

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

PROGRAM THROUGH TEACHER EDUCATION POLICY OF INSTITUTIONAL
TEACHING THE INITIATION OF FELLOW (PIBID)

Gabriela Dambrós¹

Leonice Mourad²

RESUMO

A formação de professores constitui-se uma tarefa de suma importância para as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, sendo ainda política de governos em diferentes níveis, bem como parte de programas educacionais, com especial destaque aos Planos Nacionais de Educação. Quando referirmos à formação de professores é possível identificar a formação inicial, aquela decorrente da graduação, bem como a formação continuada que ocorre durante a trajetória profissional. No contexto do aperfeiçoamento e da valorização da formação docente, tem-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que, caracteriza-se como uma inovação formativa pois oportuniza a formação docente dos graduandos de licenciaturas de tal forma a possibilitar, na formação inicial, uma aproximação efetiva com a educação básica. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a política de formação de professores através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Especificamente buscou-se: Caracterizar o subprojeto PIBID Ciências Sociais Licenciatura da UFSM. Na investigação que permitiu esse artigo utilizou-se da pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, ouvindo a coordenação do PIBID Ciências Sociais da UFSM, bem como um discente/bolsista.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. PIBID Ciências Sociais Licenciatura-UFSM. Política de formação de professores. Formação inicial.

ABSTRACT

Teacher training constitutes a task of paramount importance for Higher Education Institutions (IES), being a government policy at different levels, as well as part of educational programs, with special emphasis on National Education Plans. When referring to teacher training is possible to identify the initial training, that due to graduation and continuing education that occurs during professional career. In the context of improvement and enhancement of teacher training, it has been the Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID) that is characterized as an educational innovation it provides opportunities to teacher education of undergraduate degrees in such a way as to allow, in initial training, an effective approach to basic education. In this sense, the present study aimed to analyze the teacher training policy through the Institutional Program of Introduction to Teaching Exchange. Specifically sought to characterize the subproject PIBID Social Sciences Bachelor of UFSM. In the investigation

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: gabbydambrós@yahoo.com.br.

² Professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: profleo@ig.com.br.

that allowed this article we used the research literature, documentary and field research, listening to the coordination of PIBID Social Sciences of UFSM and a student/fellow.

Key-words: Teacher training. PIBID. PIBD Social Sciences of UFSM. Teacher training policy. Initial formation.

Introdução

A formação de professores constitui-se uma tarefa de suma importância para as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, sendo ainda política de governos em diferentes níveis, bem como parte de programas educacionais, com especial destaque aos Planos Nacionais de Educação. Quando referirmos à formação de professores é possível identificar a formação inicial, aquela decorrente da graduação, bem como a formação continuada que ocorre durante a trajetória profissional.

No contexto do aperfeiçoamento e da valorização da formação docente, tem-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que, caracteriza-se como uma inovação formativa pois oportuniza a formação docente dos graduandos de licenciaturas de tal forma a possibilitar, na formação inicial, uma aproximação efetiva com a educação básica. O PIBID promove uma articulação entre a educação superior (por meio dos cursos de licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) aponta para a consolidação do financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura e a ampliação do programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a política de formação de professores através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Especificamente buscou-se: Caracterizar o subprojeto PIBID Ciências Sociais Licenciatura da UFSM. Na investigação que permitiu esse artigo utilizou-se da pesquisa bibliografia, documental e pesquisa de campo, ouvindo a coordenação do PIBID Ciências Sociais da UFSM, bem como um discente/bolsista.

No que tange a abordagem do problema esta investigação pode ser qualificada em quali-quantitativa, pois pressupõe a compreensão dos diferentes fenômenos presentes na

realidade estudada, priorizando aspectos de natureza qualitativa ainda que se utilize de variáveis de natureza quantitativa. Quanto aos objetivos podemos classificá-la como exploratória.

1 Formação de professores

Artigo de Demerval Saviani sobre a formação de professores informa que essa temática já consta como relevante desde meados do século XVII, ainda que tenha efetivamente se institucionalizado pós revolução francesa quando das preposições pela universalização da educação.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009, p.143).

Lennert (2012, p.43-44) sinaliza que

Verifica-se que a área de Ciências Humanas tem reduzida importância no currículo, e dentro dessa área, os professores de Sociologia e Filosofia são em número muito pequeno. Os professores de Sociologia representam 6% do total de professores da área de Ciências Humanas (que é de 82.729 indivíduos); os de Filosofia, 10%; já os de Geografia, 38% e os de História 46%. A quantidade de professores de Sociologia e Filosofia até este momento não conseguiu equiparar-se a de Geografia e História, embora tenham o mesmo peso no currículo (2 aulas por série). Tal evidencia salienta a recente institucionalização da Sociologia e Filosofia, incluídas como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio apenas em 2008. E incita interrogar quem são os professores que estão lecionando Sociologia (e Filosofia).

