

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

BEATRIZ THIESEN PIZZOLATTI

**PIBID UFSC CIÊNCIAS SOCIAIS: IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE
E O PROCESSO EDUCATIVO NAS ESCOLAS**

FLORIANÓPOLIS, 2019.

BEATRIZ THIESEN PIZZOLATTI

**PIBID UFSC CIÊNCIAS SOCIAIS: IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE
E O PROCESSO EDUCATIVO NAS ESCOLAS**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Nise Maria Tavares Jinkings

FLORIANÓPOLIS, 2019.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pizzolatti, Beatriz Thiesen

PIBID UFSC Ciências Sociais: Impactos sobre a formação docente e o processo educativo nas escolas / Beatriz Thiesen Pizzolatti ; orientador, Nise Maria Tavares Jinkings, 2019.

71 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

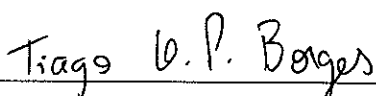
1. Ciências Sociais. 2. PIBID UFSC Ciências Sociais. Formação docente. PIBID. Política Educacional.. I. Tavares Jinkings, Nise Maria. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

BEATRIZ THIESEN PIZZOLATTI

PIBID UFSC Ciências Sociais: Impactos sobre a formação docente e o processo educativo nas escolas

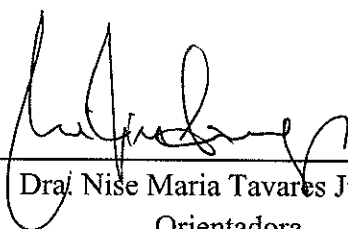
Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais, e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 19 de dezembro de 2019.

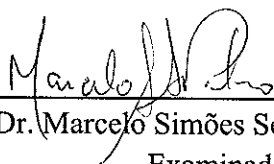


Professor Tiago Daher Padovezi Borges
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:



Dra. Nise Maria Tavares Jinkings
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina



Dr. Marcelo Simões Serran de Pinho
Examinador
Universidade Federal de Santa Catarina



Dra. Mônica Martins da Silva
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura analisa as experiências educativas do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência (PIBID) de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) durante o período dos projetos 2009-2013 e 2014-2018. A pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa e o trabalho é um estudo de caso, considerando-se o objeto da investigação – o PIBID UFSC Ciências Sociais – significativo para se pensar as finalidades e consequências do PIBID enquanto programa institucional direcionado à formação docente. No desenvolvimento da pesquisa, os procedimentos metodológicos abordados centraram-se em um levantamento bibliográfico e documental acerca do contexto nacional da trajetória da institucionalização (ou não) das Ciências Sociais/Sociologia na educação básica brasileira, bem como sobre as políticas públicas educacionais e o PIBID enquanto programa de formação docente. Em um segundo momento, a partir de uma investigação documental e bibliográfica abordou-se as atividades desenvolvidas pelo Subprojeto PIBID Ciências Sociais. E, por último, foi aplicado um questionário aos bolsistas de iniciação à docência visando conhecer as percepções dos licenciandos envolvidos no programa a partir das experiências no subprojeto. O PIBID, na qualidade de política pública educacional, tem por finalidade a valorização da formação docente dos estudantes de nível superior, inserindo-os no universo escolar da rede pública desde o início da graduação. Deste modo, a presente análise apresenta o meio pelo qual o PIBID UFSC Ciências Sociais vem sendo implementado e as contribuições que o programa acarreta ao processo inicial de formação de professores. Assim, o trabalho apresentado sugere que o programa, ao inserir os estudantes por mais tempo nas escolas por meio da vivência concreta no sistema básico de ensino e com a orientação dos professores supervisores das escolas e da orientadora do programa, promove uma formação teórica e experiências práticas mais ampliadas, representando um diferencial para as formações em licenciaturas.

Palavras-chave: PIBID UFSC Ciências Sociais. Formação docente. PIBID. Política Educacional.

ABSTRACT

This degree completion work analyzes the educational experiences of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) of Social Sciences at Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) during the 2009-2013 and 2013-2018 projects periods. The research was based in a qualitative approach and the work is a case study, considering the object of the investigation - PIBID UFSC Social Sciences - significant to think about PIBID's purposes and consequences as an institutional program aimed at teacher education. In the research development the methodological procedures addressed focused on bibliographic and documentary survey about the national context of the trajectory of the institutionalization (or not) of Social Sciences/Sociology in Brazilian basic education as well as on educational public policies and PIBID as a teacher training program. In a second moment, from a documentary investigation approached the activities developed by the PIBID Social Sciences Subproject. And finally, a questionnaire was applied to the teaching initiation scholarship holders analyzing the perceptions of graduates involved in the program from the subproject experiences. PIBID, as an educational public policy, aims at enhancing the education of higher-level students, inserting them in the public school universe since the beginning of the undergraduate program. That way this analysis presents the means by which PIBID has been implemented and the contributions that the program makes to the initial process of teacher education. Therefore, the work presented suggests that the program, by inserting students longer in schools through concrete experiences in the basic education system and with the guidance of the supervising teachers of the schools and the program advisor, promotes theoretical training and broader practical experiences, representing a differential for undergraduate training.

Keywords: PIBID UFSC Social Sciences. Teacher training. PIBID. Educational Politics.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNE - Conselho Nacional de Educação
CSO - Ciências Sociais
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EEB - Escola de Educação Básica
EM - Ensino Médio
FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
ID - Iniciação à Docência
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEE - Instituto Estadual de Educação
IES - Instituição de Ensino Superior
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEFIS - Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia
MEC - Ministério da Educação
MPL - Movimento Passe Livre
NESFI - Núcleo de Estudos Sociopolíticos do Sistema Financeiro
NIGS - Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades
NPSM - Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais
NUER - Núcleo de Estudo de Identidade e Relações Interétnicas
PARFOR - Plano Nacional para Formação de Professores
PEC - Proposta de Emenda à Constituição
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL - Projeto de Lei
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas
PT - Partido dos Trabalhadores
SC - Santa Catarina

SEPEX - Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão

TCL - Trabalho de Conclusão de Licenciatura

UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	9
APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: INTERMITÊNCIAS DA SOCIOLOGIA E DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL	19
CAPÍTULO 2: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID).....	32
2.1 CRIAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PIBID	35
2.2 PRÁTICAS: O SUBPROJETO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS - UFSC	41
CAPÍTULO 3: SUJEITOS PARTICIPANTES: PERCEPÇÕES DA PRÁTICA.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICE.....	70

APRESENTAÇÃO

Ao entrar na graduação em Ciências Sociais estava certa de que iria cursar o bacharelado, mesmo não tendo muita certeza de qual seria meu destino profissional. Não me imaginava como professora da educação básica e nutria a ideia de seguir os estudos em mestrado, encarando com certo entusiasmo a possibilidade de ser professora do ensino superior.

No terceiro semestre da graduação soube pela minha mãe, que era professora supervisora do PIBID da Pedagogia na Escola de Educação Básica Padre Anchieta, sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E foi a partir do incentivo dela que busquei saber mais sobre o projeto e como poderia participar dele. Sendo honesta, meu interesse inicial no programa se situava no viés econômico; afinal, manter-se na UFSC tem um alto custo financeiro. Mas além disso, nunca construí em meu imaginário a carreira de docente, visto que o retorno financeiro oferecido aos professores costuma ser abaixo do que considero ser suficiente para garantir uma qualidade de vida digna, e, em decorrência disso, concebi uma visão limitada sobre a docência.

Logo depois de entrar no PIBID UFSC Ciências Sociais – que me colocou diretamente dentro de sala de aula da Escola de Educação Básica Leonor de Barros e já no primeiro mês me permitiu atuar como professora, sob a supervisão do professor da disciplina de Sociologia –, a minha compreensão a respeito da licenciatura se transformou rapidamente e meus planos de graduação mudaram. Me decidi por cursar e concluir a Licenciatura em Ciências Sociais.

A finalidade dos cursos de graduação em licenciatura é formar professores. Todavia, é significativo voltarmos nossos olhares e investigarmos os processos de formação que esses futuros professores estão recebendo. E sem dúvida, um dos momentos a serem investigados sobre o processo de formação é o estágio docente, considerado “atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p.14), ou seja, a teoria indissociável da prática docente nos cursos de formação de professores. O estágio docente supervisionado, que tem por objetivo a atividade teórica do conhecimento e sua prática na docência, é, por muitas vezes, o único momento de possibilidade de articular os conhecimentos adquiridos no decorrer da graduação às realidades de ensino, e que fica restrito ao final da graduação.

Minhas experiências formativas foram garantidas - para além do currículo do curso de licenciatura -, com a participação no PIBID, que durou quatro anos, e inegavelmente deixou

fortes marcas na minha trajetória acadêmica, no meu processo formativo e me deram elementos que construíram a base da minha identidade docente.

Levando em consideração, como descrito, a importância do PIBID em minha formação, e tendo consciência de que participar do PIBID é uma das poucas oportunidades que os estudantes das licenciaturas tem - para além do estágio obrigatório - de estarem imersos no universo escolar durante a graduação e poderem desenvolver a articulação entre a teoria e a prática docente, escolhi desenvolver meu Trabalho de Conclusão da Licenciatura (TCL) abordando este programa e seu impacto na vida dos atores sociais envolvidos nele, que imagino que assim como eu, foram fortemente marcados pelo programa.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um diferencial para os processos de formação de professores nas graduações em licenciaturas. É voltado para o incentivo, fomento, qualificação e valorização da docência para os sistemas básicos de ensino, fortalecendo, deste modo, os cursos de licenciatura. Segundo a Portaria nº 46 de 2016, o programa tem como objetivo “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2016, p.3). Por meio da orientação de professores das universidades e de docentes das escolas parceiras, o PIBID busca promover a iniciação de estudantes no ambiente escolar das escolas públicas desde o início da graduação, oferecendo bolsas para atividades que contribuem para o fortalecimento das licenciaturas e a permanência dos graduandos na universidade.

Por já trazer toda essa bagagem de experiências com o projeto das Ciências Sociais da UFSC, resolvi focar o presente trabalho de TCL nos sujeitos sociais que sentiram os impactos do programa no campo de formação docente, no caso, os bolsistas de iniciação à docência (ID). Ao mesmo tempo, o trabalho busca responder de que maneira isso afeta os processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Isso por perceber que é importante investigar e analisar a implementação do PIBID enquanto uma política pública educacional e formativa e suas consequências educativas.

O presente trabalho justifica-se diante da relevância do tema. A disciplina de Sociologia no contexto educacional brasileiro, sempre foi marcada por sua intermitência nos currículos escolares e ainda nos dias de hoje precisa buscar legitimidade, diante dos ataques recentes à educação pública e às humanidades em geral. Nesse contexto, são crescentes os desafios do ensino de Sociologia, que trata da vida em sociedade nos seus processos de transformação e traduz para a educação escolar os conhecimentos da Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Ao mesmo tempo, sabe-se que a educação pública e o trabalho docente vem sendo profundamente afetados pelas transformações contemporâneas do capitalismo e pelas medidas políticas do atual governo, que acabam por atingir a educação brasileira e seu sistema de ensino como um todo, nas escolas e nas universidades.

Portanto, torna-se relevante, nessa contextualidade, o resgate de experiências educativas do PIBID UFSC Ciências Sociais, abordando a formação docente, a realidade da educação escolar, bem como sobre os desafios e as possibilidades do ensino da Sociologia na educação básica. É dessa maneira que se pretende tratar a formação dos professores numa

perspectiva política de possibilitar a valorização da profissão, na medida em que requalifica o trabalho nesse processo. O PIBID, enquanto programa voltado para essa valorização, veio representando um diferencial para a formação de professores nas graduações de licenciaturas.

Este trabalho, portanto, desenvolve uma reflexão sobre as experiências do PIBID do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina nas duas escolas em que realizou seus trabalhos, durante os períodos dos Projetos 2009-2013 e 2014-2018 (fev.): o Instituto Estadual de Educação e a Escola de Educação Básica Leonor de Barros, localizadas no município de Florianópolis. O Subprojeto PIBID Ciências Sociais já realizou suas atividades em outras escolas da cidade. Todavia, foram abordadas as duas escolas referidas, por serem aquelas nas quais se desenvolveu por mais tempo o trabalho e onde a relação entre bolsistas licenciandos, professores supervisores e estudantes das escolas se constituiu de forma mais próxima e intensa.

Foi feito um levantamento bibliográfico e documental acerca da história da trajetória das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, tendo o foco tanto na Educação Básica como no Ensino Superior abrangendo seus determinados contextos históricos. Da mesma forma, sobre as políticas públicas brasileiras e sobre o PIBID enquanto política pública para a formação de professores. O Subprojeto PIBID UFSC Ciências Sociais, é apresentado a partir dos relatórios dos bolsistas, das atas das reuniões, dos editais e dos relatórios institucionais do programa. O questionário com os bolsistas de iniciação à docência (ID) constitui fonte fundamental na compreensão das atividades desenvolvidas pelo PIBID, bem como as possíveis contribuições e dificuldades expressadas na implementação do programa. Os questionários foram respondidos através de uma plataforma online, por 16 pibidianos, dentre eles 8 mulheres e 8 homens. Foi estabelecido como critério para escolha dos bolsistas os que tenham participado do PIBID por pelo menos 1 no letivo integral durante os Projetos 2009-2013 e 2014-2018 (fev). Com base no livro “Metodologia do Trabalho Científico” de Antônio Joaquim Severino, a pesquisa se baseou em uma abordagem qualitativa e se constitui em um estudo de caso, considerando-se o objeto da investigação – o PIBID UFSC Ciências Sociais – significativo para se pensar as finalidades e consequências do PIBID enquanto programa institucional direcionado à formação docente.

Por meio da análise e interpretação dos fenômenos, a pesquisa voltou-se para os olhares dos atores sociais envolvidos com o programa, mediante as contribuições de ordens pedagógicas, materiais, políticas e pessoais decorrentes de suas formações docentes. Dessa forma, o trabalho também procura conhecer e apresentar o Subprojeto PIBID UFSC Ciências

Sociais e os contextos das realidades escolares das duas escolas, além de investigar os problemas surgidos em sua implementação.

O primeiro capítulo trata sobre o histórico das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, que passa desde o final do século XIX até os dias de hoje, com a finalidade de compreendermos as influências que a disciplina sofre dos contextos sociais e políticos da sua institucionalização (ou falta dela). Além disso, apresentarei o contexto político mais recente e de que forma esse cenário teve implicações para a área.

Em sequência, no segundo capítulo, é retratado brevemente acerca das políticas públicas educacionais brasileiras e as influências políticas e sociais que elas recebem. Posto isso, o PIBID é apresentado em duas etapas: primeiro com relação à sua criação e caracterização em nível nacional; e, sucessivamente é apresentado em específico o subprojeto PIBID das Ciências Sociais da UFSC, sobre os contextos das realidades escolares em que o TCL se faz presente e sobre as atividades desenvolvidas pelo subprojeto.

No terceiro capítulo e por fim, é apresentado a análise dos questionários respondidos pelos bolsistas de iniciação à docência (ID) do Subprojeto PIBID UFSC Ciências Sociais sobre os impactos que o PIBID trouxe às suas formações docentes e os impactos que trouxa às escolas através de sua implementação como política pública, do ponto de vista da formação docente e continuada e dos processos de ensino e aprendizagem das Ciências Sociais nas escolas.

CAPÍTULO 1

INTERMITÊNCIAS DA SOCIOLOGIA E DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

Ao estudarmos sobre a história do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, percebemos diversas cronologias e a intermitências como características marcantes, tendo dois focos principais: a Educação Básica, com a inserção de disciplinas no Ensino Médio e a formação docente, abrindo espaço para a pesquisa científica. Embora essas duas frentes possuam suas determinadas especificidades e momentos, não podemos analisar o contexto brasileiro sem juntarmos as duas cronologias. Segundo Silva (2010), historicamente as nomenclaturas relacionadas à disciplina se constituíram de maneira distinta, sendo chamada de Sociologia nos currículos do sistema de ensino básico brasileiro e nos cursos de nível superior tratada como Ciências Sociais.

