

FACULDADE LABORO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E DOCÊNCIA DO ENSINO
SUPERIOR

AUGUSTO CÁSSIO VIANA DE SOUZA

MÁRCIO RIBEIRO DA SILVA

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID) NO CONTEXTO DA UFMA - UM ESTUDO NO CENTRO DE ENSINO
MÉDIO DAYSE GALVÃO DE SOUSA

São Luís

2016

AUGUSTO CÁSSIO VIANA DE SOUZA
MÁRCIO RIBEIRO DA SILVA

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID) NO CONTEXTO DA UFMA - UM ESTUDO NO CENTRO DE ENSINO
MÉDIO DAYSE GALVÃO DE SOUSA**

Monografia apresentada junto ao curso de Especialização em
Gestão e Docência do Ensino Superior da Faculdade Laboro, para
obtenção do título de Especialista

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Elinor Alves Gama

São Luís

2016

AUGUSTO CÁSSIO VIANA DE SOUZA

MÁRCIO RIBEIRO DA SILVA

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID) NO CONTEXTO DA UFMA - UM ESTUDO NO CENTRO DE ENSINO
MÉDIO DAYSE GALVÃO DE SOUSA**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior, como requisito ao título de especialista.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Elinor Alves Gama

Aprovada em: ____/_____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica Elinor Alves Gama-Orientadora

Doutora em Medicina

Universidade de São Paulo- USP

Profa. Rosemary Ribeiro Lindholm- Examinadora

Mestre em Enfermagem pediátrica

Universidade de São Paulo-USP

São Luís

2016

AGRADECIMENTOS

À minha esposa pelos incentivos constantes e colaboração na formatação do trabalho.

Aos amigos e companheiros de caminhada do curso de Gestão e Docência(Turma 3), que enfrentam a jornada diária do trabalho e dos estudos em busca da formação continuada e do exercício da docência com dignidade.

À professora Mônica Elinor Alves Gama por apontar caminhos e pelas orientações preliminares.

À professora Rosemary Ribeiro Lindholm pela orientação e revisão, fundamentais na conclusão deste trabalho.

“Educar é de certo modo transformar um animal
humano em cidadão.”

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar de que forma o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) veio sendo desenvolvido pelos alunos da UFMA no Centro de Ensino Médio Dayse Galvão de Sousa, por meio do subprojeto interdisciplinar de História/Sociologia no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência. Como objetivos específicos foi pretensão avaliar se os objetivos do programa (PIBID) foram alcançados a partir do subprojeto interdisciplinar de História\Sociologia da UFMA; conhecer as impressões que os sujeitos participantes possuem sobre o programa (PIBID) e investigar como foram desenvolvidas as atividades do PIBID interdisciplinar Sociologia\História. Dessa forma, teve-se a pretensão de conhecer o PIBID, sua política de atuação e seu desenvolvimento, a partir do estudo de sua implementação nesta escola da rede estadual em São Luís. Em termos metodológicos a pesquisa teve aportes qualitativos, ou seja, buscou a articulação entre a objetividade e subjetividade, bem como as particularidades do momento histórico no qual estão situados os sujeitos. O estudo qualitativo permitiu avaliar aspectos referentes ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na escola pesquisada e teve como principais resultados a necessidade de uma rearticulação da atuação do PIBID na escola no intuito de melhorar a formação inicial docente bem como a educação básica.

Palavras – chave: PIBID. Formação. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The research aimed to analyze how the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (PIBID) came being developed by students of UFMA in High School Center Dayse Galvão de Sousa, through interdisciplinary subproject History / Sociology under the Institutional program Introduction to Teaching. Specific objectives was pretension to assess whether the program objectives (PIBID) were achieved from the interdisciplinary subproject History \ Sociology UFMA; know the impressions that subjects participants have about the program (PIBID) and investigate how they were developed the activities of interdisciplinary PIBID Sociology \ History. Thus, we had to pretend to know the PIBID, its operations and its development policy, from the study of its implementation in this state school in São Luís. Methodologically the research was qualitative contributions, or sought the relationship between objectivity and subjectivity, as well as details of the historic moment in which the subjects are located. The qualitative study allowed to evaluate aspects related to the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching in school researched and had as main results the need for a re-articulation of PIBID's performance in school in order to improve initial teacher training and basic education.

Key - words: PIBID. Formation. Interdisciplinarity.

LISTA DE SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional dos Professores de História
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSO	Centro de Ciências Sociais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMES	Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior
CEPAL	Comissão econômica para a América Latina
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAD	Educação à distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GESTAR II	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de professores da educação Básica
PAR	Plano de ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEB	Secretarias de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SESU	Secretaria da Educação Superior
SEMID	Seminário de Iniciação à Docência
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 OBJETIVOS	13
2.1 GERAL	13
2.2 ESPECÍFICOS	13
3 REVISÃO DE LITERATURA	14
3.1 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	14
3.1.1 AS POLÍTICAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	18
3.1.2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	20
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS	26
3.2.1 OS SABERES DOCENTES EM CONSTRUÇÃO	29
3.2.2 O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SOCIOLOGIA .	30
3.2.3 O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HISTÓRIA.....	33
3.3 A INTERDISCIPLINARIDADE – POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLOGIA E A HISTÓRIA NO PIBID DA UFMA.....	36
4. RELATO DE EXPERIÊNCIA	41
4.1 O PROJETO INTERDISCIPLINAR DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO DAYSE GALVÃO DE SOUZA	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICE	58

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência (PIBID) é um programa de valorização do magistério mantido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundado pelo Ministério da Educação (MEC), que tem por objetivo a manutenção e desenvolvimento de atividades que visem a melhoria do ensino-aprendizagem, através da parceria das universidades públicas com as escolas públicas de educação básica. As ações são desenvolvidas nas escolas e universidades através da participação dos professores da rede de educação básica, professores da rede de ensino superior e os discentes universitários com a devida supervisão e coordenação, contribuindo dessa forma para a formação inicial dos universitários e a formação continuada dos professores das Instituições de Ensino Superior (IES) e da educação básica.

Além das bolsas de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes, o programa contribui para a aproximação entre a universidade e a comunidade escolar, levando os acadêmicos a uma experiência significativa na formação para a docência, representando um esforço em torno de um objetivo comum: a melhoria da educação brasileira.

Fazer uma pesquisa sobre o desenvolvimento do programa de iniciação à docência em uma escola pública envolve algumas questões que foram inicialmente pensadas: Os objetivos do PIBID têm sido alcançados? De que forma o programa tem contribuído na melhoria do processo de ensino aprendizagem? Que entendimentos sobre o PIBID os sujeitos participantes possuem? Como são realizadas as atividades do subprojeto interdisciplinar de História\Sociologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)? Quais os limites e possibilidades que o PIBID interdisciplinar da UFMA tem encontrado no desenvolvimento de suas atividades?

Gomes (2011, p. 26) destaca que:

O sujeito de estudo é construído como processos e relações sociais, o que demanda do pesquisador social (se ele ou ela objetiva o entendimento crítico) não a mera descrição e explicação das políticas públicas de educação como um presente contínuo, mas sua delimitação estratégica e posicionada como processos e relações sociais, econômicas, culturais e discursivas que marcam determinado período.

A escola estudada pertence à rede pública estadual de ensino de São Luís do Maranhão, localizada no bairro da Vila Embratel, na periferia de São Luís, no entorno da

UFMA, ficando em terreno que foi cedido pela universidade e é simbolicamente abraçada pelos muros da UFMA. O PIBID tem como meta principal melhorar a formação docente, bem como promover melhorias no ensino básico.

Analisar a atuação deste programa institucional na escola pública, visa conhecer de que forma esta política pública vem atuando, qual a sua importância e reflexo no contexto escolar e sua contribuição para a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

No campo educacional, embora as políticas tenham ganhado fôlego nos discursos e nas agendas de políticos nessas últimas décadas, elas ainda são insuficientes para alterar o quadro problemático que se arrasta na educação brasileira. Segundo a reportagem da Revista Educação em junho de 2013, o número de professores da rede pública de educação básica que abandonam a profissão vem aumentando cada vez mais (II JORNADA LATINO AMERICANA DE ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS EM POLÍTICA EDUCATIVA, 2014, p. 2).

O PIBID vem sendo desenvolvido em várias escolas da rede estadual e municipal em todo o país, envolvendo milhares de profissionais da área da educação, redes de ensino e Universidades Federais, com apoio da CAPES, através de bolsas para os graduandos, professores supervisores e coordenadores desenvolverem seus trabalhos de planejamento, acompanhamento e execução de suas atividades, possibilitando uma aproximação da academia com a prática escolar e a realidade da comunidade na qual a escola está inserida, assim como vivenciar suas dificuldades e desafios, no intuito de melhorar a prática pedagógica e a formação de nossos professores, refletindo assim na melhoria dos índices educacionais.

Analisamos de que forma o programa de iniciação à docência vem sendo desenvolvido pelos alunos da UFMA no centro de ensino médio Dayse Galvão de Sousa e quais suas implicações na melhoria do processo ensino aprendizagem. Pretendeu-se conhecer o PIBID, sua política de atuação e seu desenvolvimento, a partir do estudo de sua implementação nesta escola em especial, através de um estudo de caso.

A participação no programa enquanto professor supervisor do subprojeto interdisciplinar do PIBID Sociologia\História, desenvolvido na escola Dayse Galvão de Sousa, no bairro da vila Embratel, despertou inicialmente o interesse em conhecer de que forma vem sendo realizado este programa na escola em que desenvolvemos atividade laboral como professor de História, mas de fato o que determinou essa escolha, foi o interesse em compreender de que forma vem sendo desenvolvido esse programa e qual seu alcance social, especialmente, nessa escola, pois:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios (NÓVOA, 2003, p. 5).

A profissão de professor e o desempenho da função em escola pública coloca-se como um desafio conhecido e historicamente marcado pela negação de direitos no que diz respeito ao exercício de um trabalho com mínimas condições para ser desenvolvido satisfatoriamente. Entendemos a educação escolar e o acesso a este bem social como um direito negado em nosso país, visto que o Estado brasileiro, não coloca a política educacional como prioridade de suas agendas, mesmo quando implementa ações no intuito de melhorar esta realidade, as políticas têm se mostrado insuficientes, refletindo assim um cenário desastroso no desempenho dos nossos alunos e um cenário da escola pública brasileira ligada a baixíssimos índices educacionais.

O que fazer para melhorar esta realidade? Certamente são inúmeros os aspectos que precisam ser melhorados, entre eles a formação inicial e continuada de nossos professores. Na atualidade nos parece que vem diminuindo gradualmente o interesse das pessoas de uma forma geral na formação em cursos de licenciatura ou em investir na carreira docente, talvez pelo fato de haver uma desvalorização crescente da carreira na educação básica. Entre os fatores que envolvem este processo de desvalorização, podemos destacar os baixos salários e também falta de investimentos em estruturas físicas, equipamentos e manutenção das escolas.

Kuenzer (2011, p. 671) atesta que: “Outro dado a considerar diz respeito à disparidade entre o número de licenciados formados nos últimos 25 anos e o número de licenciados que efetivamente atuam na educação básica, que fica entre 30% e 40 % na maioria das áreas”. O PIBID é uma iniciativa para o fortalecimento da formação inicial, mantido pela CAPES, órgão ligado ao MEC, e que tem como objetivos incentivar a formação de docentes da educação básica, além de promover a integração entre o saber acadêmico e a prática educacional em nossas escolas públicas, contribuindo para a melhoria no desempenho do processo de ensino e aprendizagem. Este programa foi investigado como uma política pública, voltada para o fortalecimento da formação inicial de professores, que envolve as IES e as escolas públicas de educação básica da rede estadual e municipal.

O PIBID contempla um dos objetivos do projeto de Universidade que se refere à dimensão da extensão como indispensável na formação universitária e na relação com a comunidade e suas demandas sociais, visto que esta perspectiva incentiva a realização de atividades que envolvem a comunidade acadêmica, escolar e a sociedade, associando o ensino e a pesquisa, no intuito de propiciar uma formação mais consistente ao discente.

A escola Dayse Galvão de Sousa foi escolhida por ser o ambiente em que desenvolvemos nossa atividade laboral, na área docente na disciplina de História e também por esta escola participar do programa (PIBID) com várias disciplinas envolvidas, inclusive com a atuação de forma interdisciplinar na área de História e Sociologia, trabalhando o tema dos direitos humanos.

No referente à metodologia foi realizado o levantamento bibliográfico e documental que envolve a atuação do programa na escola, suas finalidades, alcance e relevância social, além de entrevistas com integrantes do subprojeto interdisciplinar História/sociologia e suas impressões sobre as contribuições do programa. Contribuições para a formação dos alunos bolsistas e dos professores das escolas, além de incentivo a prática pedagógica e diminuição da distância histórica estabelecida entre a academia e a comunidade escolar.