As reflexões sobre história da educação brasileira apontam que é possível identificar três fases que indicam esforços no sentido de viabilizar essa formação, sendo elas:

- 1) Experiências intermitentes de formação de professores (1827-1890), momento em que os professores deveriam se instruir as suas expensas apropriando-se do método mútuo;
- 2) Criação e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), tomando como referência a Escola Normal Paulista;

- 3) Criação dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933;
- 4) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971);
- 5) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996);
- 6) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.144)

As análises de história da educação demonstram que a partir da Era Vargas a política de formação de professores sempre constou nas pautas das reformas educacionais, inda que efetivamente pouco avanço tenhamos tido, pois não permitiram, na perspectiva de Saviani “estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p.148).

No que tange aos modelos formativos os mesmos podem ser sistematizados em duas modalidades:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: Formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: Para essa abordagem a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico e didático. (SAVIANI, 2009, p.149).

Nesse sentido ganha relevo um conjunto de afirmações que referem a despreocupação da universidade com formação de professores, visto o pouco ou nenhum compromisso com a dimensão didático pedagógica, o que efetivamente denota a adoção do primeiro modelo que prima pela pelo domínio específico de conteúdos da área de formação específica da licenciatura.

Acerca disso Saviani afirma que:

Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. (2009, p.149).

Além dessa dicotomia formativa que, via de regra, atribui aos Institutos/departamento de educação a formação didático pedagógica e aos respectivos cursos, a formação específica, devemos destacar a nossa tradição bacharelesca, que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens.

Ainda sobre a temática geral da formação de professores salientamos apontamentos de que afirmam que:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a esses profissionais carreiras atrativas. Podemos dizer que essa preocupação se tornou mundial. No entanto, quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica, em que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000. (GATTI, 2014, p.35-6)

No mesmo sentido, como um balanço da formação de professores no Brasil, retiramos do texto de Gatti a passagem que abaixo segue:

Os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota desconsideração da Resolução no 01/2002 do Conselho Nacional de Educação [...]. De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida. Há muito descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nesta, observa-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica (2014, p.39).

A formação de professores de sociologia/ciências sociais, além dos “problemas” das licenciaturas em geral, já expostos nos parágrafos anteriores, tem como agravante o fato da oferta da disciplina de sociologia na educação básica poder ser caracterizado como intermitente.

A inserção de Sociologia no currículo da educação básica brasileira foi marcada por constantes intermitências, posto que desde o ensejo da Reforma da Educação Secundária em

1890, pensada por Benjamim Constant, esta disciplina apresenta um histórico, ora de presença ora de ausência na grade curricular da modalidade de educação, hoje denominada de Ensino Médio.

Segundo o documento das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para o Ensino Médio (2006) do Ministério da Educação, a presença da Sociologia no currículo da antiga Escola Secundária brasileira se fez entre 1925 e 1942, quando da vigência, primeiro, da Reforma Rocha Vaz (1928) e, depois, com a Reforma Francisco Campos (1931). A partir de 1942, como salienta Tomazi (2000, p. 10), a Sociologia “teve um percurso de difícil presença no currículo do ensino médio no Brasil”, tornando-se disciplina facultativa, fato que fica assegurado tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, quanto na LDB nº 5.692/71.

Ora presente nos currículos escolares, ora ausente, tendo retornado tão somente em decorrência da promulgação da Lei nº 1.641/03, que tornou obrigatório o ensino da Sociologia em todas as instituições de ensino brasileiras. Em 2 de Junho de 2008, o presidente em exercício José de Alencar, assina a lei que altera o texto da LDB – Lei nº 9.394/96. Com essa alteração a palavra OBRIGATÓRIA foi inserida, garantindo, o retorno da disciplina as salas de aulas de todo o país, tanto públicas quanto privadas.

Esta Lei deixa claro, através de seu Artigo 36, § 1º, Inciso III, que, “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. No entanto, essa determinação, conforme aponta as OCNs para o Ensino Médio (2006 p.103), apresentou:

[...], uma interpretação equivocada, expressa a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CBE 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, contribui para uma inversão de expectativas: ao contrário de confirmar seu *status* de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo.

Diante desse quadro, há de se refletir sobre o fato de a Sociologia, no âmbito do Ensino Médio, não possuir um corpo de docentes consistente a ponto de estabelecer um diálogo que possibilite uma discussão detalhada acerca dos aspectos didáticos/pedagógicos, caso esse já bem consolidado em outras disciplinas componentes da grade curricular do Ensino Médio brasileiro.

Um último aspecto que apresenta relevância na discussão da história do ensino de Sociologia no Brasil é a incipiência de pesquisas voltadas a essa área, fato que, de acordo com

as OCNs para o Ensino Médio (2006, p. 104), pode ser creditado à “intermitência da presença da disciplina no ensino médio, o que provocou o desinteresse de pesquisadores sobre o tema, quer no viés sociológico quer no viés pedagógico”.

Por fim, as reflexões em torno tanto da institucionalização da Sociologia no Ensino Médio brasileiro quanto de seu aparato didático e pedagógico ainda carecem de aprofundamento em vários aspectos, até mesmo do conteúdo a ser ministrado, necessitando, portanto, de estudos mais específicos sobre as suas problemáticas.