Outra questão importante é constatar que, por mais que as Ciências Sociais/Sociologia sejam disciplina relativamente jovem e terem uma história marcada por intermitências no sistema educacional brasileiro, seus conhecimentos se fizeram presente desde o final do século XIX no Brasil, por meio do ensino de outras áreas das Ciências Humanas. De fato, antes mesmo de serem incluídas na educação do país pela primeira vez, seja como disciplina escolar, seja como curso de nível superior, as Ciências Sociais/Sociologia tiveram seus conteúdos de ensino abordados em áreas como Direito, História, Geografia, Psicologia e Economia, e foi “pela dimensão do ensino que, inicialmente e oficialmente, a Sociologia instalou-se no Brasil.” (SILVA, 2010, p. 16).

A entrada das Ciências Sociais/Sociologia nos currículos poderia ter acontecido antes no Brasil. Ruy Barbosa em 1882, com uma proposta parlamentar e através da reforma do ensino tentou realizar a primeira inclusão da Sociologia no sistema de ensino básico e nos currículos das faculdades de Direito. Seu objetivo era modernizar a educação pública, mas sua proposta acabou não tendo andamento e nem foi discutida pelo Parlamento. Durante esse período, com a passagem do Império à República, e por conta da organização social da época com uma cultura excessivamente hierarquizada, a educação ficou destinada exclusivamente à elite. As políticas educacionais disseminadas pelo governo federal e os governos estaduais se portaram negligentemente em relação à continuidade das propostas (OLIVEIRA; De OLIVEIRA, 2017).

A Sociologia foi introduzida pela primeira vez no sistema de ensino brasileiro em 1890, com o então Ministro da Guerra, Benjamin Constant, que instaurou nas Escolas do Exército,

pelo Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890, o ensino da disciplina “Sociologia e Moral”. Mais tarde, ainda em 1890 e enquanto Ministro da Instrução Pública Correios e Telégrafos, instituiu a “Reforma Benjamin Constant”, incorporando a Sociologia como disciplina obrigatória para o ensino secundário. No curso ginásial, a reforma incluía a disciplina “Sociologia e Moral”. Especificamente na Escola Normal no Distrito Federal, incluiu-se a disciplina “Sociologia” e em separado, a disciplina “Moral”. Para o Ensino Superior, foi incluída a disciplina “Sociologia e Noções de Moral Teórica e Prática” na Escola Politécnica e no curso de Engenharia na Escola de Minas (MACHADO, 1987).

Durante esse período, a inclusão da Sociologia na educação era caracterizada pela ideia de ser um instrumento de progresso social, e a partir da perspectiva positivista, firmar a ordem social vigente além de ser uma ferramenta na manutenção das relações sociais (JINKINGS, 2017). Contudo, a reforma Benjamin Constant, não foi posta em prática efetivamente. Em 1897, a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia foi retirada dos currículos do Ensino Secundário e Ginásial.

Apenas no período de 1925 a 1942, que a Sociologia foi institucionalizada nos currículos escolares, e começou a ganhar autonomia em relação às outras disciplinas e a se constituir mais fortemente como uma ciência que estuda a sociedade e os fenômenos sociais.

Uma nova reforma educacional, chamada “Reforma Rocha Vaz” determinou a obrigatoriedade da Sociologia nos currículos das Escolas Secundárias e Normais em 1925. A partir desse marco histórico, as Ciências Sociais/Sociologia ganharam novas dimensões no contexto educacional brasileiro, abrindo espaço para que seu desenvolvimento se espalhasse pelo país.

Esse é um dos marcos fundamentais para a institucionalização das Ciências Sociais/Sociologia no sistema de ensino e no processo de sistematização dos conhecimentos sociológicos. O fato de essa disciplina ser ensinada nas escolas criava um mercado de ideias, de circulação de conteúdos que precisava ser ordenado e dinamizado. O primeiro mercado a ser potencializado foi o de livros didáticos. Em seguida, a criação de faculdades e universidades para formar os professores especializados nas novas áreas. Muitos pensadores autodidatas nas Ciências Sociais, formados em Direito, Medicina, Engenharia, entre outras, especializaram-se em Sociologia e exerceram o ensino nas novas cátedras criadas nas Escolas Normais e Faculdades de Direito. Gilberto Freyre em Recife, Fernando Azevedo em São Paulo, Delgado Carvalho no DF, Artur Ramos no Rio de Janeiro; esses pensadores lançaram-se em pesquisas e em esforços de sistematização da nova ciência. (SILVA, 2010, p. 20-21)

Durante o início das décadas do século XX, a institucionalização das Ciências Sociais/Sociologia apoiava-se em uma concepção positivista, sendo compreendida pela classe dominante como um instrumento para o desenvolvimento social e o avanço de uma integração

nacional. Já depois dos anos 1930, esta passa a ser concebida como sustentação para análises teóricas críticas acerca da realidade social; os primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil, em nível superior, só aparecem a partir desse período. No contexto de fortalecimento da Sociologia como disciplina escolar, por sua inserção ao nível médio de ensino, em 1933 e 1934, foram criadas, ambas em São Paulo, a Escola Livre de Sociologia e Política e a Universidade de São Paulo (USP), com sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), onde foi instituído o Curso de Ciências Sociais (MACHADO, 1987). A criação dessas e de outras universidades no Brasil, nas quais se firmavam os cursos de Ciências Sociais, possibilitava que se formassem professores e pesquisadores da área, desenvolvendo-se uma produção científica voltada para a realidade brasileira. Antes dessa época, com relação à formação de professores para a disciplina de Sociologia, Silva (2010) demonstra que:

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

A “Reforma Francisco Campos”, em 1931, reestruturou o sistema de ensino brasileiro; o Ensino Secundário Fundamental ficou disposto em cinco anos, enquanto a Sociologia foi introduzida ao Ensino Complementar, fragmentado em Engenharia e Arquitetura, Direito e Ciências Médicas destinados à preparação às faculdades. Em Florianópolis, em 1935, a disciplina de Sociologia foi introduzida no curso normal do Instituto Estadual de Educação (SILVA, 2010). Ainda que inserida no ensino público, a educação brasileira da época era fortemente marcada por um caráter elitista e os conteúdos eram demarcados por concepções religiosas.

Durante o próximo período de 1942 a 1964, apesar da Ciências Sociais/Sociologia perder espaço no campo do sistema básico de ensino, a disciplina ganhou dimensão no campo universitário, amparada pelo governo federal e governos estaduais.

Em 1942, A “Reforma Capanema” retira a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia dos currículos das escolas de nível médio, dos cursos complementares e permanece apenas nos Cursos Normais. A reforma separa a educação entre o ensino profissional e o ensino secundário, cuja subdivisão é caracterizada por dois ciclos, o ginásial e o colegial. Sua exclusão não pode ser entendida aqui como um fato isolado, sem levar em conta o contexto político, “o ensino de ciências sociais na escola secundária poderia ‘desenvolver no estudante a capacidade de analisar e compreender a vida social como parte da realidade objetiva na qual ele vai interferir como sujeito e não apenas sofrer a ação como objeto’” (COSTA PINTO, 1949, p. 306

apud JINKINGS, 2017, p. 6). Por se tratar de um governo ditatorial, durante essa época “L. A. Costa Pinto considera a exclusão da Sociologia como “um dos (...) traços mais fortemente antidemocráticos” da reforma Capanema do ensino secundário” (MACHADO, 1987, p. 120)

Contudo, as disciplinas institucionalizadas buscavam construir modelos conservadores de comportamento à juventude para sua inserção na sociedade.

Segundo Schwartzman, Bomeny, Costa (2000), a reforma do ensino secundário de 1942 ficaria em síntese caracterizada pela intenção de consolidar a escola secundária como principal instituição educacional e também, esperava-se produzir uma nova elite para o país. Uma elite católica, masculina, de formação clássica e disciplina militar. A ela caberia a condução das massas e a ela estaria reservado o acesso ao ápice da pirâmide educacional, tendo permanecido inalterada praticamente até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961. (OLIVEIRA; De OLIVEIRA, 2017, p. 27)

Em 1961 temos a primeira LDB no Brasil e a Reforma Capanema vigora até esse ano. Durante o período em que esteve excluída do currículo escolar, a Sociologia se fez presente indiretamente no sistema de educação brasileira, evidente em outras disciplinas.

Em 1961 a Lei 4.024, de 20 de dezembro é promulgada e é fundada a primeira Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional no país. O ensino médio se mantém organizado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, acrescentando os ensinos secundário, normal, comercial, agrícola e industrial como modalidades (MACHADO, 1987).

Em 1962, o Ministério da Educação e o Conselho Federal de Educação publicaram “Os novos currículos para o Ensino Médio”. Neste documento foi proposta a organização das disciplinas escolares da seguinte forma: disciplinas obrigatórias, disciplinas complementares e sugestões para disciplinas optativas (SILVA, 2010). A Sociologia não fez parte de nenhuma dessas categorias, mas constavam disciplinas proporcionais da área, o que foi o caso de “Estudos Sociais” (optativa para o colegial), “Organização Social e Política Brasileira” (obrigatória complementar) e “Elementos de Economia” (optativa para o colegial) (MACHADO, 1987).

Em alguns sistemas estaduais de educação, foram incluídas algumas disciplinas que não constavam em âmbito federal mas abordavam as Ciências Sociais/Sociologia, como foi o caso, por exemplo, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, onde algumas instituições educacionais incluíram a disciplina “Sociologia” no currículo. Também foi o caso da Bahia que incluiu a disciplina “Organização Econômica, Social e Política Brasileira e Baiana” como disciplina obrigatória complementar, “Estudos Socioeconômicos Baianos” e “Noções de Cultura Baiana” como disciplinas optativas. Em 1963, o Conselho Estadual de Educação de

São Paulo, estabeleceu a disciplina de “Sociologia” como disciplina optativa para os cursos clássicos, científicos e ecléticos (MACHADO, 1987).

Em 1964, com o golpe civil-militar, foi instituído um governo ditatorial no país com apoio das Forças Armadas. No período antecedente, a política brasileira impulsionava a educação ao desenvolvimento do pensamento crítico tanto nas universidades quanto nas escolas básicas. Com a instauração do novo governo, a educação brasileira sofreu forte influência de grupos conservadores e liberais comprometidos com os interesses da elite social do país, e a Sociologia se mantém fora dos currículos das escolas secundárias, podendo alcançar o currículo como disciplina optativa, mas a repressão e a censura dificultavam seu desenvolvimento (JINKINGS, 2017).

Através da lei nº 5.692 de 1971, no período ditatorial, as disciplinas das áreas de Ciências Humanas, como a Filosofia, História e Geografia, além da Sociologia, foram retiradas das escolas secundárias. As disciplinas foram substituídas por outras com forte teor conservador e tecnicista, como: “Educação Moral e Cívica”, “Estudos Sociais” e “Organização Social e Política do Brasil” (MACHADO, 1987).

A perda da Sociologia nos currículos das escolas foi simultaneamente sucedida pela institucionalização dos cursos de Ciências Sociais no nível superior, ainda assim, durante esse período, a dimensão crítica ficava de fora das universidades, decorrente do regime militar. As reformas originadas durante essa época, em ambos os ensinos superior e básico, são caracterizadas por políticas repressoras e pelo impulso à privatização da educação (JINKINGS, 2017). Sendo um contexto político violentamente repressivo e caracterizado pela censura da liberdade de pensamento, a educação é atingida tanto na própria ciência, quanto na criação intelectual e na sala de aula.

O desenvolvimento de políticas educacionais estava direcionado aos interesses da expansão do capitalismo e da classe dominante. Além de reduzirem o orçamento governamental para a educação, essas políticas culminaram no enfraquecimento da formação de professores e da própria finalidade do ensino, voltado agora para uma formação produtivista e tecnicista, empobrecida teoricamente. Os salários dos professores acabaram sendo reduzidos e foram realizadas políticas públicas que reduziam a qualidade da formação de professores, foi criada a “licenciatura curta”, na qual o tempo de formação foi diminuído e houve incentivo à educação à distância. O ensino superior no país passou por uma modernização no âmbito acadêmico e administrativo, as universidades públicas federais tiveram aumento do número de vagas para estudantes, enquanto que foram criadas inúmeras faculdades privadas pelo país.

A “Reforma Jarbas Passarinho” em 1971 reorganiza o ensino médio no Brasil. Esse período da ditadura foi um dos mais truculentos em relação à violência política. Essa reforma torna obrigatório o ensino profissionalizante na educação básica e inclui disciplinas voltadas à formação conservadora e submissa como foi o caso das disciplinas obrigatórias “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira”. Apesar das disciplinas estarem fundamentadas nas ciências sociais, tinham por finalidade serem instrumentos ideológicos na sustentação do governo ditatorial, como apresenta Jinkings (2017):

Em estudo sobre os livros didáticos de OSPB durante a ditadura, Perucchi (2009) analisou a abordagem de categorias fundantes das ciências sociais nesses livros, como sociedade, trabalho e Estado. A pesquisa revelou um tratamento descontextualizado, mistificador e distorcido dessas categorias, em livros que apresentavam ao estudante uma sociedade brasileira harmônica e estática, destituída de contradições, antagonismos e conflitos sociais. Convertidos em instrumentos ideológicos dos pontos de vista dominantes, os livros de OSPB analisados visaram dar sustentação ao poder estabelecido. Nessa perspectiva, os conceitos de sociedade, classes sociais, trabalho assalariado, Estado, democracia e outros foram reelaborados para responder aos objetivos de legitimação e manutenção do governo ditatorial. (JINKINGS, 2017, p. 7)

Em 1982, a Lei federal nº 7.044 alterou a Reforma Jarbas Passarinho no que diz respeito a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio. Quanto a disciplina de Sociologia, entre os períodos de 1961-1971 e 1971-1982 ela foi disciplina em que os estados puderam optar por sua inserção, e muitos estados o fizeram (MACHADO, 1987).

No final dos anos 70, em contexto de crise da ditadura, são criadas associações representativas para professores de nível superior e médio, começam a emergir críticas pedagógicas que se contrapõem e questionam a perspectiva produtivista e tecnicista do período ditatorial. Essas concepções buscam o desenvolvimento da integração tanto na formação intelectual quanto na preparação ao trabalho, universalizando a educação básica como pública e de qualidade.

Durante a trajetória da Ciências Sociais/Sociologia no contexto histórico brasileiro, percebemos que a disciplina se encontra como tema das reformas educacionais, e apesar de suas idas e vindas, auxiliou a promoção, mesmo que descontínua, de análises, estudos e produção de conhecimentos relacionado à sua inserção nos sistemas de educação. Segundo Silva,

Analisando a produção sobre o ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, observa-se que nos estudos, sobretudo nos estudos voltados para a Sociologia no Ensino Médio, há uma tendência de privilegiar a história da legislação (MACHADO, 1987, 1996), sem uma pesquisa mais detalhada dos agentes que produziram a legislação e o movimento dos vários sujeitos em torno dessas legislações e, especificamente, do processo de inclusão dessa disciplina nos currículos das escolas. Os estudos têm avançado para análise do conteúdo e dos sentidos atribuídos ao ensino da Sociologia em diferentes

contextos (PACHECO FILHO, 1994; GIGLIO, 1999; GUELFY, 2001), tendo sido enriquecidos nas últimas décadas com pesquisas sobre manuais (MEUCCI, 2000; SARANDY, 2004), representações de professores e alunos de Sociologia (PENTEADO, 1981; SANTOS, 2002; RESES, 2004), funções do ensino de Sociologia e problemas de definições de conteúdos e métodos (CORREA, 1993; GOMBI, 1998; MOTA, 2003). Entretanto, não se verificam análises que contemplem como esses espaços foram formados e a partir de quais sujeitos/agentes, ou seja, quem se movimentou, em quais sentidos, junto e a partir de quais estruturas/instituições para criar a possibilidade de constituição da Sociologia como disciplina escolar. Também tem sido comum nos estudos sobre o ensino das Ciências Sociais/Sociologia na educação superior o desvio do problema da dicotomia na formação do bacharelado e do licenciado, da formação para a pesquisa e da formação para o magistério no Ensino Médio (BOMENY; BIRMAN, 1991; PESSANHA; VILLAS BÓAS, 1995; WERNECK VIANNA et al., 1994, 1995, 1998). Dessa forma, não se investiga a conexão entre os dois problemas: o da constituição das Ciências Sociais/Sociologia como disciplinas escolares e o da formação de professores para lecionarem essas disciplinas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. (SILVA, 2010, p. 24-25)

A partir da década de 1980, observa-se uma ampliação da disciplina de Sociologia no sistema escolar brasileiro e nos conteúdos curriculares. Isto se deu por meio de reformas na educação, impulsionadas pelo movimento dos educadores pela democratização da sociedade brasileira. Nesse contexto, o retorno da Sociologia como disciplina escolar obrigatória era pauta de encontros de professores e de debates em âmbito municipal e estadual. Nessa década e na seguinte, a Sociologia tornava-se disciplina obrigatória em diversos Estados, por força de legislação estadual ou da recomendação das secretarias de educação dos Estados.

