1992, p. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v4n1-2/0103-2070-ts-04-02-0169.pdf>. Acesso em: 01.06.2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil. Revista Educação e Sociedade.** 2002, vol.23, n.80, pp.168-200. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002008000010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002008000010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 24.03.2018

DIÓGENES, Lenha Aparecida Silva. **A política de formação de professores da educação básica no contexto da crise estrutural do capital: o caso MAGISTER/Ceará.** 177 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3050/1/2009\\_Dis\\_LASDiogenes.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3050/1/2009_Dis_LASDiogenes.pdf)  
Acesso em: 10.02.2020.

EGITO, Nathália Fernandes; COSTA, Pereira Maria Zuleide da. **Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf> Acesso em: 26.12.2019.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor.** In: O Desafio Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarização dos professores.** Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 97, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf> Acesso em: 26.08.2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Comunicação Docente: ensaio de caracterização da relação educadora.** São Paulo: Edições Loyola, 1970.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** 3 ed. Petrópolis: vozes, 1992.

GOULART, Débora Cristina. **A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente.** In: Revista Café com Sociologia. Vol. 2, No 1, Abril de 2013. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/28/pdf>>. Acesso em 18.07.2018.

HANDFAS, A.; POLESSA, Julia. **O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica.** BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, v.1, n.74, p.45-61, 2014. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/universo/acervo/biblioteca/periodicos/bib/bib-74/8799-oestado-da-arte-da-producao-cientifica-sobre-o-ensino-de-sociologia-na-educacao-basica/file>> Acesso em: 15 jun. 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **BNCC, Agenda Global E Formação Docente.** Revista Retratos da escola. Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan.\mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf> Acesso em: 25.09.2019.

LEÃO, Naiara Leão. **STF define que um terço da jornada dos docentes seja fora da aula.** Publicado em 27\04\2011. Disponível em: <HTTPS://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/stf-define-que-um-terco-da-jornada-dos-docentes-seja-fora-da-aula/n1300107606705.html>. Acesso em: 04.02.2019.

MAIA, Antonio Glaudenir Brasil; NASCIMENTO, Ermínio de Sousa. **Iniciação à Docência: concepções e prática no PIBIDUVA.** Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2013.

MILLS, Wright C. **A Imaginação Sociológica.** 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORAES, Amaury César. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato.** Revista Tempo Social, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702003000100001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001). Acesso em 10 jun. de 2018.

MORAES, Raquel de Almeida. **O Proformação e seu modelo de educação à distância.** Revista HISTEDBR On-Line, 11(44), 262-274. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639990>.

Acesso em: 02.03.2020.

NASCIMENTO, Francisco Elionardo de Melo. **Travestilidades Aprisionadas: narrativas de experiências de travestis em cumprimento de pena no Ceará**. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2018. Disponível em: [http://www.uece.br/politicasece/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_FRANCISCO\\_ELIONARDO2.pdf](http://www.uece.br/politicasece/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O_FRANCISCO_ELIONARDO2.pdf) Acesso em: 03.03.2020.

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. **A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 357 – 374 jan./mar.2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 01. 07. 2018.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educación, Madrid, n. 350, p. 01-10, 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em 19.01.2019.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. **O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas**. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 34, e190935, 2018 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100176&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100176&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 29.12.2019.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Precisamos falar sobre a vaidade da vida acadêmica**. Revista Carta Capital. 24.02.2016 Disponível em: <HTTPS://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica/> Acesso em: 26.12.2019.

PEREIRA, Luiza Helena. **Sociologia no Ensino Médio: socialização, reprodução ou emancipação?** In: Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 60 – 80 jan/jun. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2433>.> Acesso em 20 jul. 2018.

PIMENTA, Rosangela Duarte. **Ensino e pesquisa: do pedágio ao trânsito livre**. In: RAMALHO, José Rodorval; SOUZA, Rozenval de Almeida (Org.). PIBID: memórias de iniciação à docência. Campina Grande: Editora UFCG, 2013.

PROJETO INSTITUCIONAL PIBID. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Sobral, CE. 2009.

PROJETO INSTITUCIONAL PIBID. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Sobral, CE. 2013.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Narrativas de professores em situação de desenvolvimento profissional: um estudo no contexto do Pibid**. 2018. 325 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2018. Disponível em: [http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_CI%C3%A1udio\\_Torquato\\_2013.pdf](http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o_CI%C3%A1udio_Torquato_2013.pdf). Acesso em 21.05.2018.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas**. IN: MORAES, Amaury César. Sociologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Afrontamento, 1995.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial das competências**. Revista Retratos da escola. Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan.\mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965/pdf>. Acesso em: 22.09.2019.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio**. In: Revista Espaço Acadêmico. São Paulo, ano I, no 5, outubro de 2001. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm> Acesso em 18. 06. 2018.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2010.

UVA. **Subprojeto de Sociologia e Filosofia**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência - PIBID. 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS Isabel Maria Sabino de. **Historia da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

WEBER, Max. **A objetividade do conhecimento nas ciências sociais**. Tradução de Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2006.

WEBER Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora UNB, 2004.

YOUNG, Michael. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>. Acesso em: 21. 10. 2018.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**. São Paulo: Brasiliense, 1985.