

# AS RELAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO BÁSICA E SOCIEDADE: o PIBID/UESC e as experiências formativas dos licenciados em ciências sociais

RESULTADO DE INVESTIGAÇÃO FINALIZADA

GT 25 – EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL

Elias Lins Guimarães- Marivaldo Oliveira da Silva  
Universidade Estadual de Santa Cruz  
eliaslcs75@gmail.com- maik.35@hotmail.com

## RESUMO

Este estudo reflete sobre práticas dos discentes e docentes participantes do subprojeto/sociologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em escolas públicas nas cidades de Ilhéus e Itabuna - Bahia - Brasil. Analisa como estas escolas tornam-se protagonistas nos processos formativos dos licenciandos mobilizando educadores como co-formadores dos futuros professores através do desenvolvimento de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. As observações materializaram-se a partir dos registros das experiências dos licenciandos, com referência ao contato destes com o cotidiano das unidades de ensino, destacando a sala de aula, o comportamento dos alunos e suas interrelações com os professores da disciplina sociologia.

**Palavras-chave:** Formação de professor de sociologia. Relação entre universidade, educação básica e sociedade. Sociologia e Ensino Médio.

## 1. INTRODUÇÃO

Com o objetivo de se construir e consolidar uma carreira docente com base sólida, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID se torna mais uma ferramenta que auxilia na formação dos licenciandos. Instituído a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, surgiu da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), busca fomentar a iniciação à docência de estudantes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007).

Por certo, ao possibilitar ao licenciando um contato no decorrer de seu itinerário educativo com a prática pedagógica, oportuniza por um lado um espaço de interação que permite uma aproximação maior entre a educação básica e universidade e por outro, contribui para a construção de sua identidade profissional.

Sendo um programa de iniciação à docência, os participantes são alunos dos cursos de licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando através destas a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, proporciona ao futuro professor contato direto com a realidade que o espera, levando-o a experimentar

os desafios e dilemas profissionais, além de aprender a valorizar experiências no que se refere à formação do professor no contexto da educação básica.

Investir na formação inicial de educadores, proporcionando aos licenciandos situações em que possam principiar suas práticas docentes e aprimorar aspectos metodológicos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem é oportunizar aos estudantes dos cursos de licenciatura e, em especial aos de Ciências Sociais, subsídios teóricos e orientações práticas para uma melhor qualidade de suas ações na educação básica à medida que a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos.

Por ser a ação pedagógica complexa e previsível, a prática docente exige muito mais do que aplicação de conhecimentos teóricos e metodológicos, pois estes não vêm oferecendo respostas imediatas aos desafios do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a vivência dos alunos bolsistas nesse processo assume importante função, pois permite aos mesmos, sob supervisão, vivenciar e experimentar a dinâmica das ações pedagógicas inerente à realidade da educação. Refletindo sobre o que fora observado e dialogando com sua própria atuação, certamente estes estudantes bolsistas podem construir e renovar saberes estratégicos propedêuticos frente aos problemas que se apresentarão durante seu fazer pedagógico.

Partindo de uma análise desses saberes, o estudo discute a importância da reflexão sociológica para a formação profissional dos futuros professores de sociologia, bem como suas expectativas diante da realidade da escola pública. Para tanto, procurou-se identificar a compreensão dos envolvidos sobre o que é a escola e o seu papel social, e como sua aptidão para a docência pode contribuir com a mediação do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos. Inicialmente com a observação participante através de um olhar empírico dos professores/supervisores sobre a atuação dos bolsistas ao longo do desenvolvimento do projeto nas três escolas participantes e no segundo, na aplicação de questionários específicos com bolsistas e supervisores.

Buscou-se com este procedimento metodológico, dados que evidenciassem não apenas a impressão dos bolsistas sobre sua atuação no projeto, mas, também, como seus supervisores, que são professores que já atuam na educação pública, compreendem a iniciativa da Capes e da Universidade sobre a interação teoria/prática, no ensino de sociologia para a educação básica.