A educação pública ao longo da sua história, e certamente ainda hoje, esteve muito relacionada à formação para o trabalho, fundamentada num sistema de sociedade caracterizada pela divisão desigual da força de trabalho e pela exploração dos sujeitos (THOLL, 2015). Na década de 1980 os debates críticos sobre a escola pública e sua função social, de proporcionar uma educação voltada para o trabalho e a formação geral, influenciaram as políticas educacionais e, particularmente, os currículos do Ensino Médio.

Após 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), documento no qual constava que os conhecimentos da sociologia e da filosofia essenciais para o exercício da cidadania e deveriam ser conhecidos ao final do ensino médio, o debate sobre a Sociologia no currículo escolar passou a alcançar todo o país (MENDONÇA, 2017). E em 1998, os conhecimentos da Sociologia foram incluídos no Parecer nº 15, de 1º de julho, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Mesmo ano em que o estado de Santa Catarina, tornou obrigatória a disciplina de Sociologia no currículo escolar (JINKINGS, 2013).

A partir desse marco, devido à expansão das Ciências Sociais/Sociologia, cresceu em quantidade a produção de materiais relacionados ao ensino dessa área (diretrizes curriculares, artigos, dissertações, livros didáticos etc.), e à formação de professores para o Ensino Básico.

Em 2001, o Deputado Federal Padre Roque (PT) propôs um projeto de lei que estabelecia as disciplinas de Sociologia e Filosofia como obrigatórias em escolas públicas e privadas. O projeto chegou a ter aprovação no parlamento mas teve o veto do então presidente da República, e também sociólogo, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) (SILVA, 2010). Apesar disso, as lutas pela inserção das disciplinas nos currículos do ensino médio continuaram durante o período do século XXI de forma gradual e os cursos de licenciatura de Ciências Sociais nas faculdades e universidades do país continuaram formando professores da área. Uma nova época começa a surgir com a gestão do Governo Lula (2003-2010), um contexto político que gera mudanças e abre espaço para possibilidades de desenvolvimento e transformações na educação brasileira, rompendo em parte com as concepções neoliberais dos governos anteriores.

Em 2004, após um amplo movimento intelectual objetivando o retorno da sociologia aos currículos, o Ministério da Educação propõe a reestruturação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. E solicita a indicação de intelectuais relacionados à educação. Uma equipe, em conformidade com o movimento pelo regresso da Sociologia, inicia o processo de análise da presença da Sociologia nos currículos do Ensino Médio. Em 2005, os responsáveis sancionados emitem um parecer em que questionam a legislação, expondo uma nova interpretação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). No parecer, propõe-se a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e de Filosofia nos currículos das escolas (SILVA, 2010).

Após entregue ao Conselho Nacional de Educação o parecer, em 2006, foi aprovado pela Câmara de Educação Básica, alterando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998, que tratavam apenas como conhecimentos transversais os conteúdos de Sociologia e de Filosofia. O parecer afirmava sua presença disciplinar obrigatória no Ensino Médio (SILVA, 2010). Além disso, ainda em 2006, a Sociologia foi incluída nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, documento curricular que revisou criticamente os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Embora amparada por deliberação legal, alguns Estados questionaram a Resolução e além de não cumprirem a determinação, alguns também retiraram a disciplina de Sociologia do currículo escolar, como foi o caso dos Estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul. Todavia, na maioria dos Estados a disciplina foi introduzida ou mantida nos currículos e

constou das Diretrizes Curriculares Estaduais. Em virtude da resistência de alguns Estados, em 2008 foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da república Luíz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 11.684/08, pela qual foi estabelecida a inserção das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas três séries do Ensino Médio nas redes privadas e públicas de todo o país.

Até 2006, a disciplina já era obrigatória em mais de 15 Estados, e conquistava uma posição mais estável em nível nacional. Mas foi apenas em junho de 2008, pela Lei nº 11.684/08 que foi estabelecida a inserção das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas três séries do Ensino Médio em nível federal. E em 2009 elas foram inseridas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nesse mesmo período, o Ministério da Educação promove políticas públicas dedicadas à formação inicial e continuada de professores, que influenciam diretamente as Ciências Sociais/Sociologia, como em 2006 com a criação do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2007, e o Plano Nacional para Formação de Professores (PARFOR) em 2009 (MENDONÇA, 2017). Nesse contexto favorável, também é aprovada a Resolução CNE nº 2 de 2012, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, consolidando ainda mais a Sociologia no sistema escolar (MENDONÇA, 2017).

Apesar de conquistada a obrigatoriedade no sistema básico de ensino, e de relativa estabilidade adquirida, a Sociologia sempre teve que lutar para ganhar espaço tanto nas grades curriculares quanto para sua própria legitimação e reconhecimento enquanto ciência, tanto que ela ainda não se consolidou definitivamente enquanto disciplina nos currículos escolares. Uma breve retomada do contexto político, a partir de 2016, ajuda a compreender de que forma a Sociologia/Ciências Sociais seguem precisando lutar atualmente pela sua legitimidade e tendo a sua existência ameaçada.

Em 2016, o processo de Impeachment da presidenta Dilma Rousseff, um golpe político que atinge a democracia do país, causa à educação retrocessos inimagináveis. A crise econômica que o Brasil vem sofrendo serve como justificativa do Governo Temer para a realização de cortes em áreas sociais, concretizados com a Proposta de Emenda Constitucional nº 241 e a PL nº55, que prevê o congelamento do orçamento do governo em gastos públicos por 20 anos, atacando diretamente a educação e direitos sociais já conquistados.

Ainda em 2016, é implementada a Medida Provisória nº 746, depois regulamentada pela Lei n. 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, pela qual a Sociologia e várias disciplinas passam a não ser mais obrigatórias para o ensino médio, sendo obrigatórias

somente as disciplinas de Matemática, Português e Inglês nos três anos do EM. O estudante agora terá que decidir entre os itinerários formativos:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - línguas e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apoiada na Reforma do Ensino Médio e como caráter normativo “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (MEC, 2019, p. 7). A proposta da BNCC quebra a continuidade entre o ensino fundamental e médio ficando a cargo dos Estados, dos municípios e dos setores privados a oferta de itinerários formativos. A Sociologia passa a não ser mais obrigatória e opção de integração por outras disciplinas escolares.

O documento fragmenta os currículos do ensino médio e não considera as distintas áreas do conhecimento na plena formação da população, limitando o acesso a conhecimentos importantes pelos jovens, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais e produzindo uma hierarquização dos conhecimentos escolares. A reforma ainda muda para 1.400 horas/aula o ensino médio e com relação à contratação de professores, não é mais obrigatório o profissional docente ter o curso de formação na área em que irá lecionar, sendo necessário apenas ter conhecimentos notórios sobre a matéria.

As consequências da reforma do Ensino Médio vão muito além do lugar da Sociologia e de outras disciplinas no currículo escolar. Nela temos uma alteração no próprio modelo de formação básica, que passa a assumir uma ideologia que procura formar, de maneira geral, uma força de trabalho disciplinada para a manutenção do capital. Conforme explicitado por Santos (2017), o cenário político atual brasileiro, tencionado ao crescimento de um movimento mais conservador, busca intervir na produção de políticas curriculares, afetando diretamente o ensino de Sociologia, como é o caso da Escola sem Partido e da Escola sem “Ideologia de Gênero”.

Surgida em 2004, a Escola sem Partido inicialmente foi posta enquanto movimento civil, hoje em dia, e com o apoio de entidades políticas, ela tenta se institucionalizar como programa para as escolas brasileiras, alegando “inibir a doutrinação ideológica e política em sala de aula presente especialmente nas aulas de ciências humanas e literatura.” (SANTOS, 2017, p. 32). A Escola sem Partido apresenta-se como coletividade conservadora que busca

uma educação neutra e que prioriza a esfera familiar em detrimento da educação escolar, ou seja, o impedimento de ensinar temas que seriam de obrigação da família. Sugere uma fiscalização constante aos profissionais docentes. Assim, além de ferir a liberdade de ensinar, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, o projeto também censura os próprios professores. O movimento contrário à Escola sem Partido, apresenta a concepção de que o professor deve possibilitar aos estudantes diferentes compreensões e perspectivas sobre determinado assunto, desenvolvendo o pluralismo de ideias (SOUZA, 2018).

No Brasil, a “Ideologia de Gênero” emergiu em 2014, quando o Ministério da Educação (MEC) tentou inserir no Plano Nacional de Educação (PNE) a “educação sexual, combate às discriminações e promoção da diversidade de gênero e orientações sexuais” (MORAIS, 2018) como formas de superar desigualdades educacionais. Entretanto, manifestações de oposição de grupos conservadores e religiosos ao projeto resultaram na exclusão de gênero e orientação sexual no PNE. “Ideologia de Gênero” é equivocadamente denominada ao se tratar temas sobre gênero e sexualidade. O imaginário conservador é pautado na compreensão de que ao tratarmos sobre esses assuntos, a escola seja espaço contrário a crenças familiares e induza as crianças a tornarem-se transexuais ou homossexuais. Esses grupos conservadores discordam “da teoria que aponta gênero como sendo socialmente construído e acreditam que o sexo biológico define tanto o gênero quanto a sexualidade da pessoa” (MORAIS, 2018). A educação sobre gênero e sexualidades nas escolas, tratada pela disciplina de Sociologia, nos ajuda a compreender suas construções históricas, culturais e sociais na nossa sociedade, identificar gênero como uma forma de desigualdade social no mundo, reconhecer as lutas políticas favoráveis à diversidade em oposição ao preconceito, a discriminação e o machismo, dentro outros objetivos que podem ser alcançados com seu estudo. Portanto, contribui para uma educação mais inclusiva e respeitosa. Diante do crescente cenário conservador a favor do projeto Escola sem “Ideologia de Gênero” e com relação aos ataques à produção científica acerca de gênero e sexualidade, várias organizações acadêmicas e profissionais se manifestaram contrário a esse projeto:

a publicação de notas de repúdio de diversas entidades profissionais e acadêmicas como: a ABA (Associação Brasileira de Antropologia) e (SBS) Sociedade Brasileira de Sociologia. Basicamente tais manifestos reafirmam gênero como um conceito e uma área de conhecimento científico e sublinham as implicações negativas da retirada das contribuições dessa área dos currículos escolares. “Evocando discursos religiosos, alguns parlamentares têm tratado como ‘ideologia’ a consolidada reflexão científica brasileira e internacional que gira em torno da produção e reprodução de desigualdades sociais, que se justificam a partir de certas concepções normativas sobre gênero e sexualidade” (ABA, 2015). “Impedir o acesso de alunas e alunos às teorias e pesquisas contemporâneas sobre gênero e orientação sexual e a propalada defesa da família proposta por segmentos de grupos de religiosos

constitui indisfarçável ato obscurantista de censura ao acesso a informações de indiscutível validade científica” (SBS, 2015). (SANTOS, 2017, p. 34)

Atualmente e diante da conjuntura política e social do país, o ensino da Sociologia não é mais obrigatório no sistema educacional brasileiro. Os interesses do governo estão pautados na educação utilitarista inclinada à formação para o mercado de trabalho tendo em vista uma “mão-de-obra” semiqualficada, barata e competitiva.

Em abril de 2019, o governo de Jair Bolsonaro propôs descentralizar os investimentos das faculdades de Filosofia e Sociologia, com o objetivo de focar em campos educacionais que produzam retorno rápido de capital. Esta se configura como mais uma ameaça às Ciências Sociais, e à disciplina de Sociologia, conseqüentemente. É importante pontuar que, como outras ciências humanas e sociais, a Sociologia no ensino médio contribui para ensinar aos estudantes sobre a vida em sociedade, e sobre suas transformações. São conhecimentos que os capacitam para viver e transformar a sociedade em que vivem, tornando-a um lugar cada vez melhor. Já no nível superior as Ciências Humanas têm um papel fundamental para o reconhecimento da produção de conhecimento no Brasil, produções que colocaram o Brasil em 15º lugar no ranking mundial (GAMBA; RIGHETTI, 2019). A ameaça direta por parte do atual governo de retirar investimentos dos centros universitários federais, além da negação do conhecimento, demonstra preconceito e desrespeito à diversidade racial, cada vez mais perceptível nas universidades. Os dados disponibilizados pelo Censo Nacional do Ensino Superior de 2017, que apresentam dados da diversidade racial nas universidades, revelam que os cursos de Ciências Sociais e Filosofia têm 1 estudante negro para cada 3 e 4 brancos respectivamente. Nos cursos mencionados pelo presidente como aqueles que trazem retorno imediato para a sociedade, como medicina e veterinária a proporção é muito menor, chegando a um estudante negro para cada 16 estudantes brancos. Este corte orçamentário resultaria em um embranquecimento das universidades públicas.

Observamos que no decorrer do contexto histórico da implementação (ou não) da Sociologia/Ciências Sociais no Brasil, a disciplina é carregada de oposições políticas ideológicas, perpassando pela sociedade e sendo implementada conforme os interesses dominantes da época. Sua trajetória permite certa influência que provocam ideias de permanência ou mudança nos governos e sistemas sociais, inclusive em estruturais culturais (ROCHA, 2013). Porém, ainda que carregue essas características, a Sociologia/Ciências Sociais ainda precisa estar em constante luta para legitimar sua importância enquanto área de conhecimento e enquanto esfera profissional, ainda mais no cenário atual.

CAPÍTULO 2
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID)

As políticas públicas educacionais podem ser representadas por leis, programas educacionais, financiamentos, planejamentos, etc. Sua história é caracterizada pela influência do contexto político e social do país ao longo do tempo, marcado pela predominância dos interesses de classe dos setores privilegiados socialmente e por um viés conservador da sociedade.

De acordo com Hemielewski, Pacheco e Jung (2017), as políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores fundamentam-se em ações governamentais com o objetivo de promover estratégias que visam à qualificação de profissionais docentes, tanto de professores que já atuam nas redes públicas, quanto na instrução de novos educadores. Essa formação se caracteriza segundo demandas postas pelo governo, sustentadas conforme interesses e concepções ideológicas que podem não estar respaldadas, em última instância, à própria necessidade educacional do país ou da comunidade. Como apresentam os autores, as necessidades manifestadas pelas políticas educacionais são consequências de diversos aspectos, dentre eles: a) suporte na Constituição de 1988; b) suporte nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional; c) suporte no Plano Nacional de Educação (PNE); d) pactos internacionais. Em contrapartida, Pimenta e Lima (2017), atestam que a formação de professores no contexto das políticas públicas (CNE Res. 02/2015), são resultado de um processo da transformação da educação em mercadoria, atribuída como recurso para o desenvolvimento econômico e sustentável do país, amparada pelo Banco Mundial e consequente de pactos internacionais. Nelas se destaca mais o compromisso com resultados avaliativos externos das escolas do que o próprio processo que engloba o fazer docente, o que muitas vezes ignora a realidade e as necessidades das instituições de ensino.

As chances de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores, advinda de uma formação sucateada, abrem a oportunidade de negócio para os empresários da educação. A situação de instabilidade, precarização, terceirização e vulnerabilidade a que os educadores estão expostos aumenta o mercado de venda de consultorias, de certificação e promessas de empregabilidade. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 3)

A atual conjuntura política e social na qual seguimos inseridos é caracterizada pelas “transformações contemporâneas do capitalismo” (JINKINGS, 2013, p.115) conforme os

interesses das classes dominantes, e a humanidade na sua totalidade é afetada pela crise do sistema capitalista, descrito por Jinkings:

São múltiplas as manifestações dessa crise capitalista: a expansão sem precedentes da esfera financeira e dos capitais especulativos; o aumento dos níveis de pobreza e da desigualdade social; a violência urbana quase incontrolável; o crescimento do aparato repressivo do Estado e do sistema prisional; o processo de precarização do trabalho, com a ampliação de uma população trabalhadora subcontratada ou desempregada; os brutais sintomas da crise climática mundial, consequência da destruição veloz da natureza, dentre tantas outras dimensões desse quadro crítico. Todas essas expressões e consequências da crise contemporânea são tratadas na mídia televisiva e eletrônica, assim como na grande imprensa, como aspectos naturais da vida social. Uma verdadeira ofensiva ideológica faz a defesa de um individualismo exacerbado, culpabilizando as populações carentes por sua inclusão precária nos mundos do trabalho e do consumo. Palavras como “empregabilidade” e “competências” aparecem no discurso midiático e são repetidas nos locais de trabalho, nas salas de aula, nas residências. No campo da educação, proclama-se a necessidade de uma formação humana que responda às exigências do capitalismo contemporâneo, chamado de flexível. (JINKINGS, 2013, p. 104)

Diante desse contexto, a profissão docente e o sistema público de educação brasileira, são afetados diretamente pelas transformações e relações de produção do capital. Com efeito, a prática do educador é caracterizada pela precarização, instabilidade e intensificação de seu trabalho. Além de serem sujeitados há extensas jornadas de trabalho, precisando, frequentemente, submeter-se a mais de um emprego, os professores também recebem salários baixos e vivem condições de trabalho precárias.