Destaca-se que se os cursos de graduação de licenciatura em Sociologia não têm uma tradição de discussões escolares, oferecendo uma formação didático pedagógica bastante incipiente, em razão de seu quadro dos docentes, em sua imensa maioria, não ter tido contato algum com a educação básica, exatamente em razão da não oferta da disciplina nas escolas, tendo como formação inicial o bacharelado em ciências sociais. A isso somamos ainda a ausência de parâmetros curriculares explícitos, o que aumenta os desafios dos formadores, ganhando suma importância o PIBID.

A partir das mudanças ocorridas, novos paradigmas propõem uma postura renovada do professor que precisa cada vez mais, ser capaz de articular teoria e prática refletindo constantemente sobre sua atuação. Nesse contexto, a formação do professor de Sociologia constitui-se em uma questão central, a qual deve ser discutida buscando um aprofundamento das discussões sobre a natureza e objetivos dos cursos de formação desse profissional.

2 Contextualizando o ensino médio no Brasil

Na seção IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 35 estabelece que

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos **fundamentos científico-tecnológicos** dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Mesmo diante de um significativo esforço por parte do poder público, prioritariamente dos Estados Membros a quem compete à administração do ensino médio, os indicadores de universalização desse nível de ensino ainda estão muito aquém dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro no que tange a oferta e acesso a educação básica.

Os adolescentes de 15 a 17 anos são, hoje, o grupo mais atingido pela exclusão: mais de 1,7 milhão deles estão fora da escola, segundo dados da Pnad 2011. Entre os que estão matriculados, 35,2% (em torno de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental. Além disso, 31,1% dos alunos que cursam o ensino médio (cerca de 2,6 milhões) encontram-se em situação de atraso escolar, de acordo com o Censo Escolar de 2012. Apesar de, nas duas últimas décadas, os indicadores tanto de acesso quanto de permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos na escola terem melhorado, universalizar o ensino médio com qualidade permanece, ainda hoje, um dos principais desafios no campo das políticas educacionais (UNICEF, 2014).

O ensino médio brasileiro vem sendo alvo de inúmeras discussões quer acadêmicas, quer políticas no que diz respeito a um esforço de reestruturação do mesmo. Cabe destacar a constituição do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Neste primeiro momento duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que é a estratégia do Governo Federal para induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral (BRASIL, 2015).

Considerando o disposto no inciso IV, artigo 35 da LDB um dos desafios do ensino médio brasileiro é de suma importância o domínio das tecnologias de informação e comunicação tanto para melhor compreensão dos conteúdos escolares quanto para a inserção no mundo do trabalho.

3 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Essa oferta é bastante inovadora para alunos de graduação, que até bem pouco tempo tinham apenas a possibilidade de bolsas iniciação científica (PIBIC).

O fomento para iniciação a docência, decorre também do fato que as modificações epistemológicas acabam por fazer com que muitas disciplinas não possam esgotar suas possibilidades dentro das cargas horárias. Ademais no momento em que vivemos é consenso que o conhecimento não é acabado, e muito do que o estudante precisará saber em sua vida profissional ainda está por ser descoberto e apropriado em espaços não acadêmicos, com especial ênfase a formação de professores que tem no universo escolar um elemento absolutamente importante e difícil, quiçá impossível de ser reproduzido na Universidade, ainda que nas disciplinas de praticas de ensino.

O PIBID foi criado pela Portaria nº 72, de nove de abril de 2010, que estabeleceu que:

Art. 1º Instituir, no âmbito da CAPES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID que tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

Na referida legislação encontramos ainda os objetivos institucionais do referido programa, com especial destaque a articulação entre Universidade/Escola e graduandos, possibilitando múltiplos espaços de aprendizagem.

Na seqüência transcrevemos o texto da Portaria nº 72/2010, quais sejam:

§ 1º São objetivos do PIBID:

- I) Incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II) Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;

- III) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV) Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
- V) Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes.

O PIBID Visa incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por objetivos: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, contribuindo ainda para motivar as próprias escolas através da mobilização de seus professores, que assumem a função de co-formadores dos licenciandos de tal sorte a contribuir para a articulação entre teoria e prática.

A legislação que criou o PIBID estabeleceu áreas de conhecimento prioritárias tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio.

Para o ensino médio as prioridades estabelecidas na legislação são:

- I. Licenciatura em Física;
- II. Licenciatura em Química;
- III. Licenciatura em Filosofia;
- IV. Licenciatura em Sociologia;**
- V. Licenciatura em Matemática;
- VI. Licenciatura em Biologia;
- VII. Licenciatura em Letras-Português;
- VIII. Licenciatura em Pedagogia;
- IX. Licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio, devidamente aprovadas pelo Conselho de Educação competente.