## **2. AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E OS NOVOS SABERES: os impactos na educação e na formação de professores**

A educação brasileira tem vivenciado mudanças significativas no que se refere as intervenções do poder público no processo de reformas educativas. São ações que centram suas atenções na procura por caminhos que possam redimensionar o financiamento da educação, qualificar metodologias e práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, melhorar as estatísticas do ensino no país.

Por outro lado, conforme Kuenzer (1999), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais vêm impulsionando novas demandas de educação, outros redirecionamentos de políticas públicas e das políticas educacionais, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia que tem reflexos na formação de professores. Neste sentido, o modelo fordista/taylorista que definia um perfil de professor cujas habilidades em eloquência se sobrepunham à rigorosa formação científica que assegurasse o domínio e a articulação de conteúdos da área específica e da educação, vem com a globalização e com a reestruturação produtiva sendo desconstruído, valorizando-se assim o reconhecimento da especificidade de sua formação, por conseguinte, da identidade docente. Assim,

Outra dimensão a considerar na formação dos professores diz respeito a mudança de eixo que ocorre na passagem do taylorismo/fordismo para as novas

formas de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, no que se refere à relação entre homem e conhecimento, que agora não passa mais pelos modos de fazer, como memorização e repetição de procedimentos relativamente rígidos e estáveis. Pelo contrário, essa relação passa agora pelas atividades intelectuais, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre o aluno e o conhecimento, exigindo não só o trato com conteúdos, mas principalmente com formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos. (KUENZER, 1999, p.171)

Isto coloca segundo Demo (2000, p.89) um desafio, de que “o professor deve ser a imagem viva do ‘aprender a aprender’, estabelecendo que o centro desta expressão é o cerne da educação”, preparando-se para o exercício na educação básica, “patrimônio essencial da educação como inspiração proeminente da cidadania e da produtividade”. Desse modo, torna-se imperativo “recolocar em cheque a competência e buscar caminhos criativos, alternativos de aprimoramento e revisão que recuperem a capacidade de construção de um projeto pedagógico próprio” (Idem, p. 97)

Tardif (2002) ainda nos diz que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Para o autor o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39). Na primeira etapa da formação profissional para professores está a base do conhecimento que serão o lastro da sua atuação. Neste sentido, este saber não é estagne, ele se desenvolve ao longo da vida profissional e carece de constantes atualizações a fim de manter o professor contextualizado com a realidade. Tardif (2002, p. 36 e 37) define o saber da formação profissional como o

(...) conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor (...) esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. (...) A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores.

A partir da preferência disciplinar, o professor se submete ao conhecimento disposto na sociedade e que foi sistematizado e transformado em disciplinas. Esse saber tem a função de treinar e capacitar o indivíduo no âmbito da sua escolha profissional para atuar de modo legítimo na transmissão e mediação do conhecimento. Esta prerrogativa pertence à universidade que tem a competência reconhecida e que goza da confiança da sociedade para produzir profissionais capazes de atender as demandas sociais de modo a satisfazê-las integralmente, entre estes profissionais estão os professores que, com formações específicas, poderão intermediar o conhecimento na educação básica preparando os estudantes para a formação superior. Este saber, Tardif o nomina de “saber disciplinar” e o define como

(...) saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina (...). Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores (TARDIF, 2002, p. 38).

Na multiplicidade da esfera do conhecimento, está a necessidade de o professor ser portador de um domínio convincente da disciplina que representa. Neste bojo encontram-se a capacidade do profissional de relacionar aspectos da disciplina com a realidade da sala de aula, a correta aplicação de programas definidos pela escola e o desenvolvimento de métodos de transmissão de conhecimentos que se adequem às necessidades dos alunos, dadas as diferentes trajetórias na formação educacional que se apresentam na sala de aula, onde não se pode contar com homogeneidade no nível de aprendizagem. A esta categoria do conhecimento Tardif a denomina “saber curricular” que corresponde

(...) aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar (2002, p. 38).