Esclarecidas estas questões iniciais, o estudo divide-se em três blocos temáticos além desta introdução e das considerações finais: o primeiro bloco temático versa sobre AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA. Nele analisamos as principais políticas federais de formação inicial de professores além de contextualizarmos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

No segundo bloco denominado de A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS trazemos uma análise sobre os cursos de formação inicial de professores centrando-nos na formação específica para a área de Sociologia e História por serem o objeto de análise do PIBID interdisciplinar pesquisado.

Já no terceiro bloco temático, intitulado de A INTERDISCIPLINARIDADE, discutimos sobre a possibilidade de diálogo entre as áreas de Sociologia e História, bem como a complexidade que demanda do conceito interdisciplinaridade. Destacamos ainda o projeto interdisciplinar de história e sociologia do Centro de Ensino Médio Dayse Galvão de Souza, centrando-nos em apresentar as visões daqueles que participam do PIBID interdisciplinar de modo a compreender como tais sujeitos apresentam o seu percurso

formativo e sua experiência dentro do programa. Nas considerações finais destacamos os principais achados da pesquisa e sugestões para próximas.

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

- Analisar de que forma o subprojeto interdisciplinar de História/Sociologia no âmbito do Programa Institucional de iniciação à docência vem sendo desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão no Centro de Ensino Médio Dayse Galvão de Sousa.

2.2. Específicos

- Avaliar se os objetivos do programa (PIBID) vêm sendo alcançados a partir do subprojeto interdisciplinar de História\Sociologia da UFMA.
- Conhecer as impressões que os sujeitos participantes possuem sobre o programa (PIBID).
- Investigar de que forma são desenvolvidas as atividades do PIBID interdisciplinar Sociologia\História.
- Discutir os limites e possibilidades encontrados durante as atividades realizadas na escola.
 - Investigar se o programa tem contribuído para a melhoria do processo. Ensino-aprendizagem na escola Dayse Galvão de Souza.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

As políticas de formação de professores estão inseridas no contexto das políticas educacionais nacionais que por sua vez são influenciadas por mecanismos de controle internacional, articuladas às políticas econômicas ditadas pelos organismos que interferem na política educacional brasileira, balizadas ao sistema capitalista neoliberal. De acordo com autores como Nunes (2007), Freitas (2007), Nóvoa (2009), Kuenzer (2011), as políticas educacionais baseadas na lei de diretrizes e bases da educação de 1996 buscam, além de adequar os trabalhadores às exigências decorrentes do sistema produtivo, recompor o sistema econômico. A noção de competência tem se expandido para vários níveis e modalidades de educação escolar (KUENZER, 2011). Segundo Castro e Lauande (2009) as metas para a educação estão submetidas à necessidade de integrar os países na economia mundial, transformando a educação de bem público em bem econômico. É necessário entender prioritariamente como ocorre esse processo de forma macro, dentro do processo de reestruturação do capitalismo.

Sendo a política educacional uma política pública de Estado, esta insere-se no quadro de políticas desenvolvidas com o intuito de assistir ao público brasileiro no contexto das atualizações do mundo capitalista. Para Neto (2012), a década de 1970 representa o início da crise do Estado do bem estar social, marcado por investimentos sociais, após a segunda guerra. As décadas seguintes foram de crise e emergência do viés neoliberal. Segundo Anderson (1995), no âmbito da interpretação neoliberal da crise, o fator preponderante para sua instauração teria sido a organização do movimento operário

que, em função de seu poder político, havia acumulado ganhos econômicos que estavam corroendo as bases do sistema capitalista.

Segundo os preceitos neoliberais, a crise marcada pela recessão, inflação e baixo crescimento econômico, são geradas também pelos excessivos gastos do Estado com as políticas sociais, entre elas a educação. O discurso neoliberal prega a necessidade de reestruturação do sistema e adequação do Estado aos ditames do capital. Para o movimento neoliberal o Estado não apresentava condições de resolver a crise, podendo causar um processo de ingovernabilidade, caso não fossem tomadas medidas.

Os argumentos neoliberais tinham como intuito reduzir a atuação dos Estados, subordinando-os à sua política, redimensionando o papel do Estado, reduzindo gastos públicos na área social. Dentro desta perspectiva neoliberal, a educação passa de bem público a bem econômico (CASTRO e LAUANDE, 2009). A educação e o conhecimento passam a ser entendidos como mercadorias, fatores de produtividade econômica.

O modelo gerencial é aplicado ao novo modelo de exercício Estatal e de implementação das políticas públicas, comprometida com a eficiência, fazer mais com menos, reduzir gastos e aumentar a produtividade e a avaliação dos processos administrados. Em contraposição a este modelo gerencial requisitado da ciência da administração, temos a realidade da educação pública e seus baixos índices de desenvolvimento. A educação pública e seus dados estatísticos de ineficiência são utilizados inclusive como argumento para justificar sua reestruturação, abertura e flexibilização e maior participação do setor privado.

A partir da orientação dos organismos internacionais como a Cepal/Unesco, há uma intenção de que a formação continuada seja privilegiada dentro do contexto de auto formação, ou seja os professores devem investir na própria formação. Sobre as ideias destes organismos internacionais Castro e Lauande (2009, p. 154) atesta que “O documento reconhece a urgente necessidade de profissionalizar os professores, reformar os processos de seleção, formação e capacitação. No entanto, coerentemente com as políticas de redução de investimentos nas áreas sociais”. Não apoiam uma política de valorização salarial, mas apoiam bonificações por produtividade. Lembrando-nos da contradição existente na formação de professores:

Deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhes impõem obstáculos (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 14).

Conforme Martins e Duarte (2010) até o final do século XX, predominam a concepção pedagógica produtivista de aprender a aprender; a pedagogia das competências; os princípios da administração; a qualidade; a produtividade; a racionalização e a otimização de recursos.

Segundo Freitas (2007, p. 1204):

A necessidade de uma política nacional de formação e valorização de profissionais da educação faz parte das utopias e dos ideários de todos os educadores, mas sua realização não se materializa em uma sociedade marcada pela exclusão própria do capitalismo.

Partindo desta lógica corroboram os argumentos apresentados por Santos et. al. (2013, p. 197):

[...] Se vivemos em uma organização societária na qual a finalidade última é a exploração do homem pelo homem, ou seja, a exploração da força de trabalho, em nome da acumulação de riqueza por apenas uma parcela dessa sociedade, que é a classe detentora dos meios de produção, então precisamos entender que a escola inserida nessa lógica de exploração tem por escopo formar sujeitos que contribuam para a produção e reprodução do capital.

Apresenta-se então a contradição entre o discurso da eficiência e da preparação para o mundo do trabalho, típicos dos interesses capitalista contra a desvalorização e proletarianização dos professores, às condições de trabalho, infraestrutura e baixos investimentos. As políticas apresentam-se como pontuais e vem caracterizando-se como fragmentadas. Freitas (2007) e Santos (2013), utilizam-se de termos como políticas “compensatórias” e políticas “reparadoras” que tem como objetivo, acalmar e neutralizar as tensões.

A escola pública brasileira demonstra que as políticas educacionais implementadas pelo estado neoliberal brasileiro, principalmente a partir da década de 1980, reproduzem a exclusão própria do sistema, enquanto utiliza-se do discurso de igualdade e acesso a todos de forma igualitária, sendo que as classes economicamente privilegiadas recebem uma educação (instrução) diferenciada, além de colaborar para isso, as vivências e oportunidades das classes economicamente desiguais. “No mundo capitalista, a escola é apenas mais uma forma de reproduzir e manter a desigualdade” (SANTOS, 2013, p. 208).

A desigualdade de oportunidades e a condição da classe trabalhadora frente aos desafios enfrentados no cotidiano escolar diante do projeto público de formação e ensino

no Brasil, colocam a tarefa de lutar contra um sistema na sua capacidade de desarticular profissionais da educação enquanto classe. Para Nóvoa (2009) é preciso pensar a formação dentro da profissão. É preciso promover novas formas de organização da profissão, que superem o isolamento e promovam interação profissional. Segundo este autor é interessante a criação de redes coletivas de trabalho em oposição ao mercado da formação.

Na última década, uma série de medidas do governo federal foram criadas para diminuir a fragmentação e as lacunas no intuito de criar uma política nacional de formação. Entre estas a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, ligada à diretoria de educação à distância e à Capes em parceria com o MEC, com o objetivo de promover a formação inicial e continuada, utilizando metodologias de Educação à Distância (EAD).

A partir da LDB e seus decretos, houve um aumento significativo dos locais de formação, entre eles institutos, faculdades, entre outras instituições. “[...] Assistiu-se no país a uma expansão desenfreada dos cursos normais superiores de pedagogia e de licenciaturas, principalmente em instituições privadas, sem compromisso com a formação em quaisquer níveis” (CASTRO & LAUANDE, 2009, p. 164). Juntamente com estas medidas houve o crescimento dos cursos a distância, que na fala de Freitas (2007) pode ser entendido como uma política compensatória. Para Castro e Lauande (2009) é preciso considerar que este crescimento desenfreado, implica em formações aligeiradas e sem qualidade.

Outro programa é o pró-licenciatura, que atende aos professores que atuam na rede sem a formação legal exigida. O MEC tem utilizado a experiência da Capes, ampliando suas atribuições no sentido de fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. Segundo a lei nº 11.502/2007:

[...] para a formação inicial, a modalidade presencial conjugada com a utilização dos recursos tecnológicos e da educação a distância, e para a formação continuada recomenda que sejam utilizados especialmente recursos tecnológicos e educação a distância. Considerando as determinações da atual política educacional, pode-se inferir que a expansão que se vinha verificando na formação de professores continuará em crescimento, com sérios prejuízos para uma sólida formação docente. (CASTRO & LAUANDE, 2009, p. 167).

Segundo Gatti (2011), ainda dentro do quadro de programas, podemos citar a rede nacional de formação continuada de professores, criada em 2003, sob responsabilidade das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância do MEC (SEED) em parceria com as IES, com adesão de estados e municípios, que visa

institucionalizar a demanda de formação continuada, dirigida exclusivamente à educação infantil e ao ensino fundamental.

Em 2009, as funções da rede foram ampliadas com o Plano Nacional de Formação de professores da educação Básica (PARFOR), passando a ser denominada rede nacional de formação continuada de profissionais da educação básica, acolhendo maior número de projetos de formação das IES. As ações de rede estão dentro do programa do Plano de ações Articuladas (PAR) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, que através da adesão ao plano de metas, estabelece que os entes federados façam um diagnóstico da situação educacional local, elaborando seu planejamento com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos últimos anos. Integram a rede nacional de formação continuada, os programas pró-letramento, Gestar II e especialização em educação infantil.

Não foi intuito neste texto fazer um detalhamento de todos os programas e seus objetivos, mas é importante salientar que também fazem parte da rede nacional de formação continuada as Instituições Privadas de ensino superior, comunitárias, sem fins lucrativos e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, além do que lembrar que as atividades desses programas são desenvolvidas de forma presencial ou semipresencial. Ressalta-se, no entanto, a larga duração desses programas, que procuram não incidir nas críticas ao aligeiramento dos cursos de formação continuada, já apontado no estudo de Gatti e Barreto (2009), entre outros. Contudo, a perspectiva de corrigir lacunas da formação inicial, que pode também estar subsumida na oferta de formação continuada, sugere a necessidade de revisão dos próprios currículos dos cursos iniciais de formação de professores, hoje oferecidos nas IES.

3.1.1 AS POLÍTICAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Como dito anteriormente, a formação inicial, vem suprir a lacuna deixada pelas formações nas licenciaturas, sendo que os estudos Gatti (2011) apontam que a formação tradicional tem se mostrado ineficaz, uma vez que há uma separação dos conhecimentos adquiridos na academia das experiências vivenciadas nas atividades práticas de formação.

Segundo estudos citados é preciso superar a sequência tradicional: primeiro a formação inicial e depois a prática. Ideal neste sentido seria uma alternância, em que as experiências serviriam de subsídio para pensar o fazer pedagógico em relação com o pensar teórico.

Atesta-se que o campo da formação de professores, assim como de outras carreiras, requer uma contínua mobilização a partir das experiências, vivências e práticas, juntamente com a reflexão teórica sobre a prática. Para Gatti (2011, p. 91) “há predomínio de formação acadêmica mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação”.

