



DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SOCIOLOGIA: ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS EDUCATIVAS EM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA (UFRN/PIBID)

Renata Lysia Sapucaí de Castro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), rsapucaai@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esse trabalho nasce a partir de uma série de reflexões acerca da formação docente que as universidades brasileiras oferecem aos seus licenciandos e licenciandas, pensadas desde o início da licenciatura em Ciências Sociais e o acesso ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), onde foi possível absorver uma série de experiências na dinâmica do ambiente escolar e perceber diversas angústias compartilhadas pelos colegas bolsistas que estariam encaminhando-se à reta final do curso, em que teriam as disciplinas voltadas à educação e as vivências nos estágios obrigatórios ao cumprimento da carga horária necessária para a conclusão da graduação.

Tomando como ponto inicial este conjunto de ideias e a experiência e qualificação nas discussões dos professores da Universidade e da rede estadual de ensino (campo de atuação do PIBID), foi possível perceber correntemente que os debates giravam sempre em torno da (falta de) preocupação com que os mais diversos departamentos e cursos de graduação tinham em relação à formação de professores, no sentido de oferecer aos estudantes uma real formação para a docência, saindo da lógica bacharelesca que grande parte das licenciaturas enfrentam e da falta de um real acompanhamento deste graduando nos estágios, que pode se tornar um divisor de águas na relação entre o professor e a profissão pela qual já dedicou vários semestres de formação acadêmica para exercer.

É percebendo uma série de lacunas no acompanhamento dos estágios obrigatórios, denunciadas pelas relatos dos licenciandos e



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

licenciandas quando chegam à essa etapa do curso e da própria estrutura curricular da licenciatura em Ciências Sociais da UFRN, mais especificamente, que programas como o PIBID se tornam fundamentais na preparação docente dentro da academia, não apenas pela oportunidade de estar em sala de aula, mas pelo compromisso e atenção dados aos bolsistas do programa. Se objetivamente é aprendido o planejamento de aulas, elaboração de sequências didáticas ou dinâmicas para o exercício da docência, subjetivamente aprendemos a responsabilidade e o compromisso necessários não só com os estudantes, mas com o pensar a educação sob uma lógica mais emancipadora – elemento fundamental numa conjuntura em que a profissão é extremamente descreditada e mal remunerada.

A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-LICENCIATURA

Para melhor compreensão do que essa relação representa entre a Universidade e o ensino da licenciatura na vida do professor em formação, resolvi me ater à grade curricular da modalidade em Ciências Sociais da UFRN, sem deixar de observar, ainda que ligeiramente, as grades curriculares das licenciaturas em Ciências Sociais em pelo menos uma universidade pública por estado brasileiro¹, em busca de entender outras formas que as universidades encontraram para fornecer a formação docente, preparando a capacitação do profissional não só no exercício de ministrar aulas, mas de entender a educação enquanto direito e ferramenta de autonomia – e qual a importância e responsabilidade do professor nesse percurso, sabendo de todas as dificuldades e anseios que o exercício da docência pode oferecer a quem ainda não possui experiência.

Na UFRN, essa jornada se inicia apenas no 4º período do curso, com a disciplina de Didática. Até essa etapa, é difícil assistir aulas que direcionem o pensamento do estudante à sala de aula sob a ótica do professor: como ministrar esse conteúdo no ensino médio? Quais dinâmicas podem ser utilizadas para melhorar a absorção do conteúdo fora da graduação? Qual o *filtro* que o professor deve ter na hora de ministrar suas aulas, ou seja, o que é importante para o ensino médio e o que são discussões próprias do ensino superior?