E, finalmente, compondo esta pluralidade de saberes está a categoria do saber experiencial, diferente dos demais apresentados, este se baseia no dia a dia do profissional da educação e, como já se sugere, fixa-se na experiência adquirida a partir da prática, da convivência no meio profissional, nas visualizações, nas aprendizagens e superações de dificuldades que se apresentam nas diferentes esferas do desenvolvimento da profissão. Nele estão contidas as relações professor/aluno, professor/professor, professor/instituição, além da necessidade do docente de se relacionar com sua própria disciplina considerando ainda o aspecto interdisciplinar que é característico na educação moderna. É neste contexto que Tardif (2002, p. 39) sugere que este tipo de saber é baseado no trabalho do professor e no conhecimento do meio onde são desenvolvidas suas atividades profissionais, o autor conclui que “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”.

Com o objetivo de preparar os sujeitos sociais para enfrentarem as transformações no mundo, cada vez mais balizado por mudanças marcadamente globais no plano econômico, pelo progresso tecnológico e científico, pela explosão e dinamismo dos veículos de informação, além da complexidade presente na diversidade cultural vivenciada, o conteúdo das competências focado no “aprender a aprender” equaciona a naturalização das relações sociais entre os indivíduos e as condições reais de aprendizagem e formação profissional. Essa perspectiva direciona a capacidade criativa ao exercício de encontrar novos horizontes para a adaptação das exigências emergentes das transformações da produção e reprodução das relações neoliberais (DUARTE, 2006).

As competências visam o trabalho em conjunto do professor, da gestão escolar, metodologias disciplinares e a aprendizagem adquirida pelos alunos, onde “um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos” (SÃO PAULO, 2009, p. 14). Deste modo, torna-se necessária a articulação entre o aprender que se centraliza na dinâmica do ambiente acadêmico e o aprender que se fundamenta nas atividades práticas do ambiente escolar visando oportunizar ao futuro educador, a observação das reais necessidades da sua clientela. Como analisa Sartori, há necessidade de o educador receber desde a sua formação inicial, conteúdos para desenvolver sua atividade docente de forma a atender as demandas no processo ensino-aprendizagem. Por conseguinte

A conjuntura atual, desse modo, necessita que o professor embase o exercício da docência em pressupostos que explicitem claramente o seu entendimento sobre educação, ensino e aprendizagem. Ou seja, o momento histórico presente exige que o professor tenha formação inicial adequada para atender as demandas do processo ensino-aprendizagem, aperfeiçoando os procedimentos teórico-metodológicos, a organização curricular de forma interdisciplinar, a reflexão sobre a própria prática. (SARTORI, 2011, p. 02)

Acredita-se, portanto, que não é possível uma formação adequada limitando-se aos estudos teóricos sem que os licenciandos tenham contato com o universo prático do ofício escolhido concomitantemente. Ademais, as discussões mais adequadas da realidade prática em ambiente acadêmico são facilitadas pelas vivências. Desta forma, mesmo a dinâmica da escola pode ser analisada de modo a proporcionar aos estudantes de licenciaturas a oportunidade de discutir a importância de serem colocados em prática determinadas teorias que contemplem as demandas da educação e da formação em particular. Nesse contexto, é possível pensar que, ações que estejam em conformidade com a formação de professores precisam contemplar as competências ajustadas a cada disciplina, reconhecendo-se a criatividade dos estudantes adequado-as ao conhecimento a ser mediado e ao que está disposto nas propostas pedagógicas dos cursos acadêmicos de licenciaturas.

Desse modo, ao voltarmos o olhar para a disciplina Sociologia e suas interpretações da vida social, estas, se ministradas em sala de aula por professores que receberam formação específica, são potencialmente capazes de contribuir largamente para a formação crítica dos estudantes em relação ao que acontece à sua volta, formando cidadãos não apenas reflexivos, mas participativos no que tange as demandas do tempo e espaço onde se desenvolve a sua própria existência, ou seja, o indivíduo não apenas como elemento constituinte da sociedade, mas autor de sua história e, portanto, ativo na coletividade. Como nos mostra Teixeira Leite (Jornal A Gazeta 11/12/00)

“(...) se é imprescindível dominar a informática e todas as novas tecnologias para uma colocação qualificada no mercado de trabalho, também se faz necessário, no universo educacional, problematizar a vida do próprio aluno, sua existência real num mundo real, com suas implicações nos diversos campos da vida (...) a volta das disciplinas humanísticas (...) tem muito a contribuir com a formação do jovem naquilo que lhe é mais peculiar: o questionamento. Desmistificando ideologias e apurando o pensamento crítico das novas gerações, poderemos continuar sonhando, e construindo, um país, não de iguais, mas justo para mulheres e homens que apenas querem viver.”