Pensar a formação inicial significa pensar que este profissional constrói-se num processo contínuo de atualizações e da compreensão de que a graduação embora importante para sua formação não é suficiente para superar as inúmeras questões que se apresentarão durante o exercício laboral. As questões instrumentais da racionalidade técnica não conseguem dar conta de uma atividade que envolve inúmeros outros elementos na sua realização. A respeito da formação inicial, Gatti (2011, p. 95) aponta uma questão que pretendemos destacar quando tratarmos do PIBID interdisciplinar:

A formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, estanques, com base na “divisão da ciência”; cursos sem articulação entre si, sem uma base compartilhada e com clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica: dois universos que não se comunicam.

Apesar de estarem previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, novas estruturas formativas para os professores, isto não vem ocorrendo de forma concreta. A formação para os anos iniciais sempre foi dividida da formação de professores de disciplinas específicas. Os primeiros durante muito tempo eram formados apenas a nível secundário ou nível médio. Atualmente, apesar da necessidade de formar esses profissionais em nível superior, observamos uma série de possibilidades de formação. Para Castro e Lauande (2009, p. 165, grifo nosso):

Essa nova forma de diversificação do ensino superior permitiu a expansão dos cursos de formação em espaços do tipo não-universitário, como faculdades integradas e isoladas, confirmando-se como *locus* privilegiado de formação institutos e o curso normal superior.

Segundo Gatti (2011), a maioria dos cursos de formação de professores está em universidades públicas e privadas, sendo estas as responsáveis pelo maior número de matrículas nas licenciaturas. Outro dado importante é que 50% dos cursos são ofertados na modalidade EAD, sendo que 78% das matrículas são em cursos à distância, ofertados por instituições privadas.

O grande número de matrículas em EAD em instituições privadas está em consonância com a oferta que fazem nessa modalidade, deixando de oferecer cursos de licenciatura presenciais, sobretudo os de pedagogia. Esse movimento que é grande e rápido, precisa ser olhado com cautela, uma vez que há questionamentos quanto a qualidade na oferta desses cursos e os materiais utilizados (GATTI, 2011, p. 105).

3.1.2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Em virtude de uma grande preocupação com a desvalorização da profissão docência, principalmente em países como França, Portugal, Argentina e Brasil, foi criado o PIBID (CAPES,2015). Esse programa vai oferecer bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais, que queiram se dedicar aos estágios em escolas públicas.

Segundo o relatório de gestão da CAPES (2013, p. 67),

O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

O PIBID tem como principal objetivo, fazer uma antecipação do vínculo entre futuros professores e as salas de aula da rede pública, mais precisamente em que o IDEB seja abaixo de 4,4; Formar docentes em nível superior para educação básica; Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração da educação superior com a educação básica; Inserir os acadêmicos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, fazendo com que tenham oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; Incentivar escolas públicas de Educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, aumentando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Para Lima (2013, p. 31),

A profissão docente é importante para uma nação, pois são os professores que formaram, formam e formarão o ser humano, enquanto cidadão crítico, consciente e ativo na sociedade em que vive, e entre estes temos os nossos governantes, comerciantes, donos de indústrias, artistas, enfim toda a massa que compõe e participa para o desenvolvimento.

É importante lembrar que o PIBID atua prioritariamente em escolas que apresentam baixos índices educacionais, sendo dessa forma uma atuação que visa além da formação inicial e de uma experiência ímpar que possibilita conhecer a realidade escolar desde os primeiros anos da graduação, uma política pautada na necessidade de melhorar os dados estatísticos que tanto comprometem as nossas escolas públicas. O PIBID ou qualquer outro programa não irá solucionar os problemas da educação brasileira e de suas escolas, visto que estes são estruturais e dependem de ações articuladas tanto da comunidade escolar, poder público e também porque não dizer da sociedade civil organizada no sentido de denunciar situações de total desrespeito aos cidadãos que utilizam o sistema de educação público deste país.

Atualmente, a realidade educacional ainda enfrenta grandes dificuldades, como por exemplo, estruturas físicas inadequadas, salas de aulas lotadas, material didático escasso, dentre outros. Apesar dos esforços realizados pelas políticas educacionais, precisamos melhorar de forma significativa a qualidade da nossa educação básica, e para que isso aconteça na prática do dia-a-dia da sala de aula, é preciso voltar nossa atenção para a formação acadêmica dos estudantes universitários, mais precisamente dos cursos de licenciatura (LIMA, 2013, p. 34).

As atividades do programa permitem que sejam articuladas pelos seus participantes, conhecimentos acadêmicos às práticas docentes, reunindo conhecimentos dos centros de pesquisa que são as universidades às realidades educacionais das escolas da rede pública de educação básica. Este processo possibilita aos coordenadores, supervisores e acadêmicos compartilharem vivências, expectativas, experiências, além de desenvolverem atividades que visem enriquecer os processos educacionais em andamento nestes centros de ensino. Diante desta nova realidade apresenta-se o desafio àqueles que integram o projeto: pensar sobre a escola e sua realidade, pesquisar e discutir temas e formas de atuação nas escolas, planejar e entrar em contato com a prática educativa.

Para Lima (2013, p. 39)

A partir das atividades desenvolvidas pelos bolsistas pibidianos percebemos a relação vivenciada por estes no que tange a teoria-prática, ou seja, a *práxis* pedagógica possibilitando a reflexão de nossas ações enquanto acadêmicos e futuros docentes. O programa propõe ainda a relação existente entre professores – aqui os supervisores – e acadêmicos – os bolsistas do PIBID, entre estes e os

alunos das escolas e também na apreensão e compreensão do funcionamento do espaço da escola.

O funcionamento desse processo consiste em que cada instituição de Educação Superior que esteja interessada em participar do PIBID presente à Capes seus projetos de iniciação à docência de acordo com os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, que ofereçam cursos de licenciatura. As instituições que forem aprovadas pela CAPES recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleção feita por cada IES.

O PIBID – UFMA foi aprovado pelo Edital CAPES nº 02/2009 lançado em 25 de setembro de 2009, “[...] sendo priorizados projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas de conhecimento e níveis de ensino, nesta ordem: A) para o ensino médio: i) licenciatura em Física; ii) licenciatura em Química; iii) licenciatura em Matemática e iv) licenciatura em Biologia; B) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: i) licenciatura em Ciências; ii) licenciatura em Matemática; C) de forma complementar: i) licenciatura em Letras (especialmente Língua Portuguesa); ii) licenciatura em Filosofia; iii) licenciatura em Sociologia; e iv) licenciatura em Educação musical e artística; v) demais licenciaturas (DUTRA 2013, p. 23).

O PIBID¹ atendia treze cursos de licenciaturas: Artes, Biologia, Educação do campo, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia. Como as demais universidades atendidas pelo PIBID, na UFMA há a relação entre a universidade e as escolas conveniadas, ocasionando a interação entre a universidade – educação superior e as escolas – educação básica, e essa interação ocorre através da presença dos supervisores, que são figuras importantes na recepção aos bolsistas nas instituições de ensino público (LIMA, 2013).

Investiga-se o subprojeto que envolve os conhecimentos na área de História e Sociologia e que denomina-se interdisciplinar, pois visa o diálogo entre os saberes dessas disciplinas, sendo composto por dois professores destes departamentos por área de conhecimento da UFMA, acadêmicos dos respectivos cursos desta instituição e professores supervisores do Centro de Ensino Médio Dayse Galvão de Souza.

¹ Com a nova Resolução nº 46/2016 de 15 de Abril de 2016, o PIBID passa a ter novo formato funcionando a partir dos seguintes eixos: Alfabetização e Numeramento (Curso de Pedagogia), Letramento (Cursos de Letras, Matemática, Ciências, História e Geografia), Áreas de conhecimento do Ensino Médio (Cursos de Letras, Matemática, Ciências, História, Geografia, Biologia, Química, Matemática, Física, Filosofia e Sociologia). Este novo formato visa a melhoria do IDEB na educação básica.

A proposta inicial do PIBID é incentivo a carreira do magistério nas áreas da educação básica com carência maior de profissionais com formação específica, sendo Ciências e Matemática, de quinta a oitava séries do ensino fundamental; e Física, química, biologia e matemática para o ensino médio.

Segundo a CAPES (2013, p. 67):

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região.

Embora o primeiro edital do PIBID seja de 2007, o programa só começou a ser implementado de fato em 2009. Esses quatro anos demonstram um forte crescimento do PIBID, fato que só foi possível pela qualidade e impacto que o programa vem gerando. Os dados quantitativos demonstrados na **Tabela 01** mostra o quantitativo de bolsas para o programa desde sua criação.

Tabela 01 – PIBID - Editais com total de bolsas aprovadas.

EDITAIS	2007	2009	2010	2011	2012	Acumulado	Acumulado
						com Edital 2007	sem Edital 2007
Bolsista de Iniciação Docência	2.326	8.882	2.441	10.526	18.221	42.396	40.070
Coordenador	259	557	165	1.039	1.241	3.261	3.002
Supervisor	503	1.167	414	1.727	2.941	6.752	6.249
Total	3.088	10.606	3.020	13.292	22.403	52.409²	49.321

Fonte: CAPES (2013).

Os dados qualitativos indicam o impacto do PIBID nos cursos de formação de professores, na autoestima dos seus agentes e sugerem que sua consolidação configura-se como uma ação do MEC estruturante para a valorização do magistério da educação básica. Segundo a CAPES (2013) na configuração atual podem participar do PIBID: coordenador institucional - docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES; coordenador de área do conhecimento - docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do programa.

Em IES com elevado número de bolsistas, podem ser definidos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas; alunos dos cursos de licenciatura - alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes que são o foco do PIBID; supervisores - professores das escolas públicas, onde acontece a prática docente, designados para acompanhar os bolsistas de iniciação à docência. As ações são desenvolvidas nas instituições formadoras (IES) e nas escolas públicas.

As bolsas são pagas aos coordenadores institucionais (recebem bolsas mensais de R\$ 1.500,00); aos coordenadores de área do conhecimento (recebem bolsas mensais de R\$ 1.400,00); aos alunos do curso de licenciatura (recebem bolsas mensais de R\$ 400,00) e aos supervisores (São os professores das disciplinas nas escolas onde ocorrem os estágios e recebem bolsas de R\$ 765,00). Exceto as instituições privadas com fins lucrativos, todas as públicas e privadas sem fins lucrativos recebem recurso de custeio para realizar as atividades previstas no plano de trabalho encaminhado. As instituições privadas, por sua vez, entram com o valor de custeio como contrapartida de participarem do programa. A base para calcular o valor do custeio, é a mesma independente da natureza jurídica da IES.

Segundo a CAPES, a partir de 2010, houve a regulamentação necessária para que o programa (PIBID), chega-se ao status de política de Estado e não somente de governo, como muitos programas desenvolvidos em vários momentos da nossa política educacional. Isto sem dúvida, coloca o programa numa condição de destaque devido seu alcance e significado para as políticas de formação de professores. Com a crise econômica por que passa o Brasil na atualidade, no final do ano de 2015, o programa sentiu os seus primeiros cortes no orçamento disponível para os projetos específicos e no cancelamento das bolsas mais antigas. Embora seja notório o crescimento e desenvolvimento das

atividades do programa ao longo dos anos, sem dúvida em decorrência da dificuldade orçamentária, não sabe-se qual a expectativa para o programa em 2016.

Os princípios sobre os quais se constrói o PIBID estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009), Sobre formação e desenvolvimento profissional de professores. Entre eles destacamos:

- 1- A formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
- 2- A formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
- 3- A formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;

A formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012). O PIBID, fundamentado em princípios pedagógicos claros e contemporâneos, possibilita que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação dos professores que atuarão na educação básica. O processo de modificação e (re) construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o PIBID é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. Conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas – o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. Essa interação enriquece o processo formativo da docência e colabora para a construção de uma nova cultura educacional.

Os princípios norteadores do programa foram traçados a partir do reconhecimento do bem mais precioso da escola e da formação: os alunos e os professores da educação básica, com suas diferenças, características e peculiaridades. O PIBID, portanto, é uma ação voltada para o humano, para as práticas que cultivem os valores sociais, éticos, estéticos e educacionais da sociedade brasileira. Nóvoa (2009, p. 23) chama atenção para o fato de que existe muita produção teórica sobre os professores e sua

atuação, mas não por parte destes profissionais. “Todos falam dos professores, menos eles mesmos”.

Neste sentido, entende-se que o PIBID traz no seu contexto de atuação aquilo que Nóvoa (2009) chama de “trazer a formação para dentro da profissão”, superando a via tradicional que separa estes dois momentos, e torna a formação apenas um manual técnico de atuação para o fazer pedagógico. Esta proposta utiliza-se do conhecimento teórico da academia para refletir sobre a realidade vivenciada e construir de forma democrática seu processo de formação.

Segundo Dutra (2013, p. 55):

Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação [...] exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.