Para o ensino fundamental as prioridades foram:

- I. Licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização, inclusive EJA;
- II. Licenciatura em Ciências;
- III. Licenciatura em Matemática;
- IV. Licenciatura em Educação Artística e Musical;

V. Licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental, devidamente aprovadas pelo Conselho de Educação competente.

De forma complementar a lei estabeleceu as licenciaturas que seguem:

- I. Licenciatura em Letras-Língua estrangeira;
- II. Licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas);
- III. Licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas;
- IV. Formação de professores para a educação infantil; V. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.

No artigo quarto da Portaria nº 72/2010, encontramos a previsão da realização de eventos formativos e de socialização das experiências decorrentes do PIBID, como segue:

Art. 4º Cada instituição participante do PIBID organizará, periodicamente, Seminários de Iniciação à Docência, prevendo a participação de bolsistas, coordenadores e supervisores, para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição (PORTARIA 72/2010).

No que tange a concessão de bolsas podem ser beneficiários os estudantes de licenciatura plena que atendam aos requisitos tratados nesta Portaria; o professor coordenador institucional; o professor coordenador de área; o professor supervisor. O incentivo financeiro disponibilizado aos professores da educação básica em exercício, aliado à possibilidade de desenvolver práticas docentes pelos estudantes nas escolas durante o curso, têm se mostrado importante fator para o diferencial e sucesso do programa.

No artigo 6º encontramos:

§ 1º Bolsistas de iniciação à docência são os estudantes dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional, com dedicação de uma carga horária mínima de 30h (trinta horas) mensais ao PIBID.

§ 2º Coordenador institucional é um professor da instituição federal, estadual, municipal ou comunitária de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no projeto de sua instituição, inclusive os Seminários de Iniciação à Docência, zelando por sua unidade e qualidade.

§ 3º Coordenadores de área são os professores da instituição federal, estadual, municipal ou comunitária responsáveis pelo planejamento, organização e execução das atividades previstas para a sua área, pelo acompanhamento dos alunos e pela articulação e diálogo com as escolas públicas onde os bolsistas exercem suas atividades, tendo em vista o compromisso do programa com a qualidade da educação.

§ 4º Professor supervisor é o docente das escolas das redes públicas participantes do projeto e é o responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à

docência, contribuindo para facilitar a articulação entre teoria e prática e para tornar a escola pública protagonista na formação dos futuros docentes.

§ 5º As atribuições e os requisitos do professor coordenador institucional e de área bem como as do professor supervisor e dos bolsistas serão definidos em edital, segundo as normas da CAPES (PORTARIA nº 72/2010).

Diferentemente dos encargos da prática de ensino, os alunos bolsistas do PIBID podem iniciar suas atividades desde o início dos cursos de licenciatura o que pode contribuir desde cedo para a formação docente desses licenciandos, que quando chegarem ao estágio, geralmente ao final dos cursos, estarão mais familiarizados com a cultura escolar de tal sorte a fazer com que os mesmos estejam mais preparados para os desafios da docência.

Nesse sentido,

O PIBID diferencia-se do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (DEB, CAPES, 2012, p.30).

Sobre a possibilidade do PIBID constituir-se em um espaço de formação continuada para os professores supervisores, Canan e Corsetti afirmam que:

Assim, com essa integração entre Instituições de Ensino Superior e Educação Básica a escola protagoniza os processos de formação dos estudantes de licenciatura e os professores experientes podem atuar como coformadores desses futuros docentes, além do que, espera-se elevar os índices da educação básica encontrados hoje no Brasil.

Ainda no que tange a análise da legislação que criou o PIBID salientamos que a atuação do programa prioriza escolas com IDEB baixo. No artigo dez encontramos a seguinte referência.

Art. 10 As atividades do PIBID deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PORTARIA 72).

A articulação entre os diferentes atores que protagonizam o processo de aprendizagem oportunizado pelo PIBID pode ser visualizada na figura abaixo:



Figura 1: Articulação dos diferentes participantes do PIBID.
Fonte: CAPES, 2015.

Acerca da evolução quantitativa do programa, no que tange a número de bolsas, áreas de concessão de bolsa, número de Instituições de Ensino Superior participantes do PIBID e bolsas concedidas, juntamos os gráficos abaixo, disponibilizados pelas CAPES.

O número de bolsas concedidas (gráfico 1) pelo PIBID cresceu significativamente entre os anos de 2009 e 2013. De 3.088 em 2009 alcançou 49.321 em 2013.

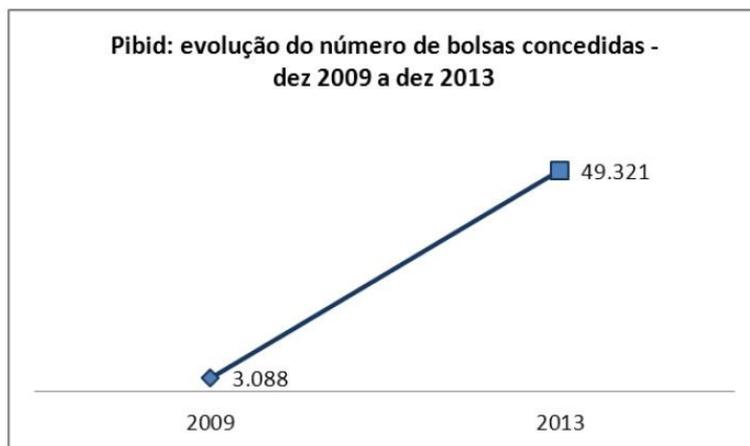


Gráfico 1: Evolução do número de bolsas concedidas.
Fonte: CAPES, 2015.