Se o ato de formação está implicado na construção de conhecimento e na renovação de saberes ao qual todos devem ter acesso “não como objetos de aprendizagem, mas como ferramenta substancial do aprender a aprender” (DEMO, 2000, p.85), é preciso colocar em prática os mecanismos e a instrumentalização político-pedagógica para a efetivação das competências, colocadas sob três pontos. O primeiro composto pelos professores (formação pessoal e profissional e o exercício para a mediação), o segundo feito pelos alunos com suas ações e pensamentos e o terceiro, os conteúdos das disciplinas e metodologias.

Dados os desafios encontrados no ambiente escolar quando são observadas não apenas as dificuldades de interação entre docentes e discentes como também as discussões acerca de métodos e metodologias capazes de satisfazer as demandas disciplinares e mais ainda, as mudanças culturais,

sociopolíticas e econômicas que vivencia a sociedade atual não se pode prescindir do professor crítico-reflexivo, especialmente aquele que atua na educação básica onde se desenha através da formação educacional o ser crítico. Nesta conjuntura, o professor supervisor tem o seu espaço diminuído devido ao perfil atual do estudante que dispõe de mecanismos de acesso a informação cada vez mais democráticos e em uma velocidade jamais vista. De modo que, torna-se imperativo a relação teoria/prática quando se pensa na formação de professores a fim de que integre as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e técnico, propósito este que deve ser a base da formação universitária. (SARTORI, 2011).

Desse modo, analisando as dificuldades encontradas por educadores em geral, fica evidente que a prática educacional contemporânea ainda em seu estado basilar, precisa irromper com o modo reprodutivo que segundo Bourdieu e Passeron (1975), ao invés de transformar a sociedade e permitir a ascensão social, ratifica e reproduz as desigualdades. É neste sentido que a universidade tem um papel importante a cumprir, este que aproxima o *modus operandi* da prática do ensino à realidade que se encontra a sociedade, contribuindo de modo objetivo com as adequações necessárias para que se tenha um processo educativo que contemplem as demandas sociais e as transformações tangíveis e intangíveis que fazem parte do cotidiano das escolas contemporâneas.

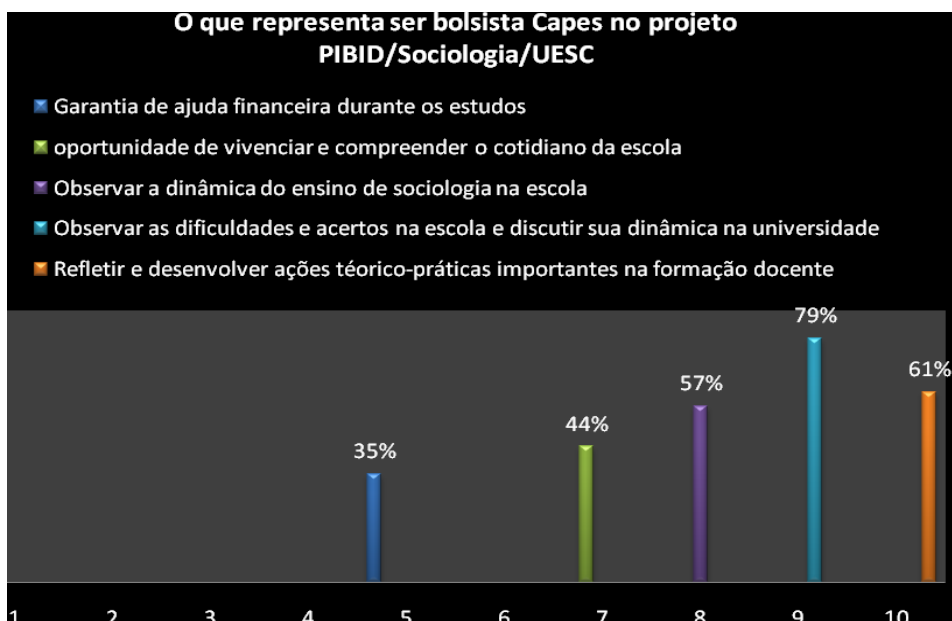
### **3. O PIBID/UESC E AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