As reuniões semanais dos projetos e seus relatos sobre atuação nas escolas são dessa forma material riquíssimo para mobilização dos professores supervisores, acadêmicos e coordenadores, no sentido de refletir sobre o ato educativo, assim como sugerir formas de atuação diante das realidades encontradas na escola. Para Nóvoa (2009) as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão.

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA LICENCIATURA

Na atualidade podemos observar uma grande preocupação com a formação de professores, devido principalmente às questões que contribuem para o baixo índice de ensino dos alunos da educação básica, assim como dados que revelam formação deficiente ou um processo de formação aligeirado, sem compromisso com o mínimo preparo para desenvolver as atividades docentes.

É importante destacar fatores que podem contribuir para o crescimento e desenvolvimento do professor no contexto de suas atividades em sala de aula. As mídias têm um papel importantíssimo nesse processo, pois facilitam o cruzamento de informações e uma maior aproximação entre as realidades analisadas e trabalhadas na escola, além de facilitar a comunicação com as novas gerações e possibilitar um aprofundamento dos assuntos, mesmo fora de sala com outras tecnologias.

O professor é um agente ativo desse processo. As escolas podem até ter uma boa infraestrutura, instalações modernas, material didático, informática, mas sem o material humano, o processo é incompleto. Por tudo isso, a formação dos professores, a sua presença ativa em sala de aula, o desenvolvimento de atividades bem planejadas com utilização de recursos e apropriação real do conhecimento; a forma como está inserido nas instituições e no sistema educacional, são sem sombra de dúvidas, pontos cruciais nesse tema.

O professor não pode ser visto como uma máquina, que pode ser descartada ou substituída. É um ser humano capacitado que adquiriu conhecimentos e saberes e tem uma didática própria para facilitar a transmissão dos conhecimentos e saberes, valores, comportamentos, atitudes, interações com alunos, colegas de trabalho, com os atores que fazem parte do espaço escolar que vão facilitar a convivência dentro desse espaço escolar aprendendo sempre a respeitar opiniões que possam ser conflituosas.

A convivência na escola favorece muito a formação do ser humano e seu desenvolvimento em todos os sentidos. O conhecimento é um ponto muito importante no contexto da desigualdade social, pois quem detém o conhecimento se destaca fazendo tudo com mais desenvoltura, com mais agilidade e com mais segurança.

Em relação a qualidade de ensino nas escolas e a formação dos professores, precisa-se considerar os currículos, visto que o conhecimento vive em constante mudança, os saberes mudam e as formas de ver a realidade também. As cargas horárias das disciplinas são modificadas e a consequência dessas e de outras mudanças fazem com que o professor enfrente desafios diários.

Os professores muitas vezes agem por conta própria, procurando meios para o seu desenvolvimento profissional, utilizando-se de materiais nem sempre adequados à sua formação. A participação dos futuros mestres nas atividades de ensino também depende da escola e mais da metade das instituições de ensino, não tem nenhum projeto institucional de estágio. Em relação às condições de trabalho oferecidas aos docentes, as regras são baixos salários, falta de material de trabalho, as escolas não têm um quadro fixo de profissionais, ocorrendo muitas contratações no meio do ano letivo, atrapalhando o andamento das aulas, falta material didático, não tem bibliotecas adequadas.

O desrespeito é uma questão rotineira na vivência dos educadores no Brasil. A educação não é vista como algo primordial para a formação de uma sociedade, de um povo, de uma nação. Sabe-se que a realidade que se apresenta ao educador é uma estrutura básica, que lhe proporciona o mínimo para um exercício adequado, contribuindo para o aprendizado e para o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula.

Um aspecto relevante do processo de formação de professores no contexto das licenciaturas, diz respeito a separação entre teoria e prática e ao pouco contato com os locais de exercício profissional.

Nas universidades brasileiras esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente ficam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais frequência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia (PEREIRA, 1998, p. 111-112).

Não podemos inverter a formação considerando somente a racionalidade técnica para uma formação prática, sem o devido acompanhamento e devida discussão, tentando integrar esta experiência ao conhecimento teórico. O modelo alternativo que considera a prática desde os primeiros anos de formação, seria interessante para discutir questões teóricas, a partir desta realidade. “De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente, gerados e modificados” (PEREIRA, 1998, p. 113).

Este novo modelo, baseado na prática, traz novos problemas que devem ser colocados. Por conta da necessidade de habilitar os professores que já estão em sala de aula, corre-se o risco de considerar este tempo de experiência como carga horária integrante da formação, sem o devido acompanhamento. Da mesma forma que a

supervalorização da teoria em detrimento da prática, a inversão deste modelo seria prejudicial à formação destes profissionais.

Segundo Leite (2007) as pesquisas demonstram que os professores não veem recebendo formação inicial suficiente. Diante das transformações trazidas pelo processo de universalização de ensino e da necessidade de adequar a escola aos novos papéis. O trabalho docente, assim como a reformulação da escola a esse novo contexto demonstram que temos sofrido uma crise institucional. As escolas pouco têm avançado na qualidade de atendimento às novas demandas. Neste sentido a formação dos professores é um aspecto relevante a ser considerado.

Os professores sofrem com a falta de políticas de valorização e formação, assim como lutam pela construção dessa valorização em vários âmbitos, seja na questão salarial, infraestrutura e na formação.

3.3.1 OS SABERES DOCENTES EM CONSTRUÇÃO

O professor é muito mais do que um indivíduo com métodos e técnicas aprendidas nas salas de aula antes de se tornarem docentes. Este deve estar atento ao seu universo particular, mas também ao universo que o cerca. Ser antenado à resolução de problemas que possam surgir dentro da sala de aula.

O mestre vai construindo uma parte do seu conhecimento que precisa para exercer sua função, em sala de aula através de reflexões feitas dentro deste ambiente. O futuro professor tem que ser um protagonista no seu processo de profissionalização e não esperar somente da universidade ou dos professores dos cursos de formação, tendo sempre que se utilizar da teoria e das experiências construídas na prática diária. A profissão docente passa por uma grande construção de saberes. O saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Segundo Tardif (2002, p. 16):

Vários tipos de saberes são desenvolvidos no decorrer de sua formação para que o professor possa atuar em sala de aula; espaço privilegiado onde o professor tem a oportunidade de construir seus saberes. O ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, devem ser vistos não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

Para que esse processo possa acontecer, o professor se utiliza de vários tipos de conhecimentos adquiridos em diferentes ambientes, quais sejam; família, amigos, dos diferentes meios de cultura, em seu ambiente de trabalho, nas escolas com seus alunos, ou seja, no seu cotidiano. Tardif (2002, p. 36) define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos, coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experiências”. Segundo o mesmo autor, existem quatro tipos de saberes que se interligam e formam os saberes docentes:

- 1- Saberes de Formação Profissional- Transmitidos pelas universidades e demais instituições de formação. Os saberes da educação e da pedagogia.
- 2- Saberes Disciplinares- Dizem respeito aos conteúdos que serão ensinados nas escolas, transmitidos pela universidade.
- 3- Saberes Curriculares- Referentes a todos os programas e conteúdos que serão utilizados pelo professor
- 4- Saberes Experiências- São construídos a partir das próprias experiências, como o saber fazer.

Para Tardif (2002) os saberes dos professores podem ser: temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados:

- 1- Temporais- adquiridos através do tempo.
- 2- Plurais- Provêm da vida e cultura pessoal, vida escolar antes da universitária.
- 3- Heterogêneos- Provem de diversas fontes. Essas fontes não formam uma receita unificada, pois exigem diferentes habilidades e competências.

Nesse sentido, a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem, sua formação anterior e adaptam à profissão, eliminando o que lhe parece inutilmente abstrato ou sem reação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa (TARDIF, 2002).

3.3.2 O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SOCIOLOGIA

Como está se processando atualmente a formação de professores de uma forma geral e especificamente de sociologia? Esta é a pergunta que Pavei (2008) faz sobre a formação, lembrando que são poucas as investigações sobre o ensino, formação e práticas pedagógicas de sociologia em escolas de ensino médio. A sociologia apresenta uma descontinuidade nas escolas desde a fundação do primeiro curso acadêmico em 1933 e da pós-graduação em 1941:

Durante a fase de mapeamento de pesquisas acadêmicas já realizadas notei que ainda são poucas investigações sobre ensino, formação de professores e práticas pedagógicas em escolas de ensino médio. Principalmente se levarmos em conta os mais de cem anos da presença descontínua da disciplina de sociologia em escolas brasileiras e da fundação do primeiro curso acadêmico da área ter sido em 1933, seguido pela pós-graduação em 1941 (PAVEI, 2008, p. 12).

Sobre a descontinuidade na oferta da disciplina, destaca-se o comentário de Silva (2010, p. 15):

Ter uma história, mesmo que fragmentada e intermitente, ajuda-nos a começar o debate. Ajuda-nos, ainda, a conscientizarmo-nos de nossas origens, percebendo que fazemos parte de uma história maior e que temos pontos de partida para a continuidade do processo de consolidação da disciplina nos currículos e nos projetos político-pedagógicos.

Silva (2010, p. 16) comenta: “Quando se busca elucidar a configuração das Ciências Sociais/ Sociologia no Brasil partindo da sua produção científica, não é possível encontrar, até 1933, espaços oficiais de formação e produção acadêmica”. A autora destaca a atuação do professor e a formação profissional como forma de sair da situação de crise educacional vivida atualmente, apesar de reconhecer que esta não é tarefa somente do professor.

Em relação ao contexto normativo, o parecer CNE/CEB nº 38/2006 - resolução CNE/CEB nº 04/2006, reintroduz a obrigatoriedade da disciplina de sociologia em nível nacional. Em relação a presença da sociologia como disciplina obrigatória, data do início da república a primeira iniciativa de obrigatoriedade com o plano nacional de educação, sob responsabilidade de Benjamin Constant. Apesar disso, após dez anos a mesma decisão foi revogada sem que a disciplina tivesse sido ofertada.

Entre 1925 e 1942 houve incentivo para o retorno da sociologia no ensino médio e também em cursos superiores, como medicina e direito, sendo na década de 1930, a criação das primeiras escolas de nível superior de sociologia na universidade de São Paulo e do Distrito Federal.

Durante a ditadura Vargas, a sociologia foi retirada dos currículos da escola secundária, permanecendo apenas nas escolas normais. Na década de 1960, a LDBEN (Lei nº 4.024/61), coloca a sociologia como matéria optativa ou facultativa nos currículos escolares, mas com a ditadura militar, a matéria sofreu uma proposta tecnicista e os conteúdos foram incorporados de maneira tendenciosa às disciplinas de educação moral e cívica e de Organização Social e Política do Brasil.

Na década de 1980 no processo de redemocratização, verifica-se intensa mobilização no sentido de incluí-la como disciplina obrigatória ou optativa. Somente na década de 1990, algumas universidades passaram a exigir a disciplina em seus vestibulares. De acordo com o artigo 36 da LDBEN (Lei nº 9.394/96), parágrafo 1; inciso III, ao final do ensino médio o educando deverá demonstrar “domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários para o exercício da cidadania”. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), quando refere-se a base nacional comum no art. 10, inciso III, parágrafo 2, alínea b assegura que as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado e conhecimentos em sociologia e filosofia.

No ano 2001, o Projeto de Lei (PL) nº 9/00, tenta transformar obrigatórias as disciplinas de filosofia e sociologia, mas foi vetado integralmente pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), alegando que a contratação de professores acarretaria gastos aos estados e que não haveriam professores licenciados para atender as demandas. O veto foi mantido pelo congresso nacional e o conselho Nacional de educação posicionou-se desfavorável ao retorno da obrigatoriedade da disciplina. Em 2006, finalmente depois de muitas idas e vindas, foi aprovado pelo conselho nacional de educação, a inclusão obrigatória da filosofia e sociologia no currículo do ensino médio.

Pavei (2008) destaca a separação entre o bacharelado e licenciatura e que há uma valorização da pesquisa em detrimento da formação do professor, sendo a formação negligenciada no que concerne às disciplinas pedagógicas, partindo-se da ideia de que qualquer pessoa pode desempenhar o papel de professor (aquele que transmite o conhecimento). Conforme o autor, normalmente os cursos de ciências sociais são voltados para o bacharelado, para a formação do pesquisador e para a reprodução de uma dicotomia entre o ensino e pesquisa. Por outro lado, não há nada que proíba o bacharel de atuar como professor de sociologia, uma vez que é visto como mais importante o conhecimento do que deve ser ensinado, em detrimento de “como ensinar”.