O ensino de Sociologia nas escolas, além de igualmente ser afetado pelas relações capitalistas e pelos processos de precariedade material e pedagógica, também é submetido às demandas/desigualdades sociais que atingem a comunidade escolar. A Sociologia tem como objetivo de estudo a “realidade social em movimento” (JINKINGS, 2013, p.108), a qual é determinada pelas condições produzidas pelos homens e mulheres nas suas atividades laborais e ações coletivas, em cada tempo histórico, em um processo constante de transformações sociais. Como aponta Jinkings (2013), os professores de Sociologia se defrontam com o desafio de levar para as salas de aula essa realidade social em contínua transformação, tratando os fenômenos sociais na sua historicidade. Ao mesmo tempo, assinala a dificuldade de ensinar uma disciplina que não apresenta uma tradição pedagógica sólida e que deve incorporar os fundamentos clássicos das ciências sociais, mas também novas interpretações, perspectivas e reflexões acerca da sociedade contemporânea.

Segundo Jinkings (2013), diante dessas transformações sociais contemporâneas, os cursos de formação docente encontram-se carregados de desafios complexos. À vista disso, principalmente na primeira década dos anos 2000, em inúmeras universidades pelo Brasil as reformas curriculares buscaram alcançar essas transformações de modo a valorizar seus

currículos no campo da formação docente. Diante disso, na reformulação do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Jinkings (2013) aponta para uma valorização da Licenciatura, que objetivou igualar a formação docente como a propiciada pelo Bacharelado, que tem uma tradição histórica de maior reconhecimento e relevância acadêmica. No novo currículo, o Estágio Supervisionado obrigatório passa a ter maior carga horária, passando para dois semestres (no currículo anterior o estágio ficava restrito a apenas uma disciplina de quatro horas/aulas por semana no semestre), potencializando maior reflexão e aproximação do universo escolar, podendo ser trabalhadas as teorias ao longo do curso em articulação com a prática pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem, associando-se estreitamente a teoria com a prática (JINKINGS, 2013).

O currículo do curso de graduação em licenciatura em Ciências Sociais na UFSC, é composto por disciplinas que buscam articular momentos práticos e conhecimentos teóricos acadêmicos, teoria e prática, indissociáveis entre si. Apesar disso, o momento mais profundo, e às vezes o único, de desenvolver a teoria na práxis educativa, fica reduzido ao Estágio Supervisionado Obrigatório ficando limitado ao final da graduação. Assim, o contato com o universo escolar por muitas vezes acaba sendo tardiamente, marcando, à vista disso, um dos únicos momentos de imersão na educação básica e por vezes desvinculado ao resto do currículo do curso.

O Estágio é componente obrigatório dos currículos de licenciatura, comprometido com a atividade instrumentalizadora da práxis e apoiado na integração entre a universidade e a educação básica. Ele contribui, de acordo com Pimenta e Lima (2017), para romper com preconceitos e mitos com relação ao trabalho docente, ao proporcionar uma perspectiva munida de teorias adquiridas que possibilitam, aos estudantes, uma análise de caráter crítico com relação aos contextos de ensino. Para as autoras, ainda que o Estágio seja um espaço para pesquisa, com a finalidade de aprofundar os conhecimentos pedagógicos, é importante compreender o valor formativo da disciplina, isto é,

como oportunidade de ir além e de superar uma simples observação, participação e regência na sala de aula. E cabe indagar até que ponto a escola tem sido um espaço de questionamento, investigação, sistematização e produção de conhecimentos, decorrentes da reflexão sobre a sua realidade, sobre si mesma e sobre o ensino que nela se realiza. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 6)

Além disso, Gimenes e Pimenta (2013) consideram que a formação docente, concebendo como princípio e finalidade o desenvolvimento educativo e social da teoria e da prática, atua enquanto possibilidade de transformação dos sistemas sociais vigentes.

Considerando que a experiência teórico-prática é fundamental no processo da formação dos docentes, e que esta deveria se estender para além das experiências de estágios supervisionados obrigatórios, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), surge e traz com ele esperanças e expectativas, tornando-se uma das poucas possibilidades para viver a práxis educacional: a teoria e a prática da sala de aula. O PIBID, tal como é proposto, pode constituir um diferencial no processo de formação de professores e ainda que o programa não se constitua como um estágio obrigatório, ele abre possibilidades de se percorrer os mesmos espaços teóricos e institucionais.

Este programa é a seguir apresentado em duas etapas: a primeira delas referente à criação e à caracterização do PIBID em âmbito nacional e, posteriormente, a abordagem sobre o subprojeto focalizado neste trabalho: o PIBID UFSC Ciências Sociais, bem como uma apresentação das escolas em que este último desenvolveu suas atividades. A segunda etapa expõe as atividades teórico-práticas realizadas pelos pibidianos nas escolas e também na universidade.

2.1 Criação e caracterização do PIBID

Durante o segundo governo Vargas, em 1951, por meio do Decreto nº 29.741, foi criada a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundada pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de desenvolver o país por meio da qualificação e especialização de sujeitos na capacidade de suprir as necessidades de instituições públicas e privadas. A CAPES, atuando na pós-graduação, contribuiu com sua ampliação e fortalecimento no sistema educacional brasileiro. Em 2007 é homologada pelo então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 11.502, que também acrescenta às atribuições da CAPES a atuação na formação inicial e continuada de professores na Educação Básica e no magistério. Como resultado, são implementadas novas políticas públicas em nível nacional com o intuito de elevar a qualidade educacional de nível básico.

Em 2007 é criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à CAPES, voltado para a formação inicial e continuada de professores. O programa, segundo a Portaria 260 de 2010, oferece bolsa para professores universitários, professores de escolas públicas e estudantes de graduação e tem por objetivo aprimorar a qualidade dos cursos de licenciatura das instituições superiores e aperfeiçoar a formação continuada de profissionais docentes que atuam em instituições básicas de ensino. Desse modo, contribui e promove, com a aproximação e integração entre o ensino superior e o ensino básico, a inserção dos

licenciandos de graduação no ambiente escolar da rede pública de educação, onde podem, à vista disto, relacionar as teorias trabalhadas ao longo do curso com a prática cotidiana dentro das rotinas e dinâmicas escolares.

A aproximação e integração entre o ensino superior e a Educação Básica se fortalece por meio da inserção do PIBID nas escolas. O programa permite que estudantes de graduação em licenciatura sejam introduzidos no universo escolar desde o início dos cursos, mediante a vivência concreta no sistema de ensino básico brasileiro, participando das aulas nas escolas e pesquisando a realidade escolar. Além disso, o Programa também possibilita a formação continuada dos docentes das escolas participantes. Dessa forma, segundo Hemielewski, Pacheco e Jung (2017), as demandas escolares são remediadas por intervenções do programa, que contribui para novas perspectivas e olhares, isto é, abre possibilidades de se repensar o fazer pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem. Isso a partir da inclusão de novos métodos e conhecimentos adquiridos no ensino superior, articulando, desse modo, a teoria com a prática.

Assim que foi introduzido como política pública, em 2007, o PIBID inicialmente teve como foco os cursos de Matemática, Física, Química e Biologia¹. Apenas em 2009 que o programa se expandiu e alcançou as outras áreas de ensino envolvendo os segmentos que compõem a Educação Básica, como foi o caso do subprojeto PIBID de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina, que teve seu início nesse ano. De acordo com Santos (2017), o PIBID é nacionalmente organizado por cada Instituição de Ensino Superior (IES) da seguinte forma:

Cada IES apresenta um único projeto de caráter institucional que pode ser composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura e por cada campus/polo. Em consonância com o projeto institucional e o subprojeto, cada área elabora o planejamento de suas atividades e define os critérios relativos à escolha do seu coordenador, bolsistas de iniciação e supervisores ligados à escola básica. Desse modo, configura-se um programa constituído por diretrizes e intenções mais gerais definidas centralmente, mas com um planejamento e execução das atividades pedagógicas estabelecidas localmente, em cada IES, por cada subprojeto/equipe. Portanto, trata-se de um programa e seu modelo de gestão que envolvem diversos tipos de saberes, atores e instituições. (SANTOS, 2017, p. 85)

O edital do PIBID-UFSC de 2009 é o primeiro em que as Ciências Sociais se fazem presente, e constitui os projetos da instituição durante o período de 2009 até 2013. O documento tem como objetivo “incentivar a formação de professores para a educação básica” (EDITAL Nº 25/PIBID-UFSC/2009, p. 1). Assim sendo, promove a articulação entre o ensino superior e

¹ Na UFSC, a Pedagogia foi incluída já no projeto PIBID UFSC de 2007, por solicitação dos docentes da área.

a Educação Básica, procurando melhorar a qualidade da educação básica e superior ao incorporar conhecimentos acadêmicos dos cursos de licenciatura voltados à formação inicial e oferecer experiências no campo de atuação nas escolas da rede pública. Desse modo, oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver práticas docentes e experiências metodológicas, articuladas ao cenário de educação local (EDITAL Nº 25/PIBID-UFSC/2009, p. 1).

No primeiro Subprojeto Institucional PIBID-UFSC de Ciências Sociais (2009-2013), o documento procura inicialmente apresentar o plano de trabalho no qual as atividades serão realizadas. Dessa forma contextualiza o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFSC para depois expor as atividades planejadas do programa, em conformidade com as reflexões e os desafios postos à formação docente. Segundo o subprojeto institucional, o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFSC, a partir de disciplinas obrigatórias

tem desenvolvido experiências didáticas que incluem estudos dos processos de ensino-aprendizagem em Ciências Sociais e dos seus fundamentos teóricos e metodológicos, articulados a uma análise da situação do ensino de Sociologia nas escolas de nível médio, que toma a pesquisa como ponto de partida. (EDITAL Nº2/2009, p. 2)

De acordo com o edital, a partir da pesquisa sobre as escolas da Grande Florianópolis, tem-se procurado analisar as condições referentes à realidade escolar e as experiências com relação ao ensino da disciplina de Sociologia, pensando nos “desafios e as potencialidades educativas da Sociologia” (EDITAL Nº2/2009, p. 2). Com base nessa investigação, constatou-se condição de precariedade no contexto de ensino da Sociologia com “problemas que historicamente marcam a educação básica brasileira, com o quadro de marginalidade de grandes contingentes populacionais em relação ao processo educativo” (EDITAL Nº2/2009, p. 2), além da falta de tradição consolidada da disciplina e do fazer pedagógico.

Além de fundamentada nessa análise inicial posta pelas disciplinas de licenciatura do curso das Ciências Sociais, a inserção dos pibidianos nas escolas parceiras ao programa se dá diante de pesquisas acerca de suas respectivas realidades e do ensino de Sociologia nelas, analisando “suas particularidades e contradições, respondendo a necessidade historicamente situadas” (EDITAL Nº2/2009, p. 3). Ademais, o projeto prevê a inserção dos estudantes no universo escolar nos diversos aspectos do fazer docente, “buscando articular ensino, pesquisa e extensão” (EDITAL Nº2/2009, p. 3) na formação inicial.

No próximo período do programa (2014-2018), o edital de 2013 conserva as concepções e elementos do primeiro, acrescentando a importância de articular a teoria e a prática nas práticas docentes e de estimular os professores supervisores das escolas, de maneira

que participem como co-formadores dos estudantes bolsistas como futuros docentes e como protagonistas dos processos de formação inicial (EDITAL N° 02/PIBID-UFSC/2013, p. 1-2).

No Projeto Institucional PIBID-UFSC 2014-2018 são apresentadas as abordagens gerais que serão utilizadas em todos os subprojetos de cada área, além de também descrever as atividades que serão desenvolvidas, durante os próximos quatro anos, pelos próprios subprojetos. Com relação aos aspectos gerais do PIBID UFSC, o Projeto Institucional aborda primeiramente o contexto educacional no qual o programa será implementado, apresentando o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas entre 3,2 e 6,4 e informando que, em sua maioria, elas recebem estudantes vindos de áreas populacionais de baixa renda, atendendo “crianças e jovens oriundos de situação de vulnerabilidade e precarização social” (EDITAL N° 61/2013, p. 2).

Antes da implementação do PIBID na UFSC, a universidade já possuía vínculos com instituições educacionais na região de Florianópolis, por meio do desenvolvimento de outras iniciativas educacionais, como é o caso do Estágio Supervisionado Obrigatório, Programas de Formação continuada de professores, pesquisas de Programas de Pós-Graduação em Educação etc. Essa aproximação contribui de certa forma para o desenvolvimento e a implementação do programa nas escolas. Todavia o PIBID, tendo como objetivo direto fomentar a formação docente, requalificando-a nesse processo, e introduzindo os estudantes da universidade na rede pública de educação básica desde o início da graduação, desenvolve ações e estratégias para a inserção dos pibidianos nas escolas que fortalecem esses vínculos.

Primeiramente os subprojetos precisam conhecer as realidades locais e educacionais das escolas em que atuarão. Para tanto, é essencial analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, assim como participar de atividades que proporcionam vivência concreta da realidade educacional para além dos momentos da ação docente supervisionada, como, por exemplo, a participação em reuniões pedagógicas, atividades em contraturno etc. (EDITAL N° 61/2013, p. 2-3). Assim, essa análise poderá, além de contribuir na implementação do programa, possibilitar novas ações dentro desses contextos e aprimorar as atividades desenvolvidas. O subprojeto PIBID-UFSC Ciências Sociais, atrelado ao Projeto Institucional, nos projetos analisados, teve como intuito inserir os bolsistas de iniciação à docência nas escolas, introduzindo-os às práticas docentes iniciais; além de também desenvolver a competência dos bolsistas de iniciação à docência na construção e produção de materiais didáticos sobre o ensino de Sociologia.

Dentre as ações do Projeto Institucional desenvolvidas pelo subprojeto Ciências Sociais estão: reuniões semanais com a participação dos bolsistas de iniciação à docência, dos

professores supervisores das escolas e da professora coordenadora da UFSC, para “orientação, discussão e organização das atividades previstas” (EDITAL Nº 61/2013, p. 11); análise e reconhecimento da realidade escolar das escolas parceiras, “fundamental para dar suporte a todas as demais ações propostas” (EDITAL Nº 61/2013, p. 10); observação e prática da docência com a orientação tanto da professora coordenadora quanto dos professores supervisores; atuação dos bolsistas em atividades escolares, elevando a participação deles na vivência escolar, como, por exemplo, planejamento escolar, reuniões pedagógicas e conselhos de classe; formação dos bolsistas por meio da leitura e discussão de textos associados à fundamentos metodológicos para o ensino da disciplina nas escolas, assim como o estudo sobre temáticas das Ciências Sociais; elaboração de materiais didáticos que “possibilitem aos bolsistas o exercício e o desenvolvimento de metodologias de ensino de ciências sociais inovadoras” (EDITAL Nº 61/2013, p. 11); e a elaboração de relatórios referentes às atividades desenvolvidas pelo subprojeto; participação e apresentação do projeto em eventos, na SEPEX (Semana de Pesquisa e Extensão) da UFSC e em encontros do PIBID em âmbito regional e nacional.

O PIBID-UFSC de Ciências Sociais fez sua atuação em duas escolas² de Florianópolis durante os períodos dos Projetos 2009-2013 e 2014-2018(fev.), sendo elas a Escola de Educação Básica Leonor de Barros e o Instituto Estadual de Educação (IEE). A equipe de 10 bolsistas de iniciação à docência foi dividida igualmente entre as escolas, sendo um professor ou professora supervisor (a) para cada unidade de ensino e a participação dos pibidianos em sala de aula ocorreu, geralmente, em dupla, dependendo de suas disponibilidades. No que tange a atuação docente nas escolas, primeiramente o subprojeto propôs sua inserção por meio do acompanhamento de uma turma por dupla, mas, a partir de 2015, as duplas passaram a atuar durante um turno inteiro por semana nas escolas, podendo acompanhar mais de uma turma. Isso com o intuito de propiciar aos bolsistas a experiência de vivenciar a realidade de uma escola pública de modo mais direto e prolongado.