O ensino de Sociologia na educação básica ainda é um desafio para sociedade brasileira, mesmo com a iniciativa do poder público em torná-lo obrigatório a partir de 2009. Basta observarmos a escassez de professores desta disciplina disponíveis e dispostos a ocupar as inúmeras vagas nas escolas de todo o Brasil. Há ainda questões como o reconhecimento social da profissão de professor, uma vez que esta já se encontra sedimentada, no entanto, a profissionalização ainda é um bem a ser conquistado. São questões que lideram entre as principais causas do entrave na busca por um ensino de Sociologia de qualidade e potencialmente atrativo para estudantes do Ensino Médio.

Na UESC, o primeiro edital do PIBID foi aberto em 2009, com a execução das atividades previstas para o ano de 2010. A partir do primeiro edital o curso de licenciatura em Ciências Sociais passa a integrar as ações do PIBID Institucional. O subprojeto contava com a coordenação de um professor coordenador do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, vinte estudantes bolsistas de iniciação à docência e dois professores supervisores que atuam em escolas da rede pública estadual de ensino. A partir do segundo semestre de 2011, de acordo com o Edital nº 01/2011/CAPES, foram selecionados vinte novos bolsistas de iniciação à docência para atuar no novo subprojeto, um professor coordenador do DFCH e dois outros supervisores da rede estadual de ensino.

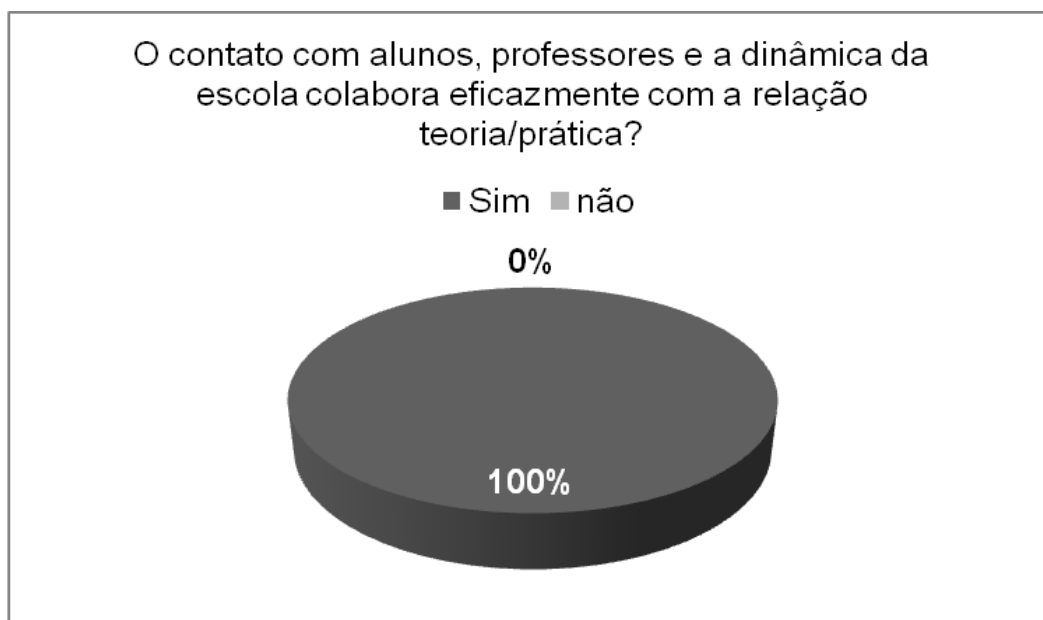
A pesquisa foi realizada no início do primeiro semestre de 2013. Optamos por acompanhar os bolsistas participantes dos projetos 2009 e 2011, dos quais participaram vinte e três bolsistas e dois professores supervisores professores, cada um deles atuando em duas escolas diferentes.