A distribuição do número de alunos bolsistas por área (gráficos 3 e 4) apresenta um dado expressivo na Matemática e Pedagogia. As Ciências Sociais totalizam 772 bolsas, com menos cotas que outras ciências humanas (Geografia, História e Filosofia). Somando o número de bolsistas nas ciências humanas (Geografia, História, Filosofia, Ciências Sociais,

Humanidades e Teologia) tem-se um total de 4.239. Isso representa apenas 14,6% a mais do que a Matemática que conta com 3.620 bolsistas.

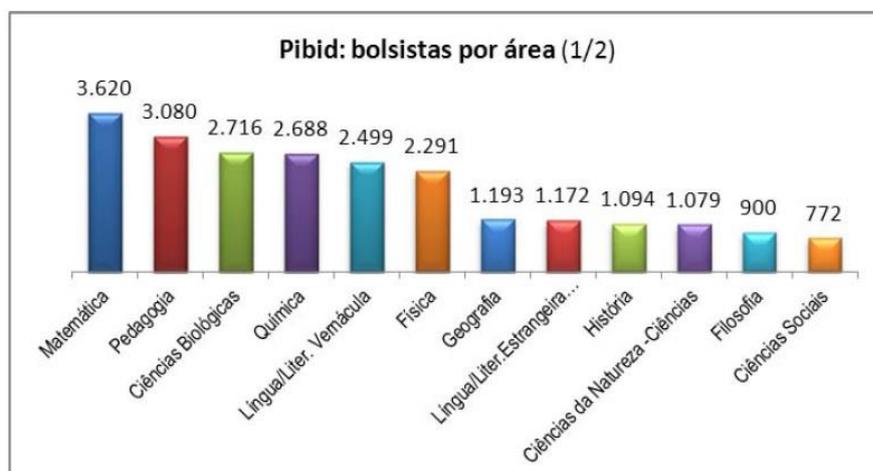


Gráfico 3: Bolsistas por área 1/2.
Fonte: CAPES, 2013.

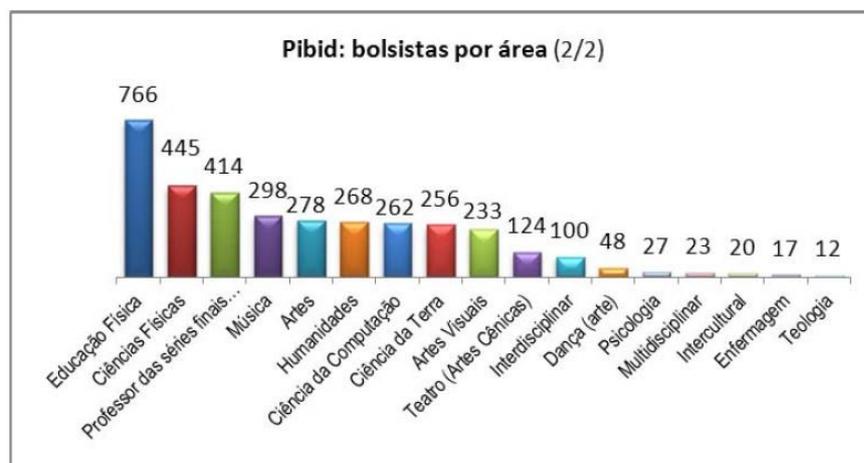


Gráfico 4: Bolsistas por área 2/2.
Fonte: CAPES, 2013.

O número de IES e projetos participantes do PIBID (quadro 1) nas regiões do país aponta uma concentração de IES na região Sudeste, seguida pela Sul, Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Isso se justifica pela concentração populacional e de IES (públicas e privadas) na região Sudeste.

^ Número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014				
Região	IES	Projetos Pibid ¹	Projetos Pibid Diversidade ²	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Figura 1: nº de IES e projetos participantes do Pibid em 2014, por edital e Região

1. Edital Capes nº 61/2013

2. Edital Capes nº 66/2013

Quadro 1: Número de IES e projetos participantes do PIBID em 2014.
Fonte: CAPES, 2015.