Essas são questões que, devido à lógica de bacharelado que o curso possui, o graduando só reflete durante um planejamento, olhando os materiais didáticos – essa prática se torna prejudicial não só pela falta de tempo para refletir a educação subjetivamente, mas para

¹ Foram observadas as estruturas curriculares das licenciaturas em Ciências Sociais em 26 universidades públicas federais: UFAC UFAL UFAM UFBA UFC UFES UFG UFMA UFMG UFMS UFMT UFPA UFPB UFPE UFPI UFPR UFRGS UFRJ UFRN UFRR UFS UFSC UFT UNB UNIFAP UNIFESP, UFMG, UFRR, UFT,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

aprender a ser professor, conforme Roldão (2007): “O professor profissional (...) é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber”. O conhecimento necessário ao exercício da função de professor não é naturalizado nas salas de aula da universidade, onde se assiste aulas sob uma ótica bacharelesca, se aprende as teorias de forma bacharelesca, fechando o campo de visão ao nível superior de educação – ou seja, deixando de dialogar com a realidade do estudante. Vale citar, dentro desta pequena observação das grades curriculares de outras licenciaturas, algumas alternativas queensem o profissional docente desde o início da graduação ou, pelo menos, de uma maneira mais abrangente, pensando o professor a partir do aluno. São essas as alternativas observadas, por exemplo, dentro da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que fornece no 1º período as disciplinas de *Profissão Docente* e *Metodologias de Ensino das Ciências Sociais*, além de *Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem* no 4º período. Para além destas, vale destacar a disciplina de *Intervenções Pedagógicas e Necessidades Educativas Especiais*, obrigatória no 6º período da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Para além dos desafios trazidos não só pela estrutura curricular, mas pela concepção de todo o programa de disciplinas da licenciatura, o graduando ainda encontra outro obstáculo para além da formação docente: o estágio. Se a estrutura não fala por si só, as vivências dos estudantes que se encontram na reta final dos seus cursos dizem muito sobre os desafios enfrentados pelos pensadores e pensadoras da contribuição que a universidade tem a oferecer. No caso da UFRN, em diversos espaços de discussão, incluindo o Fórum das Licenciaturas, é possível perceber a angústia não só de estudantes, mas do corpo docente em relação à falta de acompanhamento do estagiário e sua pouca vivência em sala de aula – que passa por um período de observação e poucas intervenções exercendo a docência, em turmas onde há pouca familiaridade, comprometendo uma plena relação professor-aluno na primeira experiência profissional deste professor, que também é estudante e, portanto, intervém com dúvidas, anseios e inseguranças.

O PIBID COMO FERRAMENTA PARA SANAR AS LACUNAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC), junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

tem vigência na Universidade desde o ano de 2009, beneficiando mais de 900 estudantes dos cursos de Teatro, Dança, Artes Visuais, Física, Pedagogia, Matemática, Letras, Química, Música, Filosofia, História, Geografia e Ciências Sociais. O recorte deste artigo se dá apenas ao subprojeto de Sociologia.

Descrição do subprojeto

O subprojeto de Ciências Sociais conta com dois coordenadores (professores da universidade), três supervisores (professores da rede pública de ensino) e cerca de 32 bolsistas, divididos entre a Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, a Escola Estadual Berilo Wanderley e o Colégio Estadual Atheneu Norte Rio-Grandense², localizadas na capital potiguar. Para além da divisão por escola, cada supervisor coordena um eixo de estudo que tem por objetivo desenvolver determinadas potencialidades que podem ser utilizadas em sala. Os grupos de estudos são: o Teatro do Oprimido, Leituras Sociais e Análise de Imagens.

A rotina do subprojeto se dá a partir da observação e vivência nas escolas, por parte dos bolsistas; de reuniões semanais com toda a equipe e reuniões, também semanais, que variam entre reuniões por escola e por grupo de estudo, dependendo da necessidade dos bolsistas. Para além da observação e da elaboração das sequências didáticas, os bolsistas do subprojeto ainda produzem etnografias sobre a escola e a sala de aula onde fazem suas intervenções.