² O PIBID UFSC Ciências Sociais atuou inicialmente na E.E.B. Professor Henrique Stodieck e no Instituto Estadual de Educação, ambas situadas no Centro de Florianópolis. As duas escolas foram escolhidas por terem professores efetivos formados na área de Ciências Sociais, como docentes de Sociologia. No segundo ano de vigência do Subprojeto, a escola Professor Henrique Stodieck foi substituída, porque a professora supervisora afastou-se por licença. Foi escolhida então a E.E.B. Leonor de Barros, situada no bairro Itacorubi e que respondia ao principal critério de escolha das escolas parceiras no Subprojeto no que se refere aos professores supervisores: o vínculo contratual efetivo e a formação inicial nas Ciências Sociais. No ano de 2018, a escola Leonor de Barros foi substituída pela E.E.B. Simão José Hess, que cumpria os requisitos exigidos quanto aos supervisores e já se constituía em um espaço de parceria com o Subprojeto de Ciências Sociais, por ser sede do LEFIS (Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia), onde os membros do Subprojeto reuniam-se semanalmente.

As experiências de uma sala de aula, e de uma escola, são únicas. Não apenas pelos estudantes de diferentes realidades que nelas se encontram, mas também pelos professores, pela equipe gestora, pela localização e estrutura da escola, pelo ambiente social e político que exerce forças e tensionamentos sobre ela. Para que seja possível ter uma melhor compreensão a respeito das vivências proporcionadas pelo PIBID, é necessário também situar as escolas em que os pibidianos participaram e atuaram.

Para compreendermos o ambiente político, social e pedagógico dessas escolas, é apresentada a seguir uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das duas escolas em que o projeto foi desenvolvido, com o objetivo de expor seu funcionamento no que tange a implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Os PPP são sustentados na Proposta Curricular de Santa Catarina e pela Lei de Diretrizes Nacional, e devem ser revisados e atualizados pela equipe pedagógica todo início de ano letivo, segundo determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (lei 9394/96).

A Escola de Educação Básica Leonor de Barros é a fusão de algumas escolas localizadas no bairro Itacorubi outrora. Hoje a escola oferece os cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio atendendo às populações com condições socioeconômicas de nível baixo a médio-baixo de acordo com o PPP, provenientes do próprio bairro Itacorubi e dos bairros vizinhos. A escola é norteadada por uma concepção crítica da realidade social, concebendo o mundo a partir do materialismo histórico, a instituição como um agente de transformações sociais e políticas. A ideia central está em buscar uma educação que respeite o contexto sociocultural dos alunos e não uma educação autoritária (PPP/2015 - EEB LEONOR DE BARROS/SC). Ou seja, possibilitar à comunidade escolar uma formação humana, dando-lhe condições para desenvolver o pensamento, a reflexão, a análise crítica, visando sua vivência como ser humano cidadão, capaz de conscientemente decidir sua vida, seu trabalho e sua definição política, conquistando assim o seu espaço sociocultural. Para isso a escola definiu os caminhos democráticos a serem seguidos, através de concepções filosóficas e pedagógicas como concepção de mundo, concepção de sociedade, concepção de homem, concepção de criança, concepção de escola, concepção de desenvolvimento infantil e concepção de aprendizagem.

Segundo o PPP, a escola deve estabelecer uma relação participativa e democrática entre os educadores familiares e os educadores escolares de forma convergente e complementar a fim do sucesso escolar dos alunos e para atingir objetivos educacionais em comum na busca de uma educação libertadora. O documento destaca a importância da escola para a criação do senso crítico do aluno, devendo esta assumir teorias, metodologias e projetos nos quais dialoguem com a formação ativa, crítica e criativa dos jovens na superação de limitações que

a sociedade acaba trazendo à cidadãos produtivos, explorados e despolitizados (PPP/2015 - EEB LEONOR DE BARROS/SC).

O Instituto Estadual de Educação (IEE) é considerado uma das maiores escolas da América Latina, valendo-se como referência no Estado de Santa Catarina e recebendo estudantes de todas as localidades da Grande Florianópolis, estando localizada no centro da cidade. A instituição oferece Magistério, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio Inovador.

O Projeto Político Pedagógico da Instituição traz definições e entendimentos concebidos pela escola, neste caso, assume uma concepção de mundo em uma perspectiva laboral-assistencialista, ao passo que entende o homem como produto histórico e também produtor de história, compreendendo a sociedade como um conjunto de indivíduos materializadores de pensamento. Desta forma, a concepção de escola é reconhecida como um espaço de disseminação do saber. Assim, a pedagogia do IEE fundamenta-se na pedagogia da compensação e na da escola nova.

Nesse sentido, o currículo se propõem “não-linear, contextualizado, crítico, flexível, elaborado e reelaborado para atender as necessidades da demanda escolar” (PPP/2018 – IEE/SC, p.19)”, apontando para uma característica da escola nova, entendendo o estudante como o centro da relação, e o professor como mediador da aprendizagem, acolhendo as demandas dos estudantes, e sendo responsável pela transposição didática a fim de ensinar os conhecimentos sócio-historicamente acumulados. O professor, nesta perspectiva, torna-se o eixo no processo da melhora da qualidade de ensino, assim, e faz-se necessário que ao mesmo tempo que trabalha seu espaço pedagógico, aproprie-se da totalidade em que está inserido.

2.2 Práticas: o subprojeto PIBID Ciências Sociais - UFSC

Diversas atividades foram desenvolvidas a partir do subprojeto PIBID de Ciências Sociais da UFSC, e serão apresentadas de forma breve, a seguir. As atividades descritas foram acessadas nos relatórios institucionais do PIBID UFSC, nos relatórios dos bolsistas de Ciências Sociais, nas atas das reuniões do programa, e pelas minhas próprias observações ao longo dos anos em que participei do projeto.

O PIBID UFSC de Ciências Sociais realizava reuniões semanais dedicadas ao desenvolvimento das atividades desempenhadas pelo programa. As reuniões ocorreram no Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS), localizado no Colégio Estadual Simão José Hess, no município de Florianópolis, onde estudantes de

graduação, os professores de Sociologia que atuaram como supervisores ao decorrer do tempo (tanto no Instituto Estadual de Educação e quanto no Colégio Estadual Leonor de Barros), e a professora orientadora do projeto Nise Jinkings, participaram e contribuíram para aprimorar as atividades do PIBID.

As reuniões e o plano de atuação dos integrantes se davam de forma democrática, indicando uma preocupação na construção de um debate mais igual e coletivo no funcionamento das atividades, proporcionando uma disposição horizontal de organização. Em suma, eram nessas reuniões que os trabalhos a serem realizados eram organizados, visualizando e explorando as demandas que surgiam no decorrer da implementação do programa. Foi um espaço em que ocorreram discussões teóricas e políticas tocantes às atividades desenvolvidas, concedendo a possibilidade de diálogo entre o grupo.

As reuniões de planejamento também eram um espaço para a formação dos estudantes da graduação e dos professores supervisores. Estes espaços aconteciam através da leitura de textos e discussões em conjunto, visando dar suporte teórico e complementar para as atividades desenvolvidas. Um bom exemplo são as leituras que proporcionaram análise da construção histórica do modelo educacional ao qual estivemos inseridos, partindo de uma perspectiva crítica, debatendo e pensando em formas de superação das contradições vividas no cotidiano do meio educacional. Os textos escolhidos tiveram como base as necessidades formativas que os estudantes de graduação encontravam no percurso da sua atuação no programa.

O PIBID UFSC Ciências Sociais, enquanto parte do Programa institucional, visou responder às suas finalidades educativas, buscando inserir os bolsistas no cotidiano escolar e de aproximá-los do fazer docente de uma forma constante e profunda. Contando com a participação semanal nas escolas, auxiliando o professor de Sociologia, seja apenas observando a prática docente, ou ministrando aulas com a sua supervisão. No PIBID UFSC Ciências Sociais, o planejamento das aulas era realizado nas reuniões no LEFIS e em conjunto pelos bolsistas, respeitando o planejamento programático dos professores supervisores, porém, com contribuições e construções didáticas dos pibidianos. Era durante essas reuniões que aconteciam, em conjunto, discussões teóricas e debates coletivos para o desenvolvimento de estratégias traçadas para as aulas, e, por muitas vezes os pibidianos preparavam os próprios materiais didáticos.

O PIBID UFSC Ciências Sociais lançou uma publicação intitulada “Caderno de Sociologia”, material didático desenvolvido coletivamente pela orientadora do projeto, professores supervisores e pelos bolsistas licenciandos, com uma linguagem voltada aos estudantes do ensino médio. A motivação para sua elaboração surgiu ao ser reconhecida certa

dificuldade por parte dos estudantes das escolas em responder/saber questões básicas da Sociologia.

Esse Caderno surgiu de uma necessidade constatada durante as atividades do PIBID Ciências Sociais da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), em escolas públicas da rede estadual de ensino. Em diversas ocasiões, durante o acompanhamento das aulas de sociologia, verificou-se um desconhecimento de alunos sobre as origens da sociologia, seu significado como ciência, principais pensadores e seu desenvolvimento no Brasil. Paralelamente, observou-se também uma incompreensão a respeito das finalidades educativas da sociologia, em particular no que se refere ao seu ensino nas escolas. (JINKINGS et al., 2014, p. 7)

Desse modo, o Caderno revelou-se uma complementação dos livros didáticos adotados nas escolas, no que se refere à apresentação da Sociologia enquanto ciência. O material trata basicamente sobre o contexto histórico do surgimento da Sociologia, o conhecimento comum em oposição ao conhecimento científico, o positivismo, os pensadores clássicos da Sociologia, a Sociologia brasileira e a imaginação sociológica, além de outros temas introdutórios da disciplina. Depois de seu lançamento, o Caderno de Sociologia foi frequentemente usado pelos bolsistas nas aulas nas escolas.

Além da observação e/ou da prática da docência com a supervisão dos professores, os pibidianos também participavam de atividades escolares diversas como, por exemplo, o planejamento escolar, as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe, os eventos escolares pedagógicos etc. Além disso, o PIBID UFSC Ciências Sociais também desenvolveu atividades e projetos no contraturno para os estudantes das escolas. Essas atividades e projetos desenvolvidos surgiram a partir do diálogo nas reuniões do subprojeto, após ampla discussão em conjunto e foram designadas comissões de organização para cada uma das atividades. Dentre todas as atividades e projetos desenvolvidos, serão aqui apresentados a “Sociologia na Escola” e a formação no Acampamento Amarildo.

“Sociologia na Escola” foi um evento realizado durante dois meses com oficinas temáticas na área da Sociologia no IEE e na Leonor de Barros em 2013, e teve como objetivo a valorização e o fortalecimento da Sociologia enquanto disciplina escolar ampliando a reflexão, o debate e o envolvimento dos estudantes com o campo. No IEE, tendo esses objetivos e com a participação dos bolsistas de iniciação à docência fazendo a conexão com os assuntos tratados com a disciplina de Sociologia, foram convidados para as atividades alguns núcleos de pesquisas da UFSC e organizações políticas, dentre eles o Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais (NPSM), que conduziu o debate sobre cotas raciais nas universidades; o Núcleo de Estudos Sociopolíticos do Sistema Financeiro (NESFI) dirigiu o debate sobre o sistema monetário e a economia solidária; o Movimento Passe Livre (MPL) de Florianópolis

que debateu sobre o sistema coletivo de transporte e a mobilidade urbana; o Núcleo de Estudo de Identidade e Relações Interétnicas (NUER) debatendo sobre racismo; o Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades (NIGS) debatendo sobre questões de gênero e sexualidade. Posteriormente aos debates, no período da tarde foram feitas exposições de filmes, confecções de materiais e atividades dinâmicas diversas. Na Leonor de Barros, houve certas dificuldades para a efetivação do evento, contando apenas com a participação de duas organizações políticas: o Movimento Passe Livre, e a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e apenas algumas turmas foram liberadas para o evento.

A formação do Acampamento Amarildo aconteceu no assentamento localizado na cidade de Águas Mornas, no Estado de Santa Catarina, em área concedida pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). A ação educativa e saída de campo dos bolsistas e dos professores supervisores e professora coordenadora tinha como objetivo a realização de uma formação teórica e política com os integrantes do acampamento e ocorreu em dois momentos. Nessa perspectiva o PIBID Ciências Sociais da UFSC elaborou um material para apresentar sobre a história da civilização até a emergência da sociedade capitalista para posteriormente entrar no conteúdo sobre movimentos sociais no Brasil.

Preparamos um material, com um conteúdo de contextualização histórica do surgimento da civilização, pontuando o tempo histórico, as formas de propriedade, a divisão do trabalho e a estrutura social. Esses foram os pontos fundamentais, para fazer a relação e a comparação de cada tempo. Não com uma ideia evolutiva, mas sim com uma ideia de compreensão de como se deu cada período histórico. (Relatório de atividades, 2017)

A apresentação também contou com um painel interativo abordando esses aspectos. Infelizmente por falta de condições materiais por parte do PIBID esse projeto foi suspenso, realizada apenas uma formação concreta. Segundo o relatório anual de atividades do PIBID UFSC Ciências Sociais:

A atividade resultou em uma rica experiência educativa para os bolsistas. Tanto os estudos teóricos realizados, como a reflexão em torno das possibilidades e estratégias didáticas, em espaço destituído de energia elétrica e equipamentos normalmente presentes nas escolas, para um público de distinto perfil quanto a níveis de escolaridade, constituiu-se em exercício docente instigante e desafiador, com bons resultados. (Relatório 2016, Subprojeto CSO, p.10)

O PIBID das Ciências Sociais participou de quase todas as edições da Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX) da Universidade Federal de Santa Catarina, desde que foi implementado na UFSC em 2009. Este evento acontece desde 2000 na instituição, e é composto de exposições, apresentações de trabalhos, oficinas, e muitas outras atividades desenvolvidas pelos estudantes, professores e convidados do meio acadêmico, nas áreas de

educação, cultura, tecnologia, saúde, direitos humanos, comunicação, meio ambiente etc. Este evento é também aberto para a comunidade, e várias escolas se organizam para participar e trazer seus estudantes para conhecer os projetos e estudos desenvolvidos, bem como a própria universidade.

A participação do PIBID nas edições da SEPEX se deu de variadas maneiras. Em 2014, por exemplo, o projeto expôs em seu estande três banners contendo informações sobre as escolas trabalhadas, os projetos desenvolvidos e os eventos que o PIBID-CSO participou. Além disso também foram expostos os livros didáticos usados nas salas de aula, o Caderno de Sociologia e um computador com acesso ao blog do programa; os bolsistas se dividiram para apresentar o estande à comunidade acadêmica. Em 2015 o subprojeto buscou construir um estande mais interativo, que atraísse e chamasse a atenção de toda a comunidade que fosse visitar o evento, servindo para divulgar e ampliar o alcance do projeto. Além do espaço ficar repleto de informações sobre o programa e sobre relatos dos pibidianos, também houve exposição de cartazes abordando conteúdos sobre a conjuntura atual e de que forma ela influencia na educação, como por exemplo o projeto Escola sem Partido, MP 746 e da PEC 241/55. Além disso foram feitas interações com balões sobre questões do ENEM, frases de alguns sociólogos sendo distribuídas e foi deixado à disposição do público, um painel de papel pardo com o título “Sociologia pra quê?”. Nele as pessoas respondiam a esta indagação a partir de sua própria interpretação e compreensão. As respostas tiveram dimensões inimagináveis, o projeto até elaborou um trabalho que posteriormente foi apresentado no encontro regional de PIBID daquele ano em Curitiba, divulgando o painel.