Em relação ao número de bolsas concedidas no ano de 2014 (quadro 2) evidencia-se que as bolsas de iniciação a docência concedidas aos alunos de graduação são as mais expressivas, visto que um sub-projeto pode ter inúmeros alunos bolsistas, enquanto as coordenações são responsabilidade de um ou dois profissionais.

v Bolsas Concedidas pelo Pibid e pelo Pibid Diversidade para o Ano de 2014			
Tipo de Bolsa	Pibid ¹	Pibid Diversidade ²	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Figura 2: nº total de bolsas aprovadas para os projetos Pibid em 2014 por nível de participação

1. Edital Capes nº 61/2013

2. Edital Capes nº 66/2013

Quadro 2: Bolsas concedidas pelo PIBID e PIBID diversidade para o ano de 2014.
Fonte: CAPES, 2015.

A leitura dos gráficos e quadros discutidos acima evidencia o crescimento do programa, tanto no que diz respeito a concessão de bolsas, IES participantes e, principalmente por área de conhecimento, chamando atenção o número expressivo de bolsistas da Matemática e da Pedagogia.

4 Ciências Sociais na UFSM

O curso de Bacharelado em Ciências Sociais da UFSM teve início no primeiro semestre de 1998. O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSM começou a funcionar no primeiro semestre de 2010.

A novidade (externa) político-institucional que permitiu em 2009 a reestruturação do bacharelado de ciências sociais e a criação da licenciatura em sociologia, no âmbito da UFSM foi o Programa de **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** do Ministério da Educação (REUNI-MEC), focado nos objetivos da ampliação ao acesso e permanência no ensino superior, dentro da política nacional de expansão do ensino superior no país. No entanto, o projeto de criação do curso apresentado em 2009 à UFSM se caracterizou por um conjunto de lacunas que ora poderão ser supridas, através do seu aperfeiçoamento nesta proposta de PPC. (PPC DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 2013).

Historiando o processo até o presente momento há que se destacar que a motivação para a criação de uma Licenciatura em Ciências Sociais na UFSM ocorreu em razão da decisão do Conselho Nacional de Educação (Parecer Nº 38/2006/CNE) que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio, bem como das conseqüências desse ato que, entre outras implicações, deu um prazo de um ano para que as escolas brasileiras implementassem esta medida, o que corresponde a julho de 2007, e, ainda, em face da urgente necessidade que a região de Santa Maria ter licenciados em Sociologia para atender a uma demanda local e regional. Isto pode ser visto na manifestação da 8ª Coordenadoria em Santa Maria. (PPC DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 2013).

O Departamento de Ciências Sociais da UFSM que já tinha consolidado ampla discussão conceitual e prática sobre as Diretrizes Político-Pedagógicas para a formação de Bacharéis em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Maria, pela experiência cotidiana de gestão do Curso de Graduação em Ciências Sociais, que propiciaram a

construção do Projeto Político-Pedagógico do curso. Também, em razão da emergência criada pelo Parecer 038/CNE, o departamento criou em 2007 uma *Turma Única de Licenciatura em Sociologia*, para os egressos do curso de ciências sociais e com a exigência de complementação da formação didático-pedagógica requerida. Sobre a base de experiências que este curso de turma especial gerou e que sustentou a proposta de criação de uma licenciatura em sociologia perene ora denominada Licenciatura em Ciências Sociais. (PPC DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 2013).

A carga horária total prevista para integralização curricular será de 2810 horas, divididas em 8 semestres. Em linhas gerais a prática como componente curricular será vivenciada ao longo do curso nas disciplinas referentes à formação teórico-metodológica das Ciências Sociais, bem como nas disciplinas de natureza científico-cultural e de caráter pedagógico, incluindo o trabalho de conclusão de curso. O estágio curricular supervisionado será de 420 horas. As ACGs irão perfazer 200 horas. Para atender a particularidade da formação de professores em Ciências Sociais de forma flexível o curso ofertará disciplinas complementares de graduação. (PPC DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 2013).

Para caracterização do PIBID da Licenciatura em Ciências Sociais da UFSM foi aplicado um questionário com a coordenação do mesmo. Neste instrumento buscou-se identificar e caracterizar a composição do PIBID e as principais ações desenvolvidas desde o início das atividades do sub-projeto na UFSM.

O PIBID da Licenciatura em Ciências Sociais da UFSM iniciou suas atividades no ano de 2014, sob a coordenação das professoras Maria Clara Mocellin e Jurema G. Brites. O projeto conta com 21 bolsistas de iniciação à docência e 4 supervisores. O número total de bolsistas mantém-se em 21, porém 6 alunos bolsistas já deixaram o projeto.

Atualmente o PIBID está desenvolvendo projetos em três escolas públicas estaduais no município de Santa Maria/RS, sendo elas: Colégio Estadual Coronel Pilar, Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa e Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

O PIBID constitui-se como sub-projeto temático de acordo com a coordenação relata: “O sub-projeto Ciências Sociais é temático. Nos propomos articular a construção de saberes docentes para o ensino de Ciências Sociais em torno de três temas interconectados: raça-etnia, gênero/sexualidade, e trabalho” (coordenação do PIBID - Lic. Ciências Sociais).