As novas resoluções que tratam sobre a inserção da sociologia na grade curricular do ensino médio, alertam para a necessidade do profissional ser licenciado na área ou pelo menos ter uma formação pedagógica:

Isso nos remete a pensar qual modelo de professor era/é imaginado pelos próprios cursos superiores e entidades representativas. Afinal, basta ter formação específica da área das ciências sociais, por meio do contato com teorias e metodologias de pesquisas para se formar um professor? E as contribuições das ciências da educação, com as metodologias de ensino e as teorias pedagógicas, de nada valem? Valorizam-se os conteúdos ‘o que ensinar’ em detrimento do ‘como ensinar’ e todos os outros questionamentos que envolvem o fazer docente (PAVEI, 2008, p. 77).

A autora discute a necessidade de integração entre licenciatura e bacharelado como complementares, destacando o posicionamento do professor reflexivo engajado com a prática da pesquisa. Há um destaque para a necessidade de haverem disciplinas voltadas para a formação de professor, em especial as questões pedagógicas do ensino de sociologia articuladas às questões práticas do ensino e as realidades escolares. Neste sentido, acredito que o PIBID atende bem a esta proposta, visto que envolve a prática, a pesquisa e a reflexão sobre a prática envolvendo a realidade escolar, acadêmicos e professores da educação básica e instituições de ensino superior.

3.3.3 O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HISTÓRIA

Segundo Ricci (2003, p. 17) “Não há como garantir que situações institucionais de formação conquistem os resultados práticos previamente concebidos”. Assim como se dissemina nas reformas educacionais que o currículo prescritivo desconsidera a cultura original do educando e suas buscas pessoais, o mesmo ocorre na formação do professor. Em síntese, a tese que permeia esta pesquisa é que a formação é uma experiência refletida.

Alguns trabalhos discutem a separação entre o fazer docente do professor da educação básica e do ensino superior “como se o professor do ensino fundamental fosse um técnico de repasse de informações, não sendo capaz de desenvolver capacidades e habilidades de pesquisa e percepção historiográfica” (RICCI, 2003, p. 19).

Entre as questões que se colocam sobre a formação, cabe saber: quais são as dimensões que formam o professor? A universidade parece não conseguir se apropriar do

elo articulador da sala de aula do ensino fundamental com a sala de aula da academia. Nos cursos de formação as propostas pedagógicas desenvolvidas pelo MEC na década de 1990, utilizam-se do termo treinamento e reciclagem. Termo rechaçado pelos educadores que reivindicam formação continuada que alie questões teóricas com sua prática.

Na década de 1970, desenvolve-se uma tecnologia educacional, baseada nos princípios Skinnerianos de condicionamentos programados, onde valorizava o treinamento dos professores e o enfoque técnico e funcionalista. No fim da década de 1970, começam a ganhar corpo discussões sobre o papel social da escola e sua ligação com a prática social global, trazendo à tona a necessidade de democratização do país e discussão das contradições presentes na escola e práticas educacionais. Sem dúvidas as disciplinas de história e sociologia irão contribuir neste processo de pensar a educação no país.

Na década de 1980 surgem experiências que procuraram romper com os programas oficiais de ensino, introduzindo novas temáticas e metodologias especialmente no ensino de história. Para Ricci (2003) o espaço da sala de aula é retomado como definidor de uma identidade profissional, muitas vezes compreendido como espaço de resistência aos modelos e programas de ensino institucionalizados. Na década de 1990 a busca de uma identidade docente, aprofunda-se com uma mudança de perspectiva que para Nóvoa (2000, p. 36) “[...] a projeção de novos significados do espaço escolar advém da transição de uma concepção “técnica” de trabalho docente para perspectivas do professor reflexivo”.

Ricci (2003) apresenta dados a partir da década de 1980, sobre ampla mobilização de professores de história de diversas regiões com apoio da Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) e da secretaria da Educação Superior (SESU), no sentido de traçar um perfil dos cursos superiores de História, através de questionários e discussões sobre a realidade das instituições e dos cursos de história. A partir da análise dos questionários e dos debates realizados chegou-se a inúmeras informações sobre o corpo docente, período de funcionamento dos cursos, informações sobre os alunos, estrutura do departamento, bacharelado e licenciatura, pesquisa, interação entre disciplinas.

Nas instituições particulares existiam grande número de profissionais não graduados em história, sendo que na maioria das instituições predominam graduados, enquanto nas públicas há grande número de mestres, embora sejam minoria. Na maioria das instituições é escasso o número de doutores. Predomina o regime de trabalho horista,

sendo minoria com trabalho integral e rara a dedicação exclusiva (apenas nas instituições públicas).

Os departamentos são organizados de forma centralizada na figura do coordenador ou chefe. A discussão e participação coletiva nas decisões não são uma prática corrente destas instituições. Outra questão se trata da necessidade de modificação ou substituição do currículo. Consta-se pela análise de consultores que não existia interação entre disciplinas oferecidas pelos cursos de história. Em relação ao bacharelado e a licenciatura, Ricci (2003, p. 83) atesta:

A maioria das instituições só possui licenciatura, ou seja, oferece disciplinas pedagógicas em seu currículo. O bacharelado, ao contrário, se caracteriza pela ausência de disciplinas pedagógicas e pela ênfase na pesquisa (embora se trate muito mais de disciplinas sobre a pesquisa do que da pesquisa propriamente dita. Talvez isso possa explicar o fato de ser muito rara a exigência de uma monografia final de bacharelado).

Na época deste diagnóstico, debateu-se a questão da existência dos estudos sociais, herança do período militar. Os consultores são unânimes no entendimento de que houve uma tentativa de descaracterizar o ensino de história e geografia. Algumas questões centrais são colocadas pela análise dos cursos de história no período de redemocratização, de acordo com Ricci (2003, p. 86)

a) existência de forte centralismo na coordenação dos departamentos e ausência de instâncias coletivas, como colegiado; b) predominância de um regime de trabalho horista, que dificultava articulação entre disciplinas e o papel político do corpo docente; c) bacharelado com ênfase em técnicas de pesquisa(sem definição de linhas de pesquisa, apenas disciplinas como métodos e técnicas ou similares); d) licenciatura com uma concepção pragmática (valorização das técnicas didáticas) e desarticulada do bacharelado.

Na década de 1990 são estabelecidos parâmetros para avaliação e autorização de funcionamento de cursos de graduação. Em 1997, foram definidos critérios para análise de projetos de cursos de História. Entre os critérios estavam a estrutura curricular, corpo docente, titulações, qualificação, carreira e remuneração, bibliotecas, equipamentos, entre outros itens. Em relação as habilidades e competências que o historiador deve possuir, os projetos apresentam como objetivos o que está presente nas diretrizes curriculares nacionais de história, com pouquíssimas alterações. Destacando-se o domínio de conhecimento teórico e metodológico, da pesquisa, resgate e preservação da memória, assim como o exercício da atividade de ensino e também a construção e transmissão de conhecimento.

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc.) (RICCI, 2003, p. 93).

A partir de 2002, uma resolução do CNE, obriga todos os cursos de formação de professores no âmbito das licenciaturas a incluírem 400 horas de estágio supervisionado e 400 horas de prática como componente curricular de suas grades. Muitos cursos organizam a prática em forma de disciplinas da área de ensino, oficinas e laboratórios. Observamos neste sentido que as horas de prática são conduzidas como disciplinas teóricas sobre a educação.

O fato de as disciplinas pedagógicas (Psicologia da Educação, Didática Geral, Filosofia/Sociologia/História/Fundamentos da Educação) serem alocadas como prática pode ser considerado um problema, podemos interpretá-lo como um “não quero discutir isso” ou um “deixa essa coisa de prática de ensino para a pedagogia”. Quando inserimos a prática de ensino ela não pode ser pensada como a Didática Geral, na qual independentemente do campo do conhecimento a forma de ensinar é a mesma. Pelo contrário, as 400 horas são de prática específica da área, de articulação entre teoria e prática, não de teoria da educação, mas Teoria da História e Prática Profissional. Sendo assim, entendemos que deve ser trabalhada por professores de História e não pela Pedagogia, conforme argumenta Klaus Bergman (1990, p.34) na defesa de uma Didática da História (FERREIRA, 2014, p. 309).

Alguns cursos diluem a carga horária de práticas nas disciplinas da grade curricular de história, enquanto outros dividem a prática em disciplinas clássicas da educação; didáticas e metodologias específicas da história, além de laboratórios, oficinas e disciplinas especiais que visam tratar de temas específicos recentemente incorporados à história escolar. Ferreira (2014) cita: educação especial, educação indígena, tecnologia aplicada à educação, profissão docente, livro didático, memória e ensino de história.

O mesmo autor faz uma crítica em relação a prática de ensino presente nos cursos de formação docente, atestando que são variadas as expressões utilizadas para alcançar os objetivos: relação teoria e prática; indissociabilidade entre ensino e pesquisa; transmissão e transposição do conhecimento, professor pesquisador, sem no entanto explicitar como concebem estes conceitos e a partir de quais referenciais teóricos são utilizados. Sem dúvidas as instituições que formam docentes em nível superior estão adequando-se à legislação, incluindo cada uma a seu modo disciplinas pedagógicas, didática específica na área de história e temas especiais, além de prática em oficinas e

laboratórios de história. Importa saber se os objetivos vão além dos discursos presentes nos textos de seus programas.

3.4 A INTERDISCIPLINARIDADE – POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLOGIA E A HISTÓRIA NO PIBID DA UFMA

Considerando os atuais modelos de produção e distribuição do conhecimento, a educação não pode ser fragmentada ou desconectada, prescinde de conectividade e deve dar condições para questionar criticamente o meio social. A interdisciplinaridade está presente nos diversos modelos de currículos e nas práticas difusas e pontuais nas escolas com o objetivo de instrumentalizar professores e alunos para um ensino significativo. Ela se constitui numa nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude docente para a construção de um conhecimento globalizante que transgrida os limites impostos pelas disciplinas e áreas do conhecimento.

O processo ensino-aprendizagem nas Ciências Sociais numa abordagem interdisciplinar proporcionara um intercâmbio entre os saberes e os conhecimentos e, por conseguinte compreensão do fenômeno social pelas múltiplas relações de interdependências entre as disciplinas. Hoje as disciplinas de modo geral devem progressivamente buscar tal aproximação relacional no fazer pedagógico segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Entretanto, observamos que a prática pedagógica fornece demonstrativos que apontam para outra direção. Nas escolas, os conteúdos são desarticulados do cotidiano dos alunos que não conseguem estabelecer relações entre teoria e prática, pois as informações não apresentam relações com a realidade. Nestes termos, a interdisciplinaridade se apresenta como uma possível superação da fragmentação do conhecimento.

A prática interdisciplinar não se resume a métodos a serem ensinados, mas de um processo associado a atitudes que exige comprometimento e envolvimento por parte do docente e da comunidade escolar. O PIBID da UFMA tem possibilitado experiências ímpares quando supervisores, coordenadores e acadêmicos se reúnem para estabelecer estratégias de como tornar as aulas de história e sociologia mais atraentes, dinâmicas e criativas.

A interdisciplinaridade envolvendo História e Sociologia implica uma postura em que os atores sociais desse processo são atuantes e não meros coadjuvantes. Se a História auxilia na construção do ator de sua própria história e a Sociologia, por sua vez, insere o indivíduo numa sociedade como ser crítico e holístico, ambas contribuem para que educando e educador critiquem situações caóticas de aprendizagem, salas lotadas e sem infraestrutura, conhecimentos desarticulados e descontextualizados.

A partir da experiência relatada, elencamos algumas possibilidades e limites para a efetivação dos parâmetros curriculares para essas áreas de conhecimento. Nesse contexto, o PIBID deve e pode dar continuidade a um trabalho de qualidade na escola Dayse Galvão quando coordenadores, supervisores e acadêmicos se reúnem na intenção de apresentar Sociologia e História numa perspectiva interdisciplinar e criativa. As reuniões do grupo, por outro lado, têm se constituído como um espaço de trocas de conhecimento e crescimento profissional para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Finalmente a Universidade adentra na instituição escolar, articulando teoria e prática em que a educação se faz cotidianamente: na sala de aula.

A partir dos parâmetros curriculares na perspectiva da interdisciplinaridade, a escola é pensada como um espaço de intercâmbio entre os eixos de conhecimentos e as informações são construídas contextualizando-se as diferentes áreas. Não se pensa um espaço educativo intrínseco, que não possibilite trocas educativas e interdisciplinaridade. As aulas, por sua vez, são elaboradas numa perspectiva construtiva, nas quais o aluno é atuante e participante da sua aprendizagem e o professor o mediador desta.

Não se concebe aulas descontextualizadas e sem aprofundamento teórico, o que naturalmente caminha para uma atitude interdisciplinar por parte do professor. Ao ministrar aulas atrativas e interativas, o aluno não pode ser mero ator coadjuvante neste processo. Essa postura, coerente e contemporânea, possibilita ao educador pesquisas constantes e *feedback* por parte do seu público-alvo.