A SEPEX é um espaço aberto à comunidade que proporciona a divulgação de variados conhecimentos construídos academicamente. Divulgar os trabalhos e as atividades desenvolvidas na UFSC é essencial para a permanência da pesquisa e da docência assim como a possibilidade de exploração de novos panoramas. Além de participar da SEPEX expondo seu trabalho em um estande, o subprojeto trazia os estudantes das escolas em que atuava para conhecerem o evento e a instituição. Sobre este momento, e de acordo com uma pibidiana que acompanhou uma das turmas já trabalhadas pelo PIBID na SEPEX,

Foi uma atividade bastante interessante, pois foi uma oportunidade muito grande para os estudantes, principalmente os da escola básica professora Leonor de Barros onde a maior parte dos estudantes são estudantes trabalhadores que não perspectivam o ingresso na universidade, de conhecerem a mesma, além de conhecerem a maioria dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos na universidade e através deles, conhecer um pouco mais sobre os cursos que a universidade oferece e sua função na sociedade. Além de também entenderem um pouco sobre as formas de ingresso na universidade, tida como um privilégio para a maioria dos/das estudantes. (Relatório de atividades, 2015)

Em 30/08/2017, o Subprojeto PIBID UFSC Ciências Sociais organizou o evento acadêmico intitulado “Quem tem medo da Sociologia na escola?” no auditório do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da UFSC, com a finalidade de socializar as experiências do subprojeto com a comunidade acadêmica, em especial com os alunos da licenciatura do curso de Ciências Sociais. O evento contou com a seguinte programação: das 09h às 12h, a mesa redonda “PIBID UFSC Ciências Sociais: trajetória e desafios” no qual tive a oportunidade de participar da mesa e expor minhas experiências com o programa; das 14h às 18h, ocorreram exposições de documentários com posterior debate e exposição de trabalhos no Hall do CFH; e das 19h às 21h30 a mesa redonda “O ensino da Sociologia no contexto das contrarreformas”.

Por se tratar de uma política pública, implementada em muitas universidades do país, o PIBID conta com encontros regionais anualmente, sendo que a responsabilidade pela organização do evento é rotativa entre os subprojetos das diferentes universidades participantes. O objetivo em realizar estes encontros regionais, é oportunizar a troca de experiências adquiridas e desenvolvidas pelos projetos, além de compartilhar os desafios encontrados na sua implementação. O PIBID UFSC Ciências Sociais na UFSC foi responsável pela organização do I Encontro PIBID Ciências Sociais da Região Sul, e também pelo III Encontro PIBID Ciências Sociais da Região Sul, do qual tive a oportunidade de participar da organização e da realização do evento. O I Encontro PIBID Ciências Sociais da Região Sul foi feito em 2013. Sua programação foi elaborada dividindo-se em dois dias, tendo ampla participação dos subprojetos PIBID Ciências Sociais da região sul do país. Os debates envolveram principalmente discussões sobre os currículos das licenciaturas de Ciências Sociais, além da troca de experiências entre os projetos. O III Encontro PIBID Ciências Sociais da Região Sul ocorreu em 2015, novamente na Universidade Federal de Santa Catarina, organizado pelo subprojeto das Ciências Sociais. Teve como finalidade a troca de experiências e a análise das atividades entre os subprojetos da região, com base em três focos: os movimentos de reivindicação por educação pública e de qualidade; a Base Nacional Comum Curricular e o lugar da Sociologia enquanto disciplina escolar; e o PIBID na formação inicial e continuada de professores.

Uma atividade que foi bastante explorada durante os anos do PIBID de Ciências Sociais foi a pesquisa, que visou abarcar as realidades escolares das escolas parceiras, o Instituto Estadual de Educação e a Leonor de Barros, contemplando análises do meio sociocultural no qual os estudantes estavam inseridos bem como a própria escola, suas relações sociais, políticas e culturais e a sala de aula, identificando o cenário e as condições em que o ensino de Sociologia

se efetuava, perpassando pelas esferas históricas, pedagógicas e políticas das escolas. Com o uso de procedimentos metodológicos como uma ampla pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas e questionários e a observação participante nas escolas, a pesquisa buscou:

Identificar as condições materiais e pedagógicas do trabalho docente com a Sociologia nas escolas da rede pública vinculadas ao Subprojeto; verificar quais os espaços de participação da comunidade escolar nas atividades educativas e na gestão das escolas; traçar um desenho histórico das escolas e situá-las na história da educação escolar pública em Santa Catarina; construir um quadro dos dados estatísticos educacionais relativos às escolas pesquisadas, com base nos resultados do Censo Escolar; identificar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos das escolas pesquisadas. (Projeto de Pesquisa CSO-UFSC)

Pesquisas como essa, nos ajudam a compreender as possibilidades educativas da Sociologia no sistema de educação básica brasileiro de um modo geral, e também como o ensino de sociologia poderia ocorrer, de acordo com as particularidades que determinada realidade apresenta. Conhecer as condições socioculturais específicas do local de atuação é algo essencial para que o ensino de Sociologia consiga explorar suas possibilidades da melhor forma possível e responder às suas finalidades formativas.

CAPÍTULO 3

SUJEITOS PARTICIPANTES:

Percepções da prática

Este capítulo apresenta as análises dos questionários elaborados com o intuito de conhecer a percepção e juízos dos ex-bolsistas de iniciação à docência (ID)³ do subprojeto PIBID de Ciências Sociais da UFSC sobre o Programa. Os questionários enfocaram os impactos da implementação do programa enquanto uma política pública voltada para a educação, sob o enfoque da formação docente e dos processos de ensino e aprendizagem das Ciências Sociais nas escolas. O trabalho de pesquisa, como já foi assinalado, desenvolveu uma abordagem qualitativa, buscando a interpretação dos fenômenos, pensando nas contribuições de ordens pedagógicas, materiais, políticas e pessoais consequentes da inserção do programa nas realidades escolares. Os questionários aplicados constituíram fonte fundamental para compreender as atividades desenvolvidas pelo PIBID de Ciências Sociais da UFSC, assim como as possíveis contribuições e dificuldades encontradas na sua implementação.

Os questionários foram respondidos por meio de um formulário online por dezesseis bolsistas de iniciação à docência do PIBID-UFSC de Ciências Sociais, sendo oito mulheres e oito homens, com questões abertas e espaço para narrativas livres (Apêndice). O critério definido para escolha dos pibidianos que responderiam o questionário foi de que tivessem participado do programa durante o período de pelo menos um ano letivo integral e que tivessem atuado em pelo menos uma das escolas citadas no trabalho, durante os Projetos 2009-2013 e 2014-2018 (fevereiro). O questionário foi dividido em três partes: a primeira, com questões acerca do perfil dos bolsistas de iniciação à docência; a segunda referente à disciplina de Sociologia no ensino médio e os impactos com a implementação do PIBID e a terceira parte relacionada à formação dos sujeitos que passaram pelo programa. Os trechos citados dos questionários estão identificados pela letra B (Bolsistas) sucessivo do número correlativo.

O trabalho fez sua análise com relação aos bolsistas de iniciação à docência considerando que os pibidianos ocupam simultaneamente as posições de professores e alunos. Compreende-se que são, assim, multifacetadamente atingidos. Em relação a orientadora do PIBID-CSO, são diretamente alunos, mas em relação aos professores supervisores das escolas são professores ao trazerem o mundo acadêmico novamente para contato, agregando novas

³ Ao total, quarenta e cinco estudantes da graduação do curso de Ciências Sociais da UFSC já circularam pelo Subprojeto PIBID Ciências Sociais.

formas de ensino e relações, e são alunos ao aprenderem a partir das experiências dos mesmos. E em relação aos alunos das escolas, os PIBIDIANOS são professores, mas também pares, já que também são estudantes.

Os bolsistas de iniciação à docência do PIBID-UFSC de Ciências Sociais que responderam os questionários, participaram do programa entre os períodos de um ano à quatro anos, tendo a média de dois anos e meio como tempo de participação. Os editais do PIBID-UFSC, para os projetos do período estudado, permitiam a participação dos estudantes de graduação em licenciatura a partir da segunda fase do curso até a última. Nove dos bolsistas ID cursaram do 5º até o último semestre da graduação durante a participação no PIBID, enquanto que sete deles cursaram do segundo ao quinto semestre durante a participação no projeto. Sendo que a primeira disciplina da área de educação é “Teorias da Educação”, no quarto semestre, quando se inicia a separação entre licenciatura e bacharelado no curso. No quinto semestre as disciplinas da educação são “Didática B” e “Psicologia Educacional: Desenvolvimento e aprendizagem”.

Dos dezesseis bolsistas ID que responderam o questionário, nove tiveram sua formação escolar (ensino fundamental e ensino médio) em escolas da rede pública, cinco na rede particular e dois estudaram, no decorrer de suas trajetórias escolares, tanto na rede pública quanto na rede privada de educação. Na pergunta “Você teve aula de Sociologia como disciplina escolar na educação básica? Qual sua avaliação? Isso influenciou sua escolha de curso?”, apenas onze dos bolsistas tiveram a disciplina escolar, três não tiveram e outros três tiveram disciplinas que abordavam apenas algumas questões das Ciências Sociais. Dentre eles, dos sete bolsistas que tiveram suas formações em escolas da rede pública, seis responderam que o contato com a Sociologia influenciou na escolha do curso. Com relação aos que estudaram em escolas particulares, para nenhum bolsista a disciplina influenciou na escolha.

Sim, tive Sociologia nos três anos do Ensino Médio, sendo que duas professoras tiveram muita influência na minha escolha de curso e opção pela Licenciatura. A primeira me despertou o interesse pela escola e pelo "dar aulas", e com a segunda cheguei a diretamente conversar a respeito do meu interesse em cursar Sociologia (conhecendo posteriormente o curso de Ciências Sociais). (B6)

Dos bolsistas ID, doze optaram e/ou concluíram o curso de graduação em licenciatura, dois fizeram apenas o bacharelado e dois terminaram o bacharelado, mas pretendem voltar ao curso para concluir a licenciatura. Dentre as respostas sobre o motivo de escolherem fazer a graduação em licenciatura, as respostas ficaram, em sua maioria, concentradas no interesse por exercer a profissão docente, bem como o interesse pela pesquisa na área de educação; maior possibilidade e agilidade, através da licenciatura, para adentrar no mercado de trabalho; e o

encantamento pela área, como também o entusiasmos e interesse em instigar estudantes através dos conteúdos das Ciências Sociais. Paralelamente está o interesse dos estudantes a entrarem para o PIBID que se assemelha muito com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, o PIBIC, o qual concede bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação possibilitando qualidade para a formação científica. Contudo, o PIBID se distingue do PIBIC por focalizar nas licenciaturas e por dispor da participação de professores da educação básica, de fora da universidade. Além disso, constitui um dos únicos programas nas graduações em licenciatura que permite o estudo, a pesquisa e a imersão na educação pública brasileira.

A proposta da bolsa, da ideia de "aprender a ser professor", sentimento que me angustiava muito por julgar ser uma responsabilidade grande: ensinar outras pessoas. De que maneira fazer isso? Sem errar etc. Então o PIBID me trazia essa sensação de poder aprender a ser professora e me permitir acompanhar o processo escolar [...]. (B3)

Desde que soube o que era e como funcionava o programa tive interesse em participar para já iniciar as práticas em sala de aula, ou ao menos estar em contato com a realidade escolar. Além de que, para aqueles que escolhem pela graduação na Licenciatura, poucos são os caminhos de pesquisa ou bolsa. E avaliando ainda o curso de maneira ampla, é um dos pouquíssimos projetos de extensão universitária - o que chega a ser curioso. (B6)

O interesse pela licenciatura e pela experiência marcam as respostas, do mesmo modo a oferta de bolsa, como permanência na universidade, tanto que metade dos bolsistas ID trabalharam em alguma outra atividade remunerada enquanto estavam participando do PIBID. Apesar do interesse dos estudantes pela licenciatura e pelo programa de iniciação à docência, todos concordam que a profissão docente no Brasil é extremamente mal remunerada. No ensino superior os docentes costumam ter melhor remuneração e condições de trabalho, mas no que diz respeito ao ensino básico público brasileiro, a remuneração e as condições de trabalho são exploratórias. Embora os professores carreguem significados indispensáveis para a sociedade, os profissionais docentes ainda são desvalorizados por ela.

As concepções dos bolsistas ID acerca das finalidades educativas da disciplina de Sociologia no ensino médio assinalam que os conhecimentos sociológicos, como conhecimento formal e científico das Ciências Humanas, possibilitam ferramentas de compreensão sobre vários tópicos, dentre eles, a realidade, a sociedade, as relações sociais e os fenômenos sociais, estando historicamente produzidos. Assim, torna-se essencial e indispensável para a formação pessoal e intelectual, o pensamento crítico em contraponto ao senso comum e o preparo da vida em sociedade constituindo instrumento de transformação social e emancipação.

Penso que é algo necessário por várias razões. O primeiro é o desenvolvimento de um pensamento crítico, estamos cada vez mais reféns de ideias que são emburrecedoras de uma maneira geral. Precisa ter um contraponto a toda essa disseminação de informações mentirosas e de senso

comum. O segundo é que precisamos debater a ciência como um todo e desmistificar a ideia de que ciência é só aquilo associado a ciências exatas, precisamos pautar que ciências sociais e humanas são sim ciência, desenvolvidas e valorizadas em vários países. O terceiro é conceder os mais variados saberes, as pessoas precisam pelo menos ter conhecimentos básicos das várias ciências. (B3)

Acredito que ela seja essencial para a formação dos sujeitos críticos, humanos e que ela é uma ferramenta para os estudantes buscarem a emancipação. Ou seja, compreendo que a disciplina de sociologia, quando trabalhada de modo crítico, que possibilite aos estudantes condições materiais de interpretação da realidade que está colocada a eles. Diante disso, ela é uma ferramenta que pode auxiliar os estudantes no processo formativo, buscando a emancipação. E esse trabalho é dialógico, de mão dupla e acontece no processo de ensino aprendizagem, entre educando e educador. (B10)

Acredito ser de fundamental importância, para que todos tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos para que, através desses, possamos compreender e analisar criticamente a vida cotidiana e os sujeitos e instituições sociais. (B16)

Hoje nos encontramos em um momento histórico caracterizado por uma grande crise capitalista que se reflete nos âmbitos sociais, econômicos e políticos. Uma vez que a Sociologia é posta diante desse novo cenário repleto de mudanças, passa a ter que lidar com novas questões e novos desafios, teóricos e metodológicos, para pensar e interpretar a realidade social. Assim, a Sociologia pode ser concebida como uma espécie de autoconsciência da realidade social da qual ela mesma participa, como modo dessa realidade poder refletir sobre si mesma de forma crítica. Ao pensar criticamente sobre suas próprias condições, a Sociologia tem o potencial de, além de compreender os fenômenos sociais, também transformar a realidade social.

Como o próprio objeto que a Sociologia pretende estudar é dinâmico e está continuamente se transformando, também, a própria Sociologia precisa sempre se repensar, procurando novas explicações, novos conceitos e novas metodologias que deem conta das transformações de seu objeto. Deste modo, dadas as configurações sociais atuais, a Sociologia tem como desafio compreender essa nova dinâmica, sendo capaz de elucidar os modos como as relações sociais se dão e as suas contradições.

De acordo com Florestan Fernandes (1978), o estudo das ciências sociais tem potencialidades de libertar o pensamento de concepções tradicionais do mundo e das manipulações propagandistas que muitas vezes ditam nossas ações e pensamentos. Essa libertação, por sua vez, favorece uma compreensão maior dos âmbitos sociais e a formação de um novo sujeito, um sujeito mais consciente. Segundo essa perspectiva, preparar os jovens para uma participação na vida social e política mais consciente é uma das funções mais importantes do ensino de sociologia, tanto nas escolas como também no ensino superior. Segundo o autor,

o ensino médio de então se configurava de modo a preparar os estudantes para ingressarem no ensino superior. Essa finalidade acabava por conferir ao ensino um forte caráter enciclopédico, tornando-o algo simplesmente aquisitivo e acumulativo. Essas características revelam uma concepção educacional conservadora que se coloca num sentido oposto ao de construção de pensamento crítico e de transformações sociais. Trata-se de um sistema educacional em conformidade com interesses conservadores, muitas vezes influenciado por instituições sociais como a família e a igreja.

No que se refere mais propriamente ao ensino de Sociologia no ensino médio, e as suas finalidades formativas, segundo Florestan Fernandes (1980), seria essencial uma mudança estrutural profunda nas condições da educação brasileira e nas próprias concepções sobre o papel da educação. Caso contrário, se o ensino de Sociologia for trabalhado nessa concepção de educação que visa a conservação da ordem social, seria certamente infrutífero. Nesse contexto aparece o desafio para os Sociólogos de repensar como se daria o ensino da Sociologia de modo a visar uma formação que realmente contemple a compreensão racional crítica das relações que se situam na vida social (FERNANDES, 1980). Para esses fins, o autor afirma que seria até mais importante atentarmos para o modo que o ensino se dá, para a forma como os conhecimentos estão sendo ensinados, do que os conteúdos em si a serem transmitidos.