Conforme Demo (2000, p.222), “o professor não pode mais definir-se pela aula, pelo mero ensino, porque isto é decorrência”, e na verdade o estudante deve ser motivado pelo professor a tornar-se sujeito do processo, a pesquisar, a produzir conhecimento, sendo requerido outro perfil e alargamento das expectativas formativas dos discentes. Isto se torna evidente, quando os universitários bolsistas foram questionados sobre os motivos que os estimulavam a participar do Projeto PIBID/Sociologia, sendo ressaltado conforme quadro abaixo



**Fonte:** Dados da Pesquisa

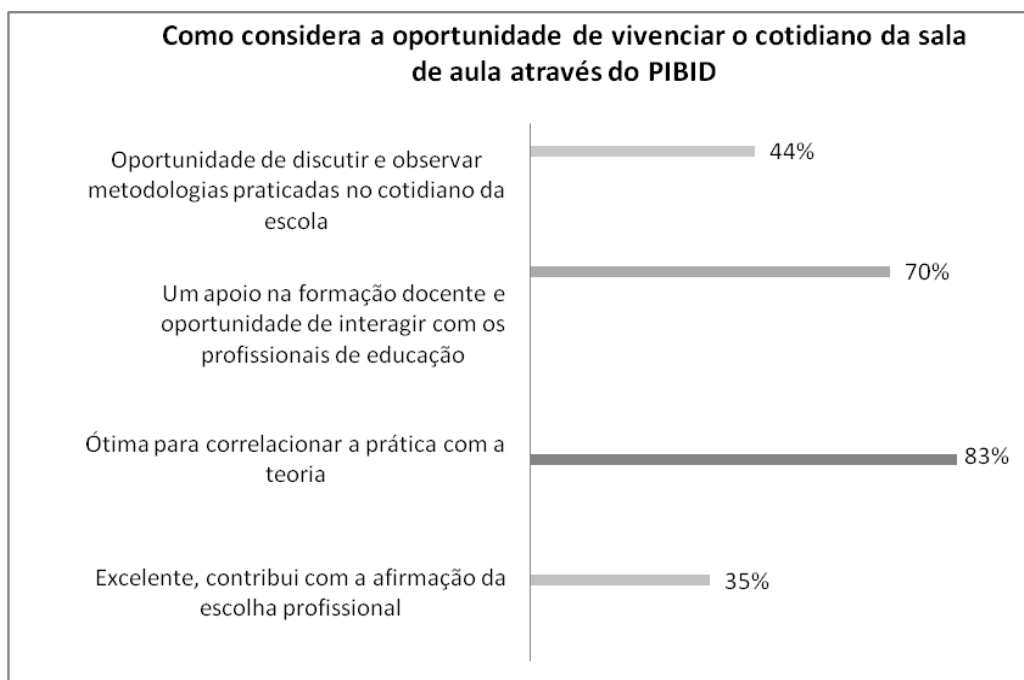
Vale ressaltar que em que pese as disciplinas de estágio supervisionado possuir a prerrogativa de indicar ao licenciando de Ciências Sociais o que é a prática da docência, principalmente porque dentre suas peculiaridades está a busca por um conhecimento que se encontra no ambiente da educação básica e que, portanto, propicia ao estudante uma experiência prática além dos muros da academia, ainda tem se mostrado insuficientes na sua formação, mesmo considerando que a prática de ensino, por meio do estágio, permite aos discentes que não exercem o magistério a construção de saberes e a formação da identidade profissional. Entretanto, ao considerar esta realidade percebe-se que os estágios supervisionados, em que pese a possibilidade de integrar teoria à prática de modo a compreenderem a complexidade das práticas institucionais e das ações ali praticadas, não é possível afirmar com segurança que estes cumprem bem o seu papel no momento final da formação do estudante. A experiência dos licenciandos em Ciências Sociais envolvidos no projeto PIBID/Sociologia/UESC, apontam para a importância de programas que possibilitam essa integração teoria/prática como nos mostra o gráfico em seguida.