A inserção no subprojeto PIBID interdisciplinar tem suscitado uma criticidade constante na postura de educador e o compromisso com uma educação transformadora, uma vez que não se concebe aulas no modelo tradicional, onde as informações são descontextualizadas e depositadas no aluno como meros repassadores. Uma postura coerente e contemporânea é a de que ambos, professor e aluno, são eternos aprendizes e podem e devem usar a interdisciplinaridade como metodologia para atuarem como seres com possibilidades de ultrapassar conhecimentos teóricos e práticos estanques, descontextualizados e “sem vida”:

Os parâmetros curriculares estabelecem no contexto escolar , especificamente a própria organização curricular sob uma orientação interdisciplinar , explícita e consciente tanto para educadores quanto para os estudantes constitui-se uma oportunidade privilegiada para o desenvolvimento de competências associadas às tecnologias de informação das Ciências Humanas”, E o mesmo se pode dizer a respeito da utilização das tecnologias de informação e comunicação para a construção de redes informatizadas interativas ou a utilização das já existentes, a fim de propiciar a troca de informações ou o gerenciamento coletivo de projetos de estudo (PARÂMETROS CURRICULARES, 1997, p. 17).

Na atualidade, não podemos pensar em conhecimentos sem referencial histórico e social, sem possibilidade de argumentos coerentes e diversificados que contemplem uma visão holística do objeto de estudo. As posturas de professor e aluno se confundem, uma vez que esse professor deve ser pesquisador, aprofundando conhecimentos outrora apresentados nos livros didáticos de forma superficial e acabados. Com a pesquisa, o conhecimento ultrapassa os limites da superficialidade e dialoga constantemente com a realidade e o professor adquire competência crítica diante dos assuntos:

De acordo com as melhores teorias atuais da aprendizagem, a maneira mais efetiva de aprender é pesquisar e elaborar; ao contrário do costume instrucionista vigente com base em meras aulas expositivas, é fundamental que professores e alunos saibam manejar conhecimento, não apenas repassar e receber (DEMO, 2003, p. 277).

É necessário buscar alternativas que solucionem a mediocridade na educação onde o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Os índices de reprovação do último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) confirmam o “caos” educacional: 529 mil alunos zeraram a prova de redação, não souberam desenvolver o tema “Publicidade Infantil”. O acesso à educação não garante sua qualidade, as políticas públicas não são dirigidas para o pleno desenvolvimento educativo. Inúmeros alunos chegam ao ensino médio sem conhecimentos básicos impossibilitando-os de galgarem posições na pirâmide social e, conseqüentemente, tornando-os pessoas excluídas das benesses que são oferecidas pela sociedade.

A História como componente curricular não se distancia dessa prática interdisciplinar, de articular conhecimentos dependentes, não pode ser mera expectadora, atua no sujeito como construtor de sua própria história, percebendo-se, recriando, criticando, estabelecendo postura dialética com o que aprende. O ensino da história deve ter como foco principal as causas e as conseqüências, visto que o fato histórico se analisado isoladamente perde sua característica principal de elemento transformador dos aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos etc. que formam a estrutura de base de

uma sociedade e transforma-se em meros fatos sociais, por esse motivo o estudo da história deve enfatizar a interdisciplinaridade já que nada é isolado e estão intimamente relacionados.

No que se refere a História segundo o que se deve estudar e como ensinar: Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio (PARÂMETROS CURRICULARES, 1997, p. 22).

Além da formação da criticidade, possibilitar ver o mundo com olhos que envolvam um exercício constante de como se dá o processo histórico e sua construção. O conhecimento deste componente curricular pode fazer uma aproximação dos eventos mundiais, suas repercussões a nível local, ou mesmo o resgate das suas realidades cotidianas como objeto de estudo, possibilitando ao aluno o acesso ao conhecimento científico e seu processo de elaboração.

Outro aspecto que não pode ser desconsiderado o que se refere a uma postura de problematização dos fenômenos sociais, o seu tratamento sistemático através da apreensão das relações com o seu processo de construção e os outros saberes envolvidos, desenvolver essa postura crítica e relacional possibilita ao aluno uma apreensão consistente das várias áreas do conhecimento.

A Sociologia, como ciência social, parte do princípio que o homem é um ser social e deve ser inserido na sociedade como ser histórico e coletivo, contribuindo para uma sociedade mais humana e igualitária, os problemas básicos são os mesmos, de integração em suas múltiplas facetas: entre os professores das equipes, entre os conteúdos e metodologia das disciplinas adotadas, entre a programação dos cursos e a expectativa dos educandos, entre a formação recebida e a execução das funções. Segundo Fazenda (2002), a interdisciplinaridade parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois o diálogo com outras formas de conhecimento do senso comum como válido, pois, é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas.

Ampliado através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo.

A Lei nº 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, evidenciando, assim, a importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio. Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social.

A partir dessa perspectiva o educando poderá ser crítico em relação a sua própria condição, estabelecendo parâmetros para melhoria de vida social, interpessoal e intrapessoal uma vez que ao estabelecer uma nova postura social com criticidade, ele questionará seu meio e possibilitará caminhos não vislumbrados, pois o conhecimento gera ideias, vida, plenitude e riqueza cultural, esse homem não vai ser único, mas formado com plenitude e cidadania:

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (PARÂMETROS CURRICULARES, 1997, p. 37).

Mais recentemente, entretanto, o conceito de interdisciplinar passou a apontar para a necessidade de se ir além de uma prática científica meramente disciplinar, buscar as conexões existentes entre todos os saberes e tentar abrir os canais de diálogo entre todas as comunidades especializadas. Sendo a escola o espaço institucional por excelência da difusão do conhecimento, nossos currículos escolares estão, naturalmente, decalcados desse pano de fundo cultural fragmentador, isto é, nossa prática escolar ainda se ancora no ensino de disciplinas isoladas, para não dizer desconexas. O resultado já conhecido é a falência e a insuficiência de nossos modelos educacionais, do ponto de vista de seus mais altos objetivos, os quais exigem a formação de competências gerais e básicas nos planos cognitivo, instrumental, moral, político e estético.

A interdisciplinaridade vem sendo utilizada como panaceia para os males da dissociação do saber, a fim de preservar a integridade do pensamento e o restabelecimento de uma ordem perdida. Antes que um slogan, é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõem uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do

conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano.

A experiência como docentes supervisores do PIBID interdisciplinar vem propiciar uma integração efetiva entre a Sociologia e a História, contribuindo para uma aprendizagem dinâmica e eficaz. Os encontros e atividades do grupo possibilitam trocas de experiências e estudo entre alunos do ensino médio, acadêmicos, professores, supervisores. Como resultado, percebemos esta como uma oportunidade ótima para que os objetivos da educação básica ultrapassem os muros da universidade. Esta, por sua vez, abre finalmente seu espaço pra uma educação plena, tornando o homem um cidadão também pleno de direitos e deveres.

Acreditamos ser necessária uma mudança estrutural da escola e de seus recursos para uma prática eficaz do que esperamos e acreditamos ser a escola um espaço de convivência, construção e reconstrução do conhecimento de si própria e de suas práticas, colocando o aluno no centro do processo sem realizar as mudanças necessárias que urgem para sua transformação.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIA

4.1 O PROJETO INTERDISCIPLINAR DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO DAYSE GALVÃO DE SOUSA

A partir das questões elencadas no decorrer desta pesquisa, foi possível analisar o entendimento que os entrevistados têm sobre o PIBID interdisciplinar da UFMA, em que são destacados como objetivo do programa, o fato deste ser o primeiro contato direto dos alunos da licenciatura com a realidade escolar e neste sentido a perspectiva da prática se apresenta como indispensável, ou seja, experiência que deveria ser proporcionada à todos os alunos da licenciatura e não somente aqueles que fazem parte de um programa de iniciação à docência. Dessa forma, consideram a experiência e a possibilidade de aplicar os conhecimentos teóricos como formação que leva em conta a vivência no ambiente escolar.

Outro aspecto importante nestas falas diz respeito ao caráter essencialmente teórico dos cursos de licenciatura, especialmente do curso de Ciências Sociais, que possui a formação conjugada em licenciatura e bacharelado. Atualmente essa habilitação sofreu modificações, mas o fato é que todos os participantes da entrevista atestaram o caráter eminentemente teórico, inclusive dos cursos de licenciatura, que discutem muito as questões educacionais, sem possibilitar a vivência do ambiente escolar, fato que sem dúvidas deixa certo sentimento de frustração nos discentes da licenciatura. Alguns atestam que este modelo contribui para um “senso depreciativo da escola, enquanto espaço pouco criativo.

Além dessa caracterização como uma defasagem da licenciatura são colocados relatos que demonstram pouco interesse destes alunos em seguirem a carreira docente, o que pode parecer um contrassenso, pois estes estão na formação em habilitações em licenciatura, mas preferem seguir outras carreiras, e para isso apresentam os motivos como ligados às condições de trabalho nas escolas ou depoimentos de outros professores como sendo uma profissão muito desgastante e que não tem bons resultados. O fato é que estes prováveis futuros professores escolhem outras atividades sem muitas vezes terem o contato necessário com a realidade escolar e consigo mesmo enquanto professor em formação.

Os relatos falam que o PIBID possibilita este contato com a escola ainda nos primeiros anos da formação, trazendo o entendimento diferenciado sobre as questões teóricas abordadas na academia. Alguns alunos, como W, percebem que há “algo” a fazer naquele ambiente e começam a pensar no que seria preciso fazer diante daquela realidade e de seus desafios. São colocadas questões como por exemplo: “de que forma as pessoas conseguem conviver, executar suas funções, independente de uma série de problemas, seja de ordem econômica, pessoais, sociais, etc.” Isso demonstra que além de integrarem o projeto, começam a ter um entendimento pessoal sobre a escola, suas adversidades e possíveis formas de atuação e atuação enquanto profissionais da educação. Este ponto destaca um posicionamento político e o compromisso necessário dos discentes em formação na solução dos problemas específicos dessa área, assim como a necessidade de organização destes profissionais para o melhor desenvolvimento de suas atividades.

Os participantes dessa entrevista, como B e W consideravam a possibilidade remota de tornarem-se professores, mas não era sua primeira opção e outros não tinham a menor intenção. Alguns até relataram que tinham medo de exercer a profissão. O medo do local especificamente pelo fato das escolas estarem localizadas nas periferias, assim como por não saberem qual seria sua reação quando ocorresse o encontro com os alunos e a sala

de aula. Apesar deste elemento (o medo) ser minoritário, não representou impedimento para a realização das atividades, assim como quando da realização destas, este preconceito foi desfeito diante do bom relacionamento desenvolvido com os alunos, que consideraram que estas atividades trazem vida nova para a escola e novas discussões a partir de outras perspectivas.

No Brasil existem milhares de professores, no entanto, o número de professores existentes não é suficiente para preencher as vagas em aberto nas escolas públicas, principalmente as disciplinas da área de ciências exatas, como Física, Química e Matemática. A ausência dos professores, tanto nas salas de aula da educação básica quanto nas salas dos cursos de licenciatura, pode ser explicada por motivos diversos, dentre os quais se destacam: desvalorização social do profissional, baixos salários, adoecimento dos professores, péssimas condições de trabalho, etc. Por isso, na tentativa de “recuperar” o número necessário de professores para atuar nas escolas brasileiras, têm sido criados programas e iniciativas que buscam incentivar a escolha dos jovens pela docência. Além do mencionado PIBID, outras iniciativas foram propostas nos últimos anos, como informa o site do Ministério da Educação (CAMPOS et. al., 2001, p. 42-43).

O interesse em seguir a carreira docente foi dessa forma repensado com a participação no programa e a partir dessa experiência forma-se novo entendimento sobre a profissão: (B) relata: “É uma profissão difícil como qualquer outra, basta estar preparado e saber o que iremos encontrar”.

Sobre a participação no programa, entre os entrevistados, apenas um (W) já havia participado no programa em outra ocasião, sendo esta a segunda vez, agora em um projeto interdisciplinar. Todos estão neste subprojeto desde o início, completando em março de 2016 dois anos de programa, sendo este um critério da escolha destes para a entrevista. Lembramos que ao completar o período de dois anos, o programa poderia ser renovado, mas diante da situação de crise, cortes de verbas e extrema incerteza quanto a sua continuidade, surgiram notícias de que o programa iria acabar, inclusive com decisões oficiais por parte da Capes, que alegou contingenciamento na pasta da educação pelo governo federal.

A notícia levou a ampla movimentação por todo país, e depois de audiências públicas no Congresso Nacional, o MEC decidiu repensar esta decisão e manter temporariamente o programa, mesmo com possibilidades de haverem cortes dos integrantes mais antigos, fato que gerou um certo descontentamento e comprometimento das atividades do programa.