Quando tomamos em consideração uma sociedade profundamente marcada por abismos demográficos, econômicos e culturais, como é o caso do Brasil, o estudo da Sociologia no ensino básico contribuiria muito para a formação cívica que favorece o pensamento consciente e político sobre as condições materiais reais que marcam a sociedade.

Como já foi mencionado no Capítulo 2, o PIBID de Ciências Sociais da UFSC, realizava reuniões semanais com o objetivo de planejar seu campo de atuação. O planejamento das aulas nas escolas fazia parte desse espaço, elas eram pensadas e planejadas em grupo entre os bolsistas, os professores supervisores e a professora coordenadora de área. Os critérios para a escolha dos conteúdos a serem abordados se dava de acordo com os respectivos planos de ensino dos professores de Sociologia das escolas, mas também abertos para mudanças e/ou sugestões dos bolsistas ID. Conforme as respostas dos questionários, o livro didático foi muito utilizado, mas além dele, os materiais e os recursos didáticos apresentados em sala de aula pelos estudantes eram utilizados e construídos de formas bastante dinâmicas e diferenciadas, de acordo com as realidades estruturais da determinada escola. Quando questionados referente ao tempo destinado às atividades relacionadas ao PIBID, todos relataram que além das horas da reunião e das diversas atividades desenvolvidas nas escolas, acabavam exercendo horas a mais por semana do que era previsto em edital, principalmente para o planejamento das aulas.

Na maioria dos questionários respondidos, dos dezesseis bolsistas, dez relataram que os estudantes das escolas com as quais atuavam em sala de aula, mostravam-se interessados com relação ao ensino de Sociologia, três deles relataram interesse mediano por parte dos alunos e três bolsistas relataram que eles não tinham interesse pela disciplina.

Tanto durante a atuação no Programa, quando no Estágio Obrigatório (que concluí em 2018), mas ainda antes quando eu mesmo estava na escola, vejo que a disciplina de Sociologia tem grandes potencialidades de tocar uma turma inteira, e que muitas vezes o interesse ou desinteresse pelos conteúdos e discussões se dão geralmente pela forma com que as/os docentes trabalham estes conteúdos em sala, em alguns casos tornando uma discussão de opiniões, em outros apresentando conteúdos descolados da realidade social e da turma. Contudo, quando os conteúdos dialogavam com a realidade e se apresentavam de maneira "séria", ou seja, para além do senso comum e de opiniões soltas, geralmente as turmas demonstram maior interesse. (B6)

Foi constatado pelas respostas que os pibidianos de modo geral, quando ministravam os conteúdos, procuravam fazer aulas diferenciadas, de formas mais dinâmicas e atrativas e isso despertava mais o interesse e participação dos estudantes nas escolas. Mas foi observado pelas respostas que as atuações práticas deles dependiam muito da percepção que os professores supervisor de Sociologia da escola detinham sobre o PIBID.

Dois perfis diferentes de professores supervisores no que se refere às funções do PIBID e à atuação no subprojeto, foram constatados pelos bolsistas ID. Com dois dos três professores, os pibidianos tinham maior possibilidade da prática docente, e muitas vezes ministravam aulas sozinhos ou em conjunto com eles, elaborando desde o planejamento das aulas que seriam dadas, até sua execução e o processo avaliativo dos estudantes, com a supervisão dos professores das escolas. Já com um outro professor, os alunos apenas observavam as aulas e auxiliavam em atividades avaliativas quando propostas. Dentre os pibidianos que falaram que os estudantes das escolas não demonstravam interesse pela disciplina ou que demonstravam interesse mediano, é interessante ressaltar que a maioria deles foram os que tiveram suas atividades de atuação com o professor que apenas fazia aulas mais tradicionais e que os deixavam apenas observando as aulas dele.

Diante desse cenário, o que efetivamente mudou com a inserção do PIBID nas escolas, sob as perspectivas dos bolsistas ID que de fato ministraram aulas, sozinhos ou em conjunto com os professores, foi, principalmente: o interesse dos alunos das escolas pelas aulas de Sociologia e a própria configuração das aulas, tornaram-se mais dinâmica e atrativas. Os que não tiveram muito espaço para a prática da docência relataram que não viram muitas mudanças com a inserção do PIBID.

Observando como um todo, o pibid proporciona uma dinamicidade muito grande, então se eu pudesse elencar algo seria isso: tornar a escola e as aulas

mais dinâmicas e atrativas. Percebo que o PIBID contribuiu muito para os professores, muitos cansados da rotina principalmente uma carga horária de aulas reduzidas o que dificulta o aprofundamento de várias questões, duas aulas por semana por turma é pouco (muito fruto do descrédito das ciências sociais enquanto ciências). Os professores ficavam mais tranquilos porque tinham o nosso suporte em sala, porque tinham a gente ali "batendo bola" com eles e ajudando também em salas que tinham cerca de 50 - 40 alunos. Então, para mim, o PIBID ajudou em tornar o dia-a-dia escolar mais "leve". (B3)

O PIBID também é significativo porque aproxima os alunos das escolas públicas à universidade, nesse caso a UFSC, e como foi mencionado por alguns pibidianos, os estudantes demonstravam empolgação com a presença dos bolsistas em sala. Essa aproximação talvez dispõe da pequena diferença de idade entre os pibidianos e eles e por compartilharem linguagens e códigos próximos. O PIBID também contribui para a formação continuada dos professores supervisores, na medida em que os aproxima dos bolsistas que ainda estão em formação. Foi comentado pelos bolsistas ID do PIBID Ciências Sociais que a ação no Subprojeto possibilitava apoiar os professores supervisores tanto nos planejamentos, como na elaboração de materiais didáticos, já que devido às condições precárias de trabalho tinham excessivas carga horárias por semana.

Creio que o Programa tem/teve uma forte capacidade de oferecer aos estudantes e professores tutores, oportunidades de desenvolver outras relações com o aprendizado/ensino, atualizando conteúdos, linguagens, ferramentas, etc. Claro que, para isto, é preciso também que os próprios cursos de licenciatura continuem a se desenvolver e se fortalecer no campo acadêmico. (B9)

O PIBID é uma ferramenta de possibilidades. Os estudantes têm o direito de poder ter acesso à esse programa. Avalio, no tempo que participei, que meus estudantes puderam ter contato com professores jovens, que possuem uma visão de mundo transformadora, que acreditam sobretudo numa educação pública para todos. Hoje em dia, quando estou caminhando pela universidade ou em assembleias estudantis, vejo que aqueles estudantes que participavam dos projetos do clube de cinema, de leitura, das aulas organizadas por nós bolsistas, estão hoje na universidade, cursando desde jornalismo a psicologia, matemática, administração pública. Sabe, é bom ver isso florescer. (B10)

Acho que é bom porque é algo diferente que desperta o interesse. Por serem estudantes de graduação acho que a linguagem ajuda também. E possibilita uma atenção maior, um planejamento mais detalhado, porque os professores das escolas públicas são muito sobrecarregados. Com o PIBID acho que é possível dar uma atenção mais localizada à realidade específica das turmas. (B11)

Os professores supervisores do programa participavam do desenvolvimento das atividades em conjunto com os pibidianos. Esse envolvimento se deu de modo a contribuir para suas próprias formações, uma vez que proporciona o contato com uma série de discussões teóricas e práticas pedagógicas. Diante desse cenário, portanto, pode-se dizer que o programa

possibilita uma formação continuada para os docentes. Na medida em que proporciona momentos de discussões, trocas de experiências e trabalho em conjunto com graduandos e coordenadora, o programa contribui para que os docentes possam aprimorar e analisar sua prática educativa, refletir sobre os modos e as finalidades do ensino, assim como sobre as condições reais que cercam seu trabalho. Oportunidades essas que muitas vezes acabam ficando distantes da prática educativa dos docentes das escolas, tanto por razões de falta de incentivos governamentais para formações continuadas, como pela própria carga horária de trabalho que acaba impossibilitando ao professor buscar esses espaços e discussões.

De modo geral, os bolsistas ID avaliam suas atuações dentro da sala de aula de forma positiva e satisfatória. Mais da metade assinalou ter tido compromisso, comprometimento e preocupação com as atividades desenvolvidas e manifestou que a partir do desenvolvimento da experiência na docência seus desempenhos pessoais melhoraram com o tempo.

Eu acredito que tenha sido uma boa atuação. Eu era comprometida com os horários, com as reuniões e com as tarefas que eram de minha responsabilidade. Fui ascendendo, acumulando experiências e adquirindo maturidade dentro de sala de aula, penso que meu trabalho foi se aperfeiçoando com o passar dos meus dois anos enquanto bolsista. (B3)

Em referência às perguntas sobre a própria avaliação com relação à formação acadêmica enquanto professor ou futuro professor e de que forma o PIBID contribuiu como fomento dela, quase metade dos bolsistas relatou conceberem sua formação docente como boa ou satisfatória, mas, ainda citaram falhas e lacunas, principalmente no que se refere às entradas tardias das disciplinas da licenciatura no currículo do curso, que tem suas fases iniciais "voltadas para o bacharelado" como citam alguns dos entrevistados, que também identificam uma graduação que privilegia o bacharel.

Eu acredito que existam lacunas. É fato que a universidade não nos prepara para tudo. Sinto a falta de ter aprendido algumas vertentes metodológicas em termos pedagógicos, mas, no geral posso dizer que é satisfatório. (B3)

Acredito que em relação a conteúdos teóricos é inegável a quantidade de conhecimento com que nos deparamos durante nossa formação acadêmica. Contudo, avaliando a especificidade de formação para futuro professor, vejo diversas faltas. Nosso curso - e reparo que demais cursos também têm um cenário parecido - é fundamentalmente voltado à formação de bacharéis/pesquisadores. A incompreensão de que licenciandos e professores/futuro professores se limitam às suas salas de aula, ou ainda a incompreensão de que mesmo bacharéis que seguirem carreira acadêmica irão sim acabar dando aulas e precisarão saber como transmitir suas pesquisas e conhecimentos construídos, faz que com que não se dê respaldo às necessidades formativas para docentes. Como exemplos, penso nos tantos seminários que apresentamos de forma mecânica e palestrista em que poderíamos estar trabalho formas didáticas de transmissão e aquisição dos conteúdos estudados. Ou então os conteúdos estudados em Sociologia da Educação, que são muito mais discussões teóricas acerca da Sociologia e da

Educação, do que propriamente conteúdos que poderão ser ensinados nesta mesma disciplina na Escola Normal/Magistério. (B6)

Se eu não tivesse uma trajetória, mesmo que pequena, na área da educação, não tivesse participado como bolsista do PIBID e não tivesse atuado como professora ACT na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, eu não teria condições de entrar em sala de aula apenas com a formação que a Ciências Sociais me oferece. O currículo possui defasagens enormes, nós temos uma disciplina de didática, uma de metodologia do ensino de ciências sociais, sociologia da educação, organização escolar, teorias da educação e tudo isso a partir da quarta ou quinta fase, é insuficiente. O início do curso é voltado todinho para formação de bacharel, não existe de fato uma preocupação com a formação de uma licencianda em ciências sociais, uma educadora em ciências sociais. Nós, estudantes de licenciatura, precisamos buscar alternativas outras, para nos formar e encarar a sala de aula. (B10)

Acho que minha formação foi boa, mas poderia ser melhor. Me parece que as disciplinas de licenciatura (e mesmo a habilitação no geral) são menos valorizadas, tanto estruturalmente quanto pelos próprios estudantes. E, talvez por misturarem vários cursos e turmas diferentes, acabam sendo muito repetitivas. Eu li inúmeras vezes os mesmos textos em disciplinas diferentes, mas acabei não entrando muito em outras discussões importantes. (B11)

Em conformidade com os relatos dos pibidianos, Rocha (2013) evidencia que os cursos de graduação em Ciências Sociais ainda privilegiam o bacharelado em relação à licenciatura e o sistema educacional brasileiro básico permanece apoiado em concepções conservadoras de ensino e aprendizagem, indicando uma desqualificação e precarização da profissão docente e a ausência de reconhecimento econômico e social.

Conforme mencionado anteriormente, nove bolsistas ID cursaram do 5º até o último semestre da graduação durante a participação no PIBID, e sete deles cursaram do segundo ao quinto semestre durante a participação no projeto. As matérias de educação só começam a aparecer no 4º semestre da graduação, com “Teorias da Educação”; no 5º semestre “Didática B” e “Psicologia Educacional: Desenvolvimento e aprendizagem”; no 6º semestre “Organização Escolar”, “Metodologia de Ensino das Ciências Sociais” e “Sociologia da Educação”; no 7º semestre “Estudos Afro-Brasileiros” e “Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I”; no 8º semestre “Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II” e “Seminário de Licenciatura I” e no 9º semestre “Seminário de Licenciatura II” e “Trabalho de Conclusão de Licenciatura”. Todos os bolsistas que tiveram aulas de educação durante sua participação no PIBID, relataram que o programa contribuiu para as disciplinas da licenciatura, embasados nas experiências que o projeto proporciona.

No ano de 2017 estive cursando a sexta e sétima fase da graduação. A participação do PIBID concomitante às determinadas disciplinas destes semestres que são voltadas à Licenciatura foi uma experiência ótima! Ao passo que estudava Didática B, Organização Escolar, Teorias da Educação, Psicologia Educacional e ainda Metodologia do Ensino, e conseguia fazer minhas reflexões e abstrações relacionando os conteúdos e a experiência

prática propiciada pela extensão, foi bastante benéfico para minha formação.
(B6)

Eu já tinha terminado o bacharelado, estava fazendo as disciplinas que faltavam para a licenciatura e o estágio. Minha participação contribuiu principalmente no estágio. Me ajudou a ficar mais tranquila e segura nas primeiras aulas que eu dei, pois já tinha atuado no PIBID. Também ajudou no planejamento das aulas. (B11)

Além disso, muitos se manifestaram sobre as contribuições que principalmente o PIBID oferece aos seus processos de formação. Segundo registrado nos questionários, o PIBID proporciona experiências que colocam os estudantes de graduação em contato direto com a realidade escolar e as dificuldades do ensino público brasileiro, na compreensão de seu funcionamento. Possibilita também um enriquecimento da prática docente dos bolsistas, pela incorporação de experiências significativas voltadas para o exercício do processo de ensino e aprendizagem das Ciências Sociais. O PIBID-UFSC de Ciências Sociais realizava discussões teóricas com os integrantes do programa sobre a educação em geral e o ensino de Sociologia. À vista disso, contribuiu efetivamente para a formação teórica e prática dos estudantes.

Para o curso de licenciatura, o PIBID oferece uma formação privilegiada, que complementa o pouco tempo da prática docente no curso, limitado muitas vezes ao final do curso, com o estágio supervisionado. O programa antecipa a inserção e a experiência dos licenciandos nas escolas e nas realidades de ensino brasileiras, e a partir dessa vivência proporciona um aprofundamento teórico e prático para as formações. A maioria dos bolsistas de iniciação à docência que responderam os questionários acreditam o PIBID deveria ser ofertado para todos os estudantes da licenciatura antes de completarem o curso.