Quando questionada sobre a importância do PIBID na formação dos professores de sociologia a coordenação apontou que:

É o nosso primeiro projeto em Ciências Sociais. Um pouco recente para avaliar, mas já sentimos uma diferença nos alunos que participam do projeto. Como o nosso projeto foi temático, propusemos diferentes metodologias para trabalhar: a cartografia nas escolas, as oficinas sobre raça/etnia e a “Aprendizagem Baseada em Problemas” para trabalhar o tema de sexualidade, gênero e trabalho. Tudo isso será relatado na nossa publicação no ano que vem.

Isso ajuda os alunos a pensarem diferentes estratégias de ensino, que articulem saberes acadêmicos com práxis escolar. Com a cartografia vivenciaram a realidade da comunidade escolar. E também participaram e colaboraram nas aulas dos professores supervisores. (coordenação do PIBID - Lic. Ciências Sociais)

Conforme a coordenação o PIBID não está diretamente articulado com os estágios dos licenciandos, porém os alunos estão começando a estabelecer ligações entre as práticas no PIBID e nos estágios curriculares.

No que se refere a divulgação e publicação das ações desenvolvidas no PIBID, a coordenação relatou que:

Estamos preparando uma publicação para finalizar o trabalho de 2 anos. A previsão é para março/abril de 2016. Nossos bolsistas nesse ano de 2015 apresentarão em dois eventos: III Encontro PIBID Ciências Sociais do Sul –Florianópolis e no Encontro de Lajes de todos os sub-projetos que será em dezembro. (coordenação do PIBID - Lic. Ciências Sociais)

Além do questionário aplicado com a coordenação do PIBID, foi realizada uma entrevista com um graduando do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e bolsista do PIBID.

Quando questionado sobre a estruturação do PIBID da Licenciatura em Ciências Sociais da UFSM o bolsista respondeu que:

Ficamos um ano desenvolvendo conteúdo, daí nos mandaram na escola pra fazer uma cartografia no primeiro semestre e foi superficial, porquê e no segundo semestre a gente desenvolveu uma oficina com a EJA de 6 horas aula mais ou menos. Essa oficina foi bem produtiva tanto é que até hoje em dia em várias outras atividades, atividades acadêmicas, nós já apresentamos em dois locais essa oficina aqui dentro e sempre que a gente apresenta algum modelo dessa oficina que se chama túnel do preconceito, a gente tem uma boa aceitação porque ela é muito boa e tem uma facilidade de assimilação do que a gente quer passar. Mas o que nós todos sentimos falta foi realmente isso das ciências sociais estar inserida na escola. Nós começamos a nos inserir dentro da escola a dois meses atrás³, só agora nós estamos participando dentro da sala de aula ativamente com projetos, com apoio, intervenção. (Bolsista do PIBID - Lic. Ciências Sociais)

³ Esta entrevista foi realizada no mês de novembro de 2015.

Em relação a organização do PIBID e a preparação para o desenvolvimento das atividades na escola o bolsista relatou que:

O modelo de atuação do PIBID Ciências Sociais foi em função da inexperiência das coordenadoras, isso dito por elas, não por mim somente. Agora que elas entenderam a questão interdisciplinar e a questão da participação realmente e a nossa própria intervenção de muita ajuda pra escola pelo que a gente aprende aqui na academia e leva pra escola e vice-versa também, o que a gente aprende na escola e traz pra academia. (coordenação do PIBID - Lic. Ciências Sociais)

No que se refere a inserção na escola, experiência docente e articulação do PIBID com o estágio curricular o bolsista informou que:

No meu caso não foi facilitado, até foi dificultado porque quando eu cheguei na secretaria e disse que eu era do PIBID e participava do PIBID na escola e perguntei se era possível fazer o estágio de observação juntamente com a observação do PIBID, a vice-diretora que me autorizou falou tudo bem, mas quando eu cheguei na sala de aula eu me deparei com uma realidade que acontece com quase todas as escolas infelizmente, pois quem ministrava as aulas de sociologia era uma professora de pedagogia. Então, ela com a minha presença e com alguma intervenção que os alunos me perguntavam durante as aulas criou um clima assim de insegurança dela em relação a mim e daí tendo conhecimento com a vice direção da escola eu pedi pra que me colasse no estágio separado do PIBID. Foi solicitação minha por eu sentir a insegurança do profissional na sala de aula. (Bolsista do PIBID - Lic. Ciências Sociais)

Também foi questionado como se caracteriza a relação dos bolsistas do PIBID com os professores de sociologia e professores supervisores das escolas e com a coordenação do sub-projeto com o intuito de compreender como se relacionam os sujeitos envolvidos. Sobre isso o bolsista entrevistado apontou que:

A reunião de coordenação do PIBID é uma vez por semana aqui e uma vez por semana na escola. Era normal nos primeiros semestres. Agora a coordenadora geral do PIBID na escola, ela saiu da escola e daí nós ficamos meio abandonados. Mas, aí ela permaneceu igual fazendo a articulação, mas aconteceu um pouco de distanciamento e a gente sentiu falta dela para organiza. Mas, desenvolvemos os projetos e oficinas e amanhã acabamos outra oficina que estamos desenvolvendo, uma oficina baseada em problemas, a gente dá o problema para o aluno e ele busca uma solução respondendo através dos autores. Isso como uma metodologia. (Bolsista do PIBID - Lic. Ciências Sociais)