A interdisciplinaridade é entendida pelos entrevistados (B, W, V, E e A) como uma proposta interessante que vem possibilitar um diálogo entre as disciplinas de História e Sociologia, fazendo o intercâmbio entre as formas metodológicas das duas áreas do

conhecimento. Pelo fato de hoje termos que entender um pouco de outras áreas e poder dar exemplos que contemplem as explicações de Sociologia por exemplo com a contextualização de um fato histórico. *A priori* estas ciências estão se relacionando desde sua formação, mas cabe questionar como isto acontece na academia? Os relatos de V e W, deixam perceber que a formação em determinada área demarca uma maneira de posicionamento bem definido de cada área, sendo que muitas vezes essa comunicação acontece de forma superficial.

Os sociólogos assim como os historiadores estão acostumados a dialogar com geógrafos, filósofos, educadores entre outros intelectuais e a fazer leituras das mais variadas, demonstrando assim que as ciências humanas se comunicam e trazem elementos das mais diversas correntes para compreender fatos e processos sociais e históricos. Acontece que o olhar daquele que observa, está muitas vezes preso a sua perspectiva de formação.

Dentre os entrevistados, o questionamento de W precisa ser destacado. “Será que utilizar um marco histórico para explicar um fenômeno social seria praticar a interdisciplinaridade?”. O exercício desta modalidade de ensino contempla a tarefa de compreender a realidade de forma complexa e não compartimentada como tradicionalmente se faz. É difícil praticar a interdisciplinaridade, pois implica um planejamento em comum e a mente aberta para utilizar diferentes elementos que constituem o entendimento da realidade. Apesar de parecer comum este diálogo entre Sociologia e História, ainda temos um longo caminho a percorrer antes de dominarmos uma abordagem interdisciplinar.

Alguns dos entrevistados (W e A), não têm certeza se o que realizam chega a ser uma postura interdisciplinar, pelo menos não da forma que gostariam, haja visto que consideram esta forma de abordar o conhecimento como complexa e que demanda um planejamento mais elaborado.

Mas o que podemos considerar de uma forma geral é que a maioria tem um entendimento da necessidade da interdisciplinaridade tanto nas abordagens em sala de aula, como no processo de formação de professores. Sendo dessa forma o PIBID interdisciplinar em História e Sociologia uma iniciativa inovadora, que vem trazer à discussão a necessidade de ocorrer a interdisciplinaridade na academia e melhorar o intercâmbio entre os departamentos e seus professores.

Sobre o fato do projeto possuir uma postura interdisciplinar, apenas um dos entrevistados, (W), questionou se estariam realizando realmente um processo de interação

ou apenas a justaposição das disciplinas. O projeto procura trabalhar com temas que envolvem as duas disciplinas e que busquem um olhar integrado em sua proposta. A questão é que nem sempre esta proposta é compreendida por aqueles que a utilizam, ou pelo menos se conseguiriam contemplá-la da melhor forma possível.

Os entrevistados (A, E e B) destacaram que em certos momentos houve prevalência de uma disciplina sobre a outra no que se refere às abordagens, à quantidade de integrantes de uma disciplina específica, à participação em eventos e à integração e formação das equipes e realizações das atividades na escola. Atestou-se dessa forma que predominou uma maneira de abordagem mais sociológica dos temas e seu desenvolvimento na escola.

Lembramos que um posicionamento interdisciplinar não rompe definitivamente com a multidisciplinaridade, mas tenta compreender a realidade realizando um diálogo entre as disciplinas, intercâmbio que proporciona uma dinâmica diferenciada e uma forma integradora de compreensão dos temas estudados.

Relembrando Antiseri no aspecto educativo e relacional da educação escolar, ele afirma que do ponto de vista cognitivo, a interdisciplinaridade recupera a unidade na compreensão das "coisas" (fato histórico, texto filosófico, fato educativo, comportamento humano, evento social, fenômeno natural), unidade que foi quebrada durante a pesquisa científica, a qual procede no caminho de uma especialização progressiva. O trabalho interdisciplinar, portanto, não consiste no aprender um pouco de tudo, mas no enfrentar o problema (explicativo, previsível, interpretativo) com toda a competência do especialista que domina o problema, suas dificuldades, as explicações e previsões dos outros competentes. Além do mais, do ponto de vista psicossocial, a interdisciplinaridade que se realiza através do trabalho de grupo, dos docentes e discentes, poderá ser um dos fatores que contribuem ao desarraigamento de competição na escola, enquanto impulsiona a ver no outro um colaborador e não um rival. A interdisciplinaridade é uma luta contra os efeitos alienantes da divisão do trabalho (FAZENDA, 2008. p. 162).

A formação na academia de uma forma quase unânime (W, V, A e B) foi bastante criticada pelos entrevistados no que se refere a seu caráter teórico. Isto pode ser constatado na fala de Gatti (2011) destacada nos capítulos anteriores deste trabalho.

Silva Júnior (2010, p. 90) assinala que

As formações clássicas voltadas à preparação individual para o trabalho se têm revelado ineficazes, ou seja, a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca.

Segundo a fala de um dos entrevistados (V): “Particularmente como eu te falei, eu vejo que no curso de Ciências Sociais, ainda há uma dificuldade muito grande em

trabalhar em Ciências Pedagógicas, ou formas de preparo do professor para sala de aula. Acho que tem uma tradição muito teórica ainda no curso de Ciências Sociais pra licenciatura, que pelo menos o que eu percebo, fica muito presa ao ensino de como é a escola para a sociologia, como é a relação dos alunos com a escola, o professor e a escola; e na prática fica muito restrito às disciplinas de laboratório de ensino, e às vezes nem isso, porque muitos professores não são preparados para isso, muitos professores de ciências sociais são bacharéis e não foram preparados para isso em licenciatura.”

A pesquisa de Lima (2011) constatou a reivindicação dos professores por uma formação que enfatize sua prática. Essa ênfase não pode ser entendida, para a autora, como uma desvalorização do embasamento teórico, mas pode ser um desejo de que as dificuldades docentes, advindas dos problemas reais que enfrentam na prática profissional no seu espaço de trabalho, sejam discutidas e enfrentadas nas ações formativas.

Percebe-se que além da tradição eminentemente teórica, as disciplinas que são voltadas mais especificamente para a prática também acabam não preparando de fato estes futuros docentes, segundo os alunos, (B) por alguns fatores; Ou porque ocupam-se de atividades muito mais de observação e reflexão do ambiente escolar a partir dos teóricos estudados, assim como pelo fato de alguns professores que são escolhidos para desenvolver estas atividades nos laboratórios não se identificam com a temática da prática de ensino (V). Neste sentido, seria interessante utilizar a fala de um dos entrevistados, (B) que relata o seguinte: “na época eu fiz sete cadeiras de licenciatura e não me agradei de nenhuma, porque todas as cadeiras eram iguais. O que a gente fazia: Nós íamos pra escola e descrevíamos o espaço físico da escola, quantas cadeiras tem, entre outras coisas. Todas as cadeiras de licenciatura que tivemos foi dessa maneira”.

Pela legislação educacional, as licenciaturas são os cursos responsáveis pela formação dos professores para toda a educação básica. A forma de institucionalização das licenciaturas e seus currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje. Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos a elas atribuídos (GATTI, 2011, p. 92).

Apesar da inclusão das disciplinas de licenciatura, não significa que a formação e os laboratórios de ensino sejam suficientes para preparar o futuro professor, uma vez que a prática citada pelos entrevistados se refere principalmente a maneira como o aluno deve se apresentar em uma situação de ensino, destacando-se dessa forma o caráter didático técnico de como se deve ensinar. Isto sem dúvidas reflete na escolha destes acadêmicos em formação em relação a futura profissão. Alguns relataram, (B, A e W) que não tinham a

intenção de seguir a carreira por não se sentirem preparados para tal. Relatam também que o PIBID veio proporcionar esse contato direto com o aluno e a sala de aula, mudando suas percepções do que seria a profissão, contribuindo decisivamente sobre suas escolhas em relação à isto. Consideram que a educação e o ambiente escolar possuem uma série de problemas que precisam ser enfrentados diariamente, mas entendem que a partir da vivência sentiram-se inclinados e melhor preparados em seguir esta carreira.

Entre os objetivos do PIBID citados pelos acadêmicos, o que está presente em todos os relatos é proporcionar um ambiente de formação para o futuro professor, contemplando a extensão como atividade essencial da Universidade. Incentivar os cursos de licenciatura, devido a diminuição da procura pelos cursos de formação de professores em decorrência dos problemas enfrentados pela carreira e promover o intercâmbio entre professores em formação e o local de trabalho.

Entre os elementos que integram os objetivos do PIBID, é destacado por um dos entrevistados, (W) a importância de alcançar a realidade naquilo que as teorias não conseguem. Os imprevistos que ocorrem são das mais variadas naturezas, fato que só pode ser vivenciado na complexidade da realidade prática, tornando este elemento essencial para uma formação comprometida com a vida e suas adversidades. A quantidade de alunos por turma nas escolas geralmente ultrapassa o esperado; os recursos áudio visuais não são utilizados regularmente; a acústica das escolas contribui para a dispersão e a falta de concentração; de uma forma geral o professor tem que comprar pincéis e outros materiais, reproduzir textos; não há utilização de computadores e internet pelos alunos para fazer pesquisas, entre outras questões que dificultam o trabalho docente.

É claro que exercer a profissão de professor nestas condições demanda um esforço muito maior, sem que ocorra o retorno esperado. O professor tem que se desdobrar para conseguir atingir um resultado mínimo com um número pequeno de alunos. Geralmente aqueles que se destacam tem um acompanhamento por parte dos pais em casa e utilizam recursos como a internet para pesquisa e realização das atividades.

Aprender a ser professor é um processo contínuo que deve se dar por meio de situações práticas e problematizadoras que favoreçam o desenvolvimento da prática reflexiva, pois, no cotidiano da sala de aula, o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes e complexas, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Partimos da premissa de que o PIBID favorece o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente a reflexividade docente, bem como constitui espaço de formação continuada do professor da Educação Básica (ANJOS, 2015, p. 15).

O acadêmico neste sentido integrando o programa irá entender que é preciso estar disposto a enfrentar inúmeras situações inesperadas, inclusive paralizações da escola por conta de reformas no meio do ano letivo, conviver com o barulho e a poeira, além de constantes greves anuais da classe docente lutando por melhores condições de trabalho, salários dignos e carreira.

Em relação ao desenvolvimento das atividades do programa, todos concordam que o grande mérito deste está na interação entre a academia e as escolas públicas de educação básica e suas realidades além das atividades de planejamento, acompanhamento e discussões das teorias e a avaliação da prática nas reuniões que são realizadas periodicamente. Um dos entrevistados destacou que o programa poderia incentivar uma maior troca de experiências entre os grupos integrantes do programa nas disciplinas que desenvolvem as atividades na escola, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento das mesmas.

Na escola Dayse Galvão existem subprojetos em Filosofia, Geografia, História e interdisciplinar Sociologia/História, mas cada projeto tem sua própria maneira de atuar e não existe muita comunicação entre eles, a não ser entre os professores supervisores que atuam na escola. Seria interessante pensar que estes projetos atuando na mesma escola, poderiam ter momentos para troca de experiências, assim como organizar ações em conjunto que envolvesse toda escola.

Em relação ao fato dos objetivos estarem sendo alcançados, a maioria concorda que o programa consegue alcançar muito daquilo que se propõe, como o intercâmbio entre a universidade e as escolas, a valorização da docência e a melhoria da formação. A entrevistada B, relatou que a bolsa foi necessária e essencial para sua continuidade na universidade, por conta de questões financeiras enfrentadas em nosso país. Muitos alunos dependem exclusivamente da bolsa para conseguir pagar passagem e se manterem na Universidade.

Os entrevistados (W, V, A e B) relataram que as atividades na escola foram prejudicadas por questões que fogem ao controle da Universidade e dos integrantes do projeto. Entre estes fatos no ano de 2014 e 2015, houve uma reforma na escola que atrapalhou o andamento regular das aulas, impedindo que as atividades fossem realizadas como esperado. A iminência de greve todos os anos ameaçam a realização das atividades normais nas escolas públicas. Além destes fatos de força maior que mostram o nível de desorganização da educação pública e das secretarias de educação, há também a falta de compromisso com a educação de qualidade nestas escolas, o que muitas vezes atrapalha o

desenvolvimento das aulas e também de incentivos como este que poderiam melhorar o nível educacional, a formação de professores e a atuação dos professores supervisores.

As atividades do PIBID são desenvolvidas na Universidade com as reuniões semanais e com as atividades na escola, acompanhamento e reflexão sobre estas. No caso específico do projeto interdisciplinar, os alunos são selecionados nestes cursos e as reuniões são coordenadas por professores destes departamentos. O tema dos direitos humanos é o fio condutor para pensar as ações. São elaboradas propostas de ensino que envolva esse tema e que contemplem a elaboração de ações utilizando vídeos, textos, músicas e outras atividades no sentido de fazer o aluno refletir e participar da aula.