O Programa, tem como um dos principais objetivos, fomentar mudanças na relação entre Universidade e Escola Pública no que diz respeito à formação docente, sobretudo na associação entre teoria e prática. Uma vez que tanto a Universidade como a escola pública são reconhecidas como espaços complementares e relevantes para tal formação. Com isso, o contato com a escola pública não fica restrito apenas ao cumprimento da grade curricular a partir do Estágio Curricular Supervisionado, haja vista que o projeto propicia aos licenciandos, ainda nos primeiros períodos do curso, a iniciação à docência, o desenvolvimento de atividades planejadas previamente que envolvem diferentes momentos e situações do cotidiano escolar. (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p.152)

Diante das contribuições expostas, observamos que o PIBID, enquanto política pública educacional voltada para a formação de professores, contribui para o desenvolvimento também das licenciaturas. Isso na medida que as análises acerca de sua implementação nas escolas possibilitam refletir sobre as várias dimensões do campo educacional, proporcionando uma reavaliação do próprio modelo curricular dos cursos. Além disso, o programa contribui para a formação, não só dos bolsistas de iniciação à docência, mas também para a formação

continuada dos professores supervisores e mesmo dos professores coordenadores de área e do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda hoje, mesmo com o aumento da carga horária do curso de licenciatura em ciências sociais na UFSC e uma maior valorização da formação docente, são perceptíveis lacunas entre a formação no curso e os desafios que se põe para o exercício da docência. Os currículos de licenciatura em ciências sociais na UFSC exigem um ano letivo integral de estágio docente obrigatório. Um primeiro semestre letivo dedicado ao trabalho de pesquisa da realidade escolar na qual ocorre o estágio, de observação/participação na sala de aula de Sociologia em que serão ministradas as aulas pelos estagiários e de elaboração de um projeto de ensino a ser desenvolvido no semestre seguinte. O segundo semestre letivo destina-se à prática docente, com a realização do projeto de ensino e do planejamento das aulas elaborado no semestre anterior. Essa preparação docente intensa em um ano letivo e o exercício de atividades de estágio teórico-práticas, mesmo sendo momentos fundamentais de conhecimento e de prática docente, são muitas vezes insuficientes enquanto formação para o exercício da docência na sua complexidade. O PIBID, nesse cenário, apresenta-se como uma oportunidade e uma possibilidade de suprir algumas lacunas educativas, possibilitando ao graduando bolsista aprofundar experiências docentes nas escolas e desenvolver estudos e pesquisas relativos ao ensino de Sociologia e à realidade escolar.

Entretanto, até mesmo o programa encontrou limitações na medida em que é restrito apenas a uma parte dos alunos em graduação. Apenas dez bolsas eram ofertadas aos graduandos de Ciências Sociais da UFSC. Nesse sentido, de acordo com Rocha:

O PIBID se trata de um órgão de fomento voltado para uma parte dos licenciandos, por isso, consideramos limitado esse Programa. Pensamos que, ao agir de modo excludente, o governo não só deixa de solucionar o problema, mas também pode criar outros. Noutras palavras, ao elaborar políticas públicas para contemplar uma parte, diga-se de passagem, uma pequena parte, e não o conjunto dos licenciandos reforça-se uma hierarquização social que, na sociedade brasileira tem se mostrado crônica e perversa. (ROCHA, 2013, p.139)

O argumento do autor reforça a ideia de que o PIBID, por se configurar como política pública que atinge diretamente uma parcela restrita dos licenciandos e professores da educação básica e das universidades, apresenta limitações, que se expressam em um caráter excludente e até hierarquizante do ponto de vista social.

Segundo Pimenta e Lima (2017) quando pensamos na comparação do PIBID com o estágio docente obrigatório, é possível observarmos que, por mais que pareçam ser bastante semelhantes, há muitas divergências. As duas práticas pertencem a campos de poder diferentes, estruturam-se de formas diferentes e possuem condições objetivas que também não são as

mesmas. Todas essas diferenças acabam por propiciar uma formação distinta e privilegiada para alguns, gerando diferenciações entre os graduandos em formação de uma mesma instituição.

Ainda assim pode-se dizer que, por mais que o PIBID apresente limitações, ele trouxe contribuições muito significativas para a formação docente. Isso torna-se perceptível quando, por exemplo, consideramos toda a experiência teórico-prática que o PIBID proporciona aos bolsistas. Segundo Gonçalves e Filho (2014), é importante nos atentarmos para o diferencial que o estudante participante do programa acaba tendo em relação aos demais graduandos. O estudante pibidiano, por se inserir por mais tempo na escola, e não apenas o tempo do estágio obrigatório, acaba tendo sua formação e conhecimento práticos mais ampliados, podendo conhecer melhor o ambiente escolar e refletir sobre suas complexidades a partir de referenciais sociológicos de um modo mais privilegiado.

Este trabalho considerou a importância do PIBID enquanto política pública voltada para a formação docente nos cursos de licenciatura, defendendo a concepção de que o programa é uma das poucas possibilidades de inserção aprofundada dos estudantes - para além do estágio supervisionado obrigatório - no universo escolar da rede pública brasileira no decorrer da graduação. Foi nesta perspectiva que o trabalho desenvolveu sua análise abordando o PIBID UFSC Ciências Sociais como estudo de caso. Buscou analisar as consequências educativas do programa e os seus impactos na vida acadêmica e profissional dos bolsistas de iniciação à docência do PIBID UFSC Ciências Sociais, que atuaram durante o período dos projetos 2009-2013 e 2014-fev.2018. Diferentes procedimentos metodológicos deram suporte à pesquisa, como já foi assinalado. Uma cuidadosa investigação bibliográfica e documental fundamentou a análise acerca das Ciências Sociais/Sociologia na educação básica, do PIBID enquanto política educacional e do PIBID UFSC Ciências Sociais, subprojeto objeto central da pesquisa. Além disso, a partir de uma abordagem qualitativa, foram aplicados e analisados os questionários respondidos pelos bolsistas, tornando-se instrumento metodológico relevante no resgate das experiências e percepções dos licenciandos de ciências sociais sobre o programa.

Na qualidade de política pública educacional, o PIBID tem por finalidade a valorização da formação docente dos estudantes de nível superior, possibilitando a inserção dos bolsistas no cotidiano escolar e aproximando-os do fazer docente de uma forma constante e aprofundada. Conforme o primeiro edital (2007), o PIBID se propõe a:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

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

De acordo com os objetivos expostos pelo programa, e conforme a análise das práticas e experiências do PIBID UFSC Ciências Sociais, o presente trabalho sugere que o subprojeto alcançou suas finalidades educativas. As respostas contidas nos questionários aplicados e a análise dos materiais produzidos pelo Subprojeto, revelaram uma atuação comprometida do grupo de participantes – bolsistas ID, professores supervisores e professora orientadora – com a educação pública, tanto no nível superior como na Educação Básica. Ao mesmo tempo, evidenciaram a dimensão de indissociabilidade entre teoria e prática, entre formação teórica e prática docente, que permeou as ações realizadas. Seja desenvolvendo pesquisas da realidade escolar, discutindo textos das ciências sociais ou da educação, planejando atividades docentes, preparando materiais didáticos, organizando eventos na universidade ou na escola, as experiências do PIBID UFSC Ciências Sociais contribuíram para um enriquecimento da formação docente dos bolsistas licenciandos e para a formação continuada dos professores participantes. Com efeito, ao inserir os bolsistas ID por mais tempo na realidade escolar através da vivência concreta no sistema básico de ensino, o PIBID promove uma formação docente mais ampliada e qualificada e abre possibilidades de formação continuada tanto dos professores supervisores nas escolas, como dos professores universitários coordenadores de área.

Os bolsistas de iniciação à docência do PIBID UFSC Ciências Sociais acompanhavam as atividades realizadas em sala de aula, seja apenas observando ou participando ativamente dos processos que compõem o trabalho docente, desde o planejamento até a execução da aula, articulando, desse modo, a teoria com a prática docente. Além disso, desenvolveram projetos e se integraram com a comunidade escolar de uma forma geral. Assim ao serem inseridos no

universo escolar, desenvolvendo pesquisas e atuando nesse universo, puderam compreender todo o ambiente físico e educativo que a escola proporciona aos estudantes. Desse modo, considera-se que o Programa apresenta impactos positivos para a formação docente dos bolsistas, bem como para os cursos de licenciatura, na medida em que possibilita a valorização da profissão docente, requalificando a docência nesse processo, representando um diferencial para a formação de professores nos cursos de licenciatura.

A sociabilidade na contemporaneidade, dada nos moldes capitalistas, implica uma série de dilemas e desafios para a educação, sendo necessário repensar e revisar certas concepções pedagógicas. Nesse sentido, novas discussões e debates têm surgido no âmbito das universidades visando dar conta desses novos desafios da educação, com a finalidade de valorizar os cursos de graduação em licenciatura.

A história da institucionalização da disciplina de Sociologia na educação básica brasileira é bastante fragmentada e de tradição frágil, o que também acaba configurando um desafio para se pensar sua educação. Além disso ela é fortemente permeada pelas dimensões sociais, culturais e políticas. Isso é muito perceptível quando analisamos os movimentos de luta pela obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio, que se dá em momentos históricos de reivindicações sociais (JINKINGS, 2013). Assim, é necessária uma discussão contínua e aprofundada sobre a necessidade, as finalidades e as possibilidades educativas da disciplina de Sociologia, tanto nas universidades como nos próprios ambientes escolares.

As ciências sociais, tanto com o seu ensino como com o trabalho de pesquisa na área, contribuem para a possibilidade de uma compreensão crítica da sociedade, de suas contradições e da situação de crise em que nos encontramos. Vivemos em uma profunda crise marcada pela mercantilização excessiva e por intensos processos de precarização social. Refletir sobre esse estado de crise, em que a sociedade se guia unicamente pela razão instrumental e acaba por negligenciar questões sociais, é algo que os cientistas sociais, assim como os educadores, devem procurar constantemente realizar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. 2019.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio/>>. Acesso em: 17 nov, 2019.

_____. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 15 de junho de 1998.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13254-parecer-ceb-1998>>. Acesso em: 5 jul, 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 de janeiro de 2012.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 11 set, 2019.

_____. **Decreto nº 29.741, de julho de 1951.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>>. Acesso em: 28 out, 2019.

_____. **Lei nº 11.502, de julho de 2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 5 out, 2019.

_____. **Lei nº 11.684, de junho de 2008.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>>. Acesso em: 5 out, 2019.

_____. **Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 03 dez, 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de dezembro de 1961.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 jul, 2019.

_____. **Lei nº 5.692, de 1971.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 jul out, 2019.

_____. **Lei nº 7.044, de outubro de 1982.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 jul, 2019.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 out, 2019.

_____. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 260 de dezembro de 2010.** Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Edital MEC/CAPES/FNDE. 12 dez. 2007. 8p.

_____. Ministério da Guerra. **Regulamento das escolas do exército a que se refere o Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890**, 1890.

_____. **Portaria nº 26 de abril de 2016**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 02 dez, 2019.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241 de 2016**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 30 out, 2019.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 55, de 2016**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124948>>. Acesso em: 5 out, 2019.

Congresso Nacional. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Congresso Nacional, 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>> Acesso em: 20 out, 2019.

FERNANDES, Fernandes. **Funções das ciências sociais no mundo moderno**. In: L. Pereira e M. Foracchi, Educação e sociedade, 9a. ed., São Paulo: Editora Nacional, 1978, pp. 22-8.

_____, Florestan. **O Ensino de Sociologia na escola secundária brasileira**. In: A Sociologia no Brasil. 1980, p. 105-12.

GAMBA, Estevão; RIGHETTI, Sabine. **Ciências humanas levam Brasil à elite da produção científica**. Folha de São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/06/ciencias-humanas-levam-brasil-a-elite-da-producao-cientifica.shtml>>. Acesso em: 29 setembro, 2019.

GIMENES, Camila Itikawa; PIMENTA, Selma Garrido. **O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) — período 2008 a 2012?** In: II Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação. Porto: UFAL; Red ESTRADO, 2013.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; FILHO, Irapuan Peixoto Lima. **Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: O PIBID no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais**. In: Revista Brasileira de Sociologia. V. 02, No. 03 – Jan/jun. 2014.

HEMIELEWSKI, Dulce Maria de Souza; PACHECO, Luci Mary Duso; JUNG, Hildegard Susana. **Perspectivas de formação docente: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública**. In: Imagens da Educação. V.07, nº 03 - Set/dez. 2017.

JINKINGS, Nise Maria Tavares. **A Sociologia em Escolas de Santa Catarina**. In: Revista Inter-Legere, v. 1, n. 9, 23 out. 2013.

_____, Nise Maria Tavares et al. **Uma introdução à ciência da sociedade**. In: Caderno de Sociologia, v.1, 2014.

_____, Nise Maria Tavares. **Os Processos de Institucionalização da Sociologia no Segundo Grau (1972-1996)**. In: A Sociologia na Educação Básica. SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Org.). 1. ed. São Paulo: Annablume, 2017, p. 35-56.

_____, Nise et al. **Projeto de Pesquisa. O ensino de Ciências Sociais em escolas públicas de nível médio: análise comparada de duas realidades escolares**. Não publicado.

MACHADO, Celso de Souza. **O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar**. In: Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MENDONÇA, Sueli G. Lima. **Os Processos de Institucionalização da Sociologia no Ensino Médio (1996-2016)**. In: A Sociologia na Educação Básica. SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Org.). 1. ed. São Paulo: Annablume, 2017, p. 57-75.

MORAIS, Pâmela. **O que é Ideologia de Gênero (e por que falam tanto dela)?** In: Politize, 2018. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/ideologia-de-genero-questao-de-genero/>>. Acesso em? 09, novembro, 2019.

OLIVEIRA, A.; BARBOSA, V. S. L. **Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID**. Revista Inter-Legere, v. 1, n. 13, p. 140-162, 5 set. 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA Evelina Antunes F. de. **Os Processos de Institucionalização da Sociologia na Escola Secundária (1890-1971)**. In: A Sociologia na Educação Básica. SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Org.). 1. ed. São Paulo: Annablume, 2017, p. 17-34.

PIMENTA, Selma Garrido; Lima, Maria do Socorro Lucema. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

_____. **Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda?**. In: 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Democracia em risco: A pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. São Luís/MA, 2017.

PPP - Projeto Político Pedagógico. Escola de Educação Básica Leonor de Barros - SC, 2015.

PPP - Projeto Político Pedagógico. Instituto Estadual de Educação - SC, 2018.

ROCHA, Claudio César Torquato. **Saberes da docência aprendido no PIBID: um estudo com futuros professores de Sociologia**. 2013. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SANTOS, Mário Bispo dos. **O PIBID na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo à formação do professor em sociologia.** 2017. Tese de Doutorado - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Eleizi Luciana Fiorelli. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.** In: Sociologia: Ensino Médio. MORAES, A. (coord). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. Col. Explorando o Ensino, vol. 15, p. 9-44.

SOUZA, Isabela. **Projeto Escola sem Partido: argumentos contra e a favor.** In: Politize, 2018. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/projeto-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 09, novembro, 2019.

THOLL, James. **O ensino de sociologia em duas realidades escolares distintas: o Colégio Aplicação da UFSC e a Escola de Educação Básica Simão José Hess.** 2014. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital nº 02/2009.** Florianópolis: UFSC. 2009.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital nº 02/2013.** Florianópolis: UFSC. 2013

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital nº 25/2009.** Florianópolis: UFSC. 2009

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital nº 61/2013.** Florianópolis: UFSC. 2013.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

Bolsistas de iniciação à docência do projeto PIBID Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina

- 1- Como foi sua formação na educação escolar? Você estudou em escola pública ou particular?
- 2- Teve aula de Sociologia como disciplina escolar? Qual sua avaliação? Isso influenciou sua escolha de curso?
- 3- Por que escolheu fazer graduação em licenciatura?
- 4- Como você avalia as condições de trabalho dos (as) professores (as) da educação escolar?
- 5- Como você avalia a sua formação acadêmica enquanto professor (a) ou futuro (a) professor (a)?
- 6- Qual foi o motivo que te levou a entrar para o PIBID?
- 7- Por quanto tempo participou do PIBID?
- 8- Você teve alguma outra atividade remunerada enquanto esteve no programa?
- 9- O que fez com que você continuasse ou desistisse de participar do programa?
- 10- Em qual fase da graduação esteve enquanto participou do PIBID? O quanto você acha que a sua participação no programa contribuiu enquanto cursava as disciplinas?
- 11- Participou de alguma outra atividade formativa?
- 12- O que você pensa sobre a finalidade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio?
- 13- Como era planejada atuação do PIBID nas salas de aula? (Quais os objetivos, critérios para selecionar os conteúdos, avaliação dos alunos, materiais e recursos didáticos utilizados).
- 14- Quanto tempo você dispunha para desenvolver as atividades do PIBID?
- 15- Como os (as) alunos (as) se comportavam em relação ao ensino de Sociologia na escola em que você atuou? (Interesse na disciplina, participação nas aulas...)
- 16- Como você avalia o seu trabalho como bolsista PIBID em sala de aula?
- 17- Você acha que seu trabalho em sala de aula poderia ser diferente?
- 18- O que você percebeu que mudou na escola e nas aulas com inserção do PIBID?
- 19- De que forma o PIBID contribuiu para a sua formação?
- 20- Como você avalia o PIBID para a formação dos estudantes das escolas?
- 21- Como você avalia a importância do PIBID para o curso de licenciatura?
- 22- Tem observações, críticas e/ou sugestões quanto ao programa?