**Fonte:** Dados da Pesquisa

Neste contexto, as ações e atividades do PIBID surgem como contribuições importantes no desafio da formação profissional docente. Isto porque, as atividades exigidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desenvolvem-se totalmente em turno oposto ao destinado ao curso na universidade, este aspecto do programa permite aos bolsistas destinar tempo e atenção adequados aos compromissos firmados com a escola parceira da universidade, na qual se desenvolve o projeto do PIBID. Evidentemente que, para os futuros professores a formação docente não deve se limitar ao ambiente acadêmico, essa valorização de experiências práticas ficou evidenciada nas entrevistas e respostas dos questionários aplicados. Ao observar atentamente o quadro abaixo, percebe-se que não apenas a questão onde a correlação teoria/prática está inserida ganhou destaque, mas as demais onde de modo indireto a experiência do aprender a aprender compunha a essência do questionamento, estas tiveram expressiva confirmação como no caso das questões acerca da interação com os profissionais de educação e a observação das metodologias utilizadas por estes profissionais.

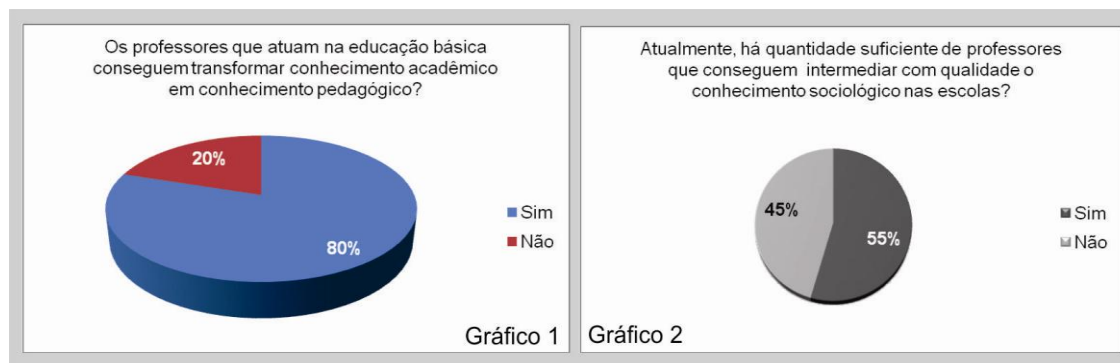




**Fonte:** Dados da pesquisa

É preciso então considerar que as ações e atividades desenvolvidas pelo projeto do PIBID/Sociologia ajudam aos estudantes bolsistas e aos professores supervisores redimensionar metodologias tradicionais do ensino de Sociologia as quais ao serem implementadas, revalorizam a docência e as relações entre universidade e educação básica. Por conseguinte, através do arcabouço teórico desta disciplina, procura-se assegurar as possibilidades de diálogos com os diversos saberes, de forma interdisciplinar, que pudessem possibilitar o entrelaçamento entre o conhecimento específico e os saberes pedagógicos com vista à compreensão da educação na dinâmica do mundo social, tanto para o licenciando em Ciências Sociais quanto para os professores e alunos participantes do referido projeto.

É salutar que a maioria dos entrevistados enquanto observadores entende que os profissionais de educação dão conta da intermediação do conhecimento (quadro 3), no entanto, a possibilidade de diálogos entre universitários e professores que já atuam nas salas de aula, colabora com a dinâmica do ensino na medida que oportuniza reflexões sobre técnicas e práticas de ensino, tanto aquelas discutidas teoricamente como as que já estão sendo utilizadas tendo em vista as adequações à realidade de cada escola. Notemos no quadro abaixo que a despeito da generalidade do gráfico 1 indicar que a grande maioria dos professores consegue colocar em prática o conhecimento acadêmico, no gráfico 2, onde a questão é específica para o ensino sociológico, os universitários demonstram em suas respostas uma dificuldade que a referida disciplina tem enfrentado na educação básica, a escassez de professores capazes de intermediar de modo satisfatório o conhecimento sociológico. Isto é resultado de o ensino sociológico obrigatório ser relativamente novo nesta fase do ensino no Brasil e a indisponibilidade de profissionais com esta formação. Neste contexto fica explicitada a responsabilidade da universidade quanto a formação de profissionais capazes de não apenas ocupar este espaço mas que possam, já a partir do seu processo formativo, interagir com a estrutura escolar em andamento e com isto, colaborar com a consolidação da Sociologia na educação básica.