No que tange as temáticas orientadoras dos projetos, o bolsista expos que:

Bom primeiro fomos fazer a cartografia, conhecer a escola, conhecer o dia-a-dia da escola enfim. Depois o tema foi raça e etnia. Surgiu do nosso grupo essa oficina que

nós desenvolvemos e apresentamos e agora esse terceiro momento, essa oficina baseada em problemas, mais baseada em gênero e trabalho. (Bolsista do PIBID - Lic. Ciências Sociais)

A leitura dos relatos acima transcritos evidência a importância do PIBID na formação dos licenciandos em ciências sociais da UFSM, cabendo destacar ainda a necessária articulação entre IES e educação básica, elemento novo na formação do cientista social em razão da presença recente da sociologia nos currículos de educação básica.

Considerações Finais

Ao final desse trabalho é possível destacarmos a centralidade da formação de professores no que diz respeito à qualificação do ensino, visto que essa temática aparece em um conjunto importante e recorrente de programas e políticas governamentais, prioritariamente pós década de 1960.

Ocorre que, mesmo diante desse conjunto de normativas a temática ainda está muito aquém do necessário, o que se deve fortemente a uma tradição bacharelesca ainda muito presente nas licenciaturas em geral, visto que as disciplinas didáticos-pedagógicas têm uma carga horária bastante modesta nos currículos de graduações de cursos de formação de professores. No caso das licenciaturas em ciências sociais estamos diante de um agravante pela ausência de tradição escolar da respectiva área de conhecimento, até bem pouco ausente dos currículos de educação básica.

A formação inicial foi beneficiária de um programa inovador de incentivo a docência materializado no PIBID que além de oportunizar a constituição de uma identidade profissional de docente aos alunos das licenciaturas, também oportuniza a ressignificação da formação inicial e da formação continuadas dos diferentes atores envolvidos no programa.

Especificamente no que tange ao PIBIB - Ciências Sociais da UFSM, podemos destacar a importância da experiência principalmente para os discentes bolsistas que já estão conseguindo aproximar às aprendizagens disponibilizadas na sua formação acadêmica, com os saberes e a cultura escolar, peculiares as escolas, construindo efetivamente uma identidade docente. Além disso, a experiência evidenciou até o momento uma qualificação da oferta da disciplina nas escolas participantes do programa, além de qualificar o trabalho pedagógico de Professores Supervisores das escolas conveniadas, de tal sorte a cumprir com as metas do PIBID.

Ressalvamos ainda que em decorrência do pouco tempo de adesão do curso de licenciatura em ciências sociais da UFSM ao PIBID ainda não foi possível identificar, institucionalmente, o impacto do programa nem nas disciplinas de prática de ensino, nem tão pouco no currículo escolar dessa licenciatura como deverá acontecer a medida que o PIBID se consolidar.

Referências

ANJOS, Lucélia Carla Silva dos; COSTA, Ideuvaneide Gonçalves. A contribuição do PIBID à formação docente. In **Anais do II Seminário de Socialização do PIBID - UNIFAL-MG**, maio de 2012.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. de 2015.

_____. **Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em:<<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 de jul. de 2015.

_____. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em:<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 02 de dez. de 2015.

_____. **Portaria Capes nº 72, de 09/04/2010**. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf>. Acesso em: 02 de dez. de 2015.

BRASIL - CAPES. **PIBID: relatórios e dados**. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 02 de dez. 2015.

_____. **PIBID: relatório de gestão 2009-2013**. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 02 de dez. 2015.

CANAN, Silvia Regina; CORSETTI, Berenice. O professor em formação: o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores. **Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, Porto, 2014**. Disponível em:<http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/SilviaReginaCanan_GT4_integral.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2015.

FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos. A Sociologia no Ensino Médio: a trajetória histórica no Brasil e em Alagoas. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de. **Leituras sobre sociologia no ensino médio**. Maceió: EDUFAL, 2007. p.63-88.

GATTI, Bernardete. A formação inicial de professores para educação básica: as licenciaturas **REVISTA USP** • São Paulo • n. 100 • p. 33-46 • DEZEMBR O/JANEIRO/FEVEREIRO 2013-2014.

LENNERT, Ana Lucia. Algumas reflexões acerca da formação de professores de Sociologia a partir de dados estatísticos e trajetórias pessoais. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. p.41-56.

MELLO, Guiomar Namó. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA uma (re)visão radical. In **SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**, 14(1) 2000, p. 98-110.

OLIVEIRA, Amurabi e BARBOSA, Vilma Soares Lima. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS SOCIAIS: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. In **Revista Eletrônica Inter-Legere** (ISSN 1982-1662), n. 13, julho a dezembro de 2013, p. 140-162.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. P. 143-155.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Disponível em:<http://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 21 de jul. 2015.