A rotina da sala de aula na escola pública é marcada pelas dificuldades que já foram elencadas anteriormente, tornando-se muitas vezes enfadonho e cansativo. Desta forma, a contribuição para o ensino aprendizagem está no fato das atividades serem diversificadas e permitirem sair da rotina normal da sala de aula e pensarem os conteúdos a partir de uma perspectiva diferente. A presença de acadêmicos na escola desenvolvendo atividades em colaboração com os professores supervisores, além de permitir um olhar diferenciado para as aulas, traz incentivo à participação dos alunos, à produção textual e à reflexão sobre novos temas. Não há como negar que o programa possibilita novas abordagens e traz contribuições positivas ao ensino aprendizagem. Contribui para a formação dos futuros professores, para a formação dos professores supervisores, para as escolas envolvidas e seus alunos.

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (GATTI, 2011, p. 25).

Como dissemos, várias questões são relatadas como dificuldades enfrentadas na educação pública. No que se refere especificamente ao PIBID, todos os entrevistados colocaram que o maior problema na atualidade se refere a incerteza da continuidade do programa. Diante da crise econômica estão sendo realizados cortes em várias áreas. Na educação em 2015 foram mais de 10 bilhões, sendo previstos números ainda maiores para 2016. Foram previstos cortes para o ano de 2016, chegando a redução de 45% (quarenta e cinco por cento de verbas), o que levaria inevitavelmente ao cancelamento de quase

metade das bolsas existentes atualmente. Essa medida sem dúvida afeta diretamente a permanência e a atuação dos bolsistas, uma vez que não sabem se haverá possibilidade de desenvolver seus trabalhos no programa até o final de 2016.

Sobre o SEMID, evento que possibilita conhecer, socializar, discutir e repensar as proposições e ações do PIBID na cidade universitária bem como no interior das escolas envolvidas no programa, oportunizando trocas de experiências entres os programas PIBID, fica comprometida a participação dos alunos das licenciaturas, alunos da educação básica, professores da rede pública e professores da UFMA nos eventos, assim como a produção de trabalhos e palestras que são preparados para este momento de encontro e troca de experiências.

O entendimento é o de que ao compartilharem suas experiências, dúvidas, crises, saberes, anseios e conquistas, os professores da Educação Básica e os licenciandos ensinam e aprendem, edificando uma trajetória própria da emancipação pelo conhecimento. Nessa vertente, evidenciamos o fato de que a formação docente é vista e expressada com todas as linhas e entrelinhas no projeto institucional com procedência na epistemologia da prática (ANJOS, 2015, p. 74).

Sobre as possibilidades, os entrevistados W, A e B citaram algumas questões que possibilitariam um melhor desenvolvimento do PIBID e de suas atividades: Melhorar o contato do aluno da educação básica com a universidade; ter o programa como uma proposta contínua que pudesse atender a uma quantidade maior de escolas e ao turno noturno; melhorar a comunicação entre os subprojetos, seus coordenadores e acadêmicos.

A realização de atividades precisa sem dúvida também mostrar aos alunos o que está acontecendo na universidade, quais as pesquisas que estão em andamento, aproximando desta forma esses alunos que no caso desta escola, estão próximos aos muros da academia, mas que muitas vezes não pensam em fazer o ENEM, nem ingressar na universidade, por questões de baixa estima ou perspectivas para o futuro. A escola em questão recebe uma quantidade considerável de alunos bolsistas de diversos cursos, fato este que despertou em um dos entrevistados (W) a sugestão de que houvesse uma logística diferenciada para atender a comunidade da Vila Embratel. Com a mesma quantidade de bolsistas, o programa poderia atender um número maior de escolas, inclusive escolas comunitárias e também ao turno noturno que é tão necessitado de atividades de incentivos e práticas pedagógicas diversificadas.

Outro ponto importante se refere a comunicação dentro da própria escola, uma vez que professores de outras disciplinas que não estão incluídas no programa, muitas vezes desconhecem as ações do mesmo e como este vem contribuindo para a

diversificação das atividades, buscando a melhoria do desenvolvimento educacional daquela escola. Este fato pode ser observado na pesquisa de Dos Anjos (2015, p. 95), quando coloca:

Vale destacar o fato de que uma das dificuldades apontadas pelos professores supervisores, 1, 2 e 3, em relação à formação, foi o estabelecimento de uma comunidade colaborativa de aprendizagem com outros professores da escola, onde eles pudessem compartilhar suas experiências exitosas desde o PIBID, com os outros professores da escola, de tal forma que essas experiências pudessem ser apreciadas e até implantadas em outras turmas na escola.

Neste sentido, o PIBID demonstra não só a necessidade de uma rearticulação com a escola básica, mas também o preparo desta escola para receber o programa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola Dayse Galvão de Sousa vem recebendo há alguns anos, melhorias na estrutura física com reformas que apesar de representarem adequações necessárias, também tornam-se elemento complicador para o andamento regular do ano letivo. A inclusão na reforma se deu a partir de convênio do governo estadual com o programa das nações unidas para o desenvolvimento (PNUD), como forma de melhorar a estrutura física das escolas públicas, uma vez que a maioria das escolas do maranhão possuem apenas o básico para funcionamento.

A escolha da escola para participação no PIBID, deve-se ao fato desta registrar IDEB abaixo de 4 e nos últimos anos não ter recebido a devida atenção por parte da secretaria estadual de educação, fato que pode ser evidenciado pela falta temporária de gestão neste centro de ensino. A partir de 2013, a escola vem reestruturando suas atividades no sentido de ofertar o ensino regular e manter um quadro de professores comprometidos com atividades inovadoras de ensino, inclusive com a atuação do PIBID.

Diante do desenvolvimento das atividades do PIBID neste centro de ensino, entendemos que a formação inicial dos acadêmicos e a formação continuada dos professores da educação básica e professores das instituições de ensino superior, estão

sendo contempladas como elemento de integração do fazer docente das redes de ensino da educação básica e da educação superior, contribuindo dessa forma para a melhoria da educação básica, uma vez que o desenvolvimento das atividades nas escolas e na universidade demandam uma rearticulação da atuação do professor supervisor, dos acadêmicos, coordenadores e também das escolas e seus alunos para construir formas de abordagem sobre temas que são pesquisados e debatidos durante o planejamento, assim como no desenvolvimento das atividades do projeto.

Essa mobilização de vários atores tem o intuito não só de melhorar a formação inicial, mas dar um tratamento diferenciado ao fazer docente integrando a comunicação com a academia e seus saberes, assim como objetivando melhorar o desempenho da escola pública. Os objetivos do PIBID vêm sendo contemplados, além de estar garantindo aos bolsistas uma segurança na execução e continuidade de suas atividades acadêmicas e docentes, visando sempre uma articulação entre os atores envolvidos e suas experiências, assim como uma reflexão constante sobre a prática e sua avaliação.

Entendemos que os projetos poderão sempre utilizar de suas experiências para melhorar o desenvolvimento dos projetos. Destacamos a necessidade que os projetos devem comunicar-se regularmente no sentido de trocarem experiências que poderiam contribuir para o desenvolvimento do programa.

Segundo relataram os entrevistados a perspectiva prática do programa traz novas possibilidades à formação, sem desconsiderar a pesquisa, o debate e um planejamento que contemple todos estes aspectos. Dessa forma, as dificuldades enfrentadas dizem respeito aos aspectos físicos das escolas, recursos disponíveis para realização das atividades, assim como a incerteza da continuidade do programa por razões econômicas e institucionais.

A interdisciplinaridade está sendo desenvolvida enquanto discussão de temas que envolvem a perspectiva de abordagens históricas e sociológicas, devendo-se contemplar estas de forma equalizada no sentido de possibilitar aos acadêmicos o entendimento das formas de tratamento destas ciências e suas interações para compreender os fenômenos sociais. Em alguns relatos ficou visível que não havia uma clareza sobre a abordagem interdisciplinar, assim como a necessidade de empreender um esforço maior no sentido de sua realização a contento.

O PIBID deve ser encarado dessa forma como uma política permanente com previsão orçamentária, visando sempre uma reformulação a partir das trocas de

experiências vivenciadas, uma vez que, enquanto política pública deve ser constantemente reavaliada no sentido de oferecer uma formação comprometida e atendida com as tecnologias atuais.

São necessárias dessa forma uma articulação do próprio programa no sentido de sua manutenção enquanto política pública que visa melhorar a formação e os índices educacionais, assim como a formação de uma rede de comunicação entre os programas no sentido de repensar constantemente a prática e sua organização.

REFERÊNCIAS

II JORNADA LATINO AMERICANA DE ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS EM POLÍTICA EDUCATIVA. 2014. UFRPE. **Fundamentos Teórico-Conceituais para Análise de uma Política Educacional: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2014.

ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós - neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANJOS, A. M. T. **Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica**. Fortaleza. 2015.

CABRAL NETO, A. **Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional**. Rev.Educação em Questão, Natal, v. 42, n.28. Jan/Abr 2012.

CAMPOS, F. A. C.; SOUZA JÚNIOR, H. P. Políticas públicas para a formação de professores: desafios atuais. In: **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.33-46, jan./abr.2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Relatório de gestão 2009 – 2013**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, 2013.

DEMO, P. **Introdução à Sociologia: Complexidade, Interdisciplinaridade e Desigualdade Social**. São Paulo: Atlas, 2003.

DERIBALDO, S. (Org.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013. 313 p.

DUTRA, A. C. S. **As contribuições do PIBID para os egressos do subprojeto de Pedagogia: um processo de formação em busca de transformação e construção de experiências**. São Luís, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade - Um Projeto Em Parceria**. 5. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002. (1991). V. 13 Coleção Educar. 119 p.

FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, A. R. A Prática de Ensino na formação do professor de História no Brasil. In: **Revista História Hoje**, v. 3, nº 5, p. 301-320, 2014.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. In: **Cedes**. Campinas: 2007.vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez.2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, R. C. **A formação dos professores no contexto atual**. Publicação Anhanguera Educacional Ltda. Coordenação Instituto de Pesquisas Aplicadas e Desenvolvimento Educacional – IPADE. v.14, n.18. 2011, p.103-125.

KUENZER, A. Z. **A formação de professores para o ensino médio**: velhos problemas, novos desafios. In: **Cedes**. Campinas: 2011. v. 32, n. 116, p. 667-688. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 jan.2016.

LEITE, Y. U. F. **A formação de professores nos cursos de licenciatura**: algumas diretrizes e práticas. Presidente Prudente: UNESP, 2007.

LIMA, I. A. **O PIBID como um processo de incentivo a pratica docente dos bolsistas**: dando vozes aos supervisores sobre o papel dos bolsistas no programa. São Luís, 2013.

MARTINS, L. M. (Org.) **Formação de Professores**: Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

CASTRO, A. M. D. A. ; LAUANDE, M. F. R. F. Formação de professores da Educação Básica em nível superior: Uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: CHAVES, V. L. J. ; CABRAL NETO, A. ; NASCIMENTO, I. V. (org.). **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.271p.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador. Bahia, 2003.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa Lisboa, 2009.

PAVEI, K. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de Sociologia**. Porto Alegre, 2008.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68. Dezembro/99

RABELO, Jaqueline (Org.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: Eduece, 2013.

RICCI, C. S. **A formação do professor e o ensino de história:** espaços e dimensões de práticas educativas. São Paulo, 2003.

SILVA, I. F. **A Sociologia no Ensino Médio:** os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. UEL Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

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

WIEBUSCH, A.; RAMOS, N. V. As repercussões do PIBID na formação inicial de professores. In: **IX ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 2012.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO

- 1) Qual seu entendimento sobre o programa (PIBID)?
- 2) A quanto tempo você faz parte do programa (PIBID)?
- 3) Já participou deste programa em outras escolas/ou projetos?
- 4) Qual o seu entendimento sobre a interdisciplinaridade?
- 5) A interdisciplinaridade foi contemplada neste projeto? De que forma? Justifique.
- 6) Como vem ocorrendo o processo de formação no contexto das licenciaturas em sociologia/história?
- 7) Qual o seu entendimento sobre os objetivos do programa?
- 8) Os objetivos do programa vêm sendo alcançados? Justifique
- 9) O programa (PIBID) contribui para o processo de melhoria do ensino-aprendizagem na escola Dayse Galvão de Souza? De que forma?
- 10) Como são desenvolvidas as atividades do subprojeto interdisciplinar de história/sociologia da UFMA?
- 11) Quais os limites e possibilidades que o PIBID interdisciplinar tem encontrado no desenvolvimento de suas atividades?