**Fonte:** Dados da pesquisa

É neste sentido que o projeto PIBID/Sociologia faz diferença, na medida em que, o estudante bolsista consegue desenvolver atividades junto aos seus supervisores com o objetivo de estabelecer um contato mais aproximado dos estudantes do Ensino Médio e da própria conjuntura escolar, sua dinâmica, seus processos burocráticos e a relação estabelecida com sua clientela, isto é, estudantes que no caso da escola pública são invariavelmente oriundos das camadas sociais mais carentes. Deste modo, somando-se ao processo de observação do que acontece no ambiente das salas de aula, os licenciandos, que dependendo do seu desempenho acadêmico são inseridos no programa de bolsas já a partir da metade do curso superior, conseguem estabelecer um diálogo mais apurado entre as teorias discutidas no ambiente acadêmico e a prática desenvolvida no cotidiano da educação básica.

Torna-se evidente o desenvolvimento acadêmico que o PIBID proporciona aos bolsistas, uma experiência rica dando embasamento teórico e prático para os ensaios que permeiam o contexto escolar, sobremaneira pela troca de conhecimentos que acontece entre formandos e os professores coordenadores e supervisores. Esta experiência é extremamente importante, pois ela acontece de modo contínuo, através de reuniões para planejamento de ações e avaliações das atividades desenvolvidas. São momentos que estabelecem conexões importantes entre o estudante que necessita colocar em prática conhecimentos já adquiridos e a experiência de quem já se encontra no exercício da prática docente. Por sua natureza, se enquadra numa atividade específica para o futuro profissional de educação à medida que viabiliza construção, socialização e confronto de conhecimentos, de maneira que os professores como cidadãos e como docentes possam avançar continuamente em seu caminho de desenvolvimento profissional.

Sabe-se que a universidade não consegue preencher as lacunas deixadas pela educação básica, estas limitações a depender das atitudes do estudante poderão se perpetuar produzindo uma distância entre o conhecimento teórico e a execução prática, representando prejuízos para toda a sociedade, considerando que o objetivo final da busca pelo conhecimento é atender as variadas necessidades sociais. Nestas condições, fica cada vez mais evidente a necessidade de significativa aproximação entre universidade e setores responsáveis pela formação básica, visto que é na universidade que se desenrola parte importante da formação profissional e que há o imperativo da prática com qualidade das teorias ali apreendidas. Neste sentido torna-se salutar validar iniciativas que visam a inserção de atividades práticas concomitantes com a formação teórica. Analisando este aspecto da condição da formação profissional, relacionando com as disciplinas de estágio e a necessidade de transformar a realidade que vive a sociedade, Machado, Reis e Barbosa (2012, p. 9) escreveram:

Para Nóvoa (1992, p. 37), "a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos' sobre as vivências, sobre as experiências de vida", assim, é possível dizer que o e traz uma nova dimensão ao discurso estabelecido nos cursos de graduação, acentuando a percepção de todos

nós para as verdadeiras prioridades da escola. Com isso, é imprescindível que se busque saber unir teoria e prática tendo em vista que produzir conhecimento é finalidade última do processo educativo, propondo transformar positivamente a realidade em que se vive.

Com esta compreensão, limitar a formação superior aos muros da academia pode constituir um erro de graves proporções, se faz necessário a interação com o plano real, com a vida prática, considerando as diferentes realidades existentes e que são desafiadoras do conhecimento. Correlacionando esta constatação com