A estrutura do subprojeto se torna pilar para o sucesso da experiência no programa. De fato, os professores em formação possuem uma equipe preparada não só objetiva, mas subjetivamente, para lidar com as dificuldades inerentes ao início da prática docente de maneira compreensiva, ensinando a partir daí o que é a docência de fato, sendo o que Weisz (2006) chama de *professor didata*. Conforme a autora, “os estágios, da forma como são feitos, pouco contribuem para a formação prática-reflexiva do professor. O ideal seria que todos pudessem fazer um estágio na classe de um professor-didata – didata no sentido de estar preparado para contribuir com a formação de um colega mais jovem”. Essa é a experiência proporcionada pelo PIBID, onde sala de aula se torna um verdadeiro laboratório, uma residência universitária acompanhada em todos os seus estágios: a elaboração das sequências didáticas não se dá apenas antes das intervenções, mas durante todo o processo de execução do que foi planejado, em que os bolsistas percebem a diferença entre o este e a realidade, fazendo as adaptações necessárias ao cumprimento das suas metas, sempre acompanhados dos

² Essa configuração retrata os semestres de 2015.1 e 2015.2, antes e durante de uma série de portarias e políticas que passaram a ameaçar a permanência do projeto nas Universidades e Institutos Federais.



supervisores – não só na elaboração, mas na execução da sequência, tornando-se ferramenta fundamental para o sucesso da formação docente, que para Roldão (2007) “tem de ser construído assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da *ação profissional docente*, sua e observada noutros”.

Ao início das intervenções (das aulas ministradas pelos bolsistas), toda a dinâmica do programa sai do campo de abstração e elaboração de discussões e passa à análise das experiências vivenciadas pelos bolsistas enquanto professores. Nesse momento, as reuniões por escola são espaços onde os supervisores analisam a intervenção do licenciando, trazendo de maneira didática os pontos positivos e negativos da intervenção e pensando os próximos passos em conjunto, misturando a experiência do supervisor à criatividade do bolsista, que não perde sua autonomia enquanto professor, tanto na elaboração da sequência enquanto documento, quanto na sua execução. As reuniões gerais do subprojeto são os espaços em que há a socialização dessas experiências semanalmente, de forma que não só os bolsistas e supervisores avaliam a experiência, mas dividem metodologias, materiais, exemplos que ajudem na absorção dos conteúdos, sugestões de avaliação, etc.

Para além do processo de elaboração de aulas, típico de qualquer disciplina, o subprojeto de Ciências Sociais ainda conta com a elaboração de trabalhos etnográficos, atividade típica do campo da antropologia, que objetiva sistematizar as impressões sobre aquele espaço e aguçar o olhar para determinadas interações dos estudantes com o corpo docente, com a estrutura administrativa da escola, com o próprio corpo, com os colegas, enfim, com a escola em que vive. A experiência é de suma importância para, além de “sentir o clima” da sala de aula, tornar completa a postura reflexiva necessária ao professor para que este se torne verdadeiramente capaz de “pesquisar sua própria prática ou propor soluções para o campo pedagógico” (MATTOS, 2011)

CONCLUSÃO

Ao longo do trabalho penso ter imprimido a importância que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) possui não só na construção da habilidade de repassar conteúdos programáticos em sala de aula, mas na formação e amadurecimento da responsabilidade do docente na construção de novas narrativas, contribuindo na resolução de diversas problemáticas que atualmente o estágio curricular obrigatório possui. Para além de todo o suporte dado à realização de planejamentos e afins, é de grande significação o papel de toda a equipe, que



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

trabalha numa dinâmica de constante solidariedade e compreensão dos bolsistas não só enquanto jovens professores em formação, mas enquanto seres humanos nos seus mais variados âmbitos.

Talvez seja essa a maior herança do PIBID, programa ameaçado por uma conjuntura política cada vez mais conservadora: a compreensão da totalidade do que é *ensinar*, de compreender não só os estudantes, mas a escola e a faculdade de licenciatura nos mais diversos aspectos, sempre buscando uma perspectiva de partilha e autonomia. São esses valores que fazem do programa uma saída grandiosa para a formação de uma nova geração de professores, compromissados com uma nova concepção de docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. In: **Etnografia e educação: conceitos e usos**, Campina Grande: EDUEPB, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.94-103, 2007.

SANCHEZ, Telma Weisz Com Ana. **O Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2012.

CASSINI, Simone Alves; ARAUJO Gilda Cardoso de. As concepções de educação como serviço, direito e bem público: contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 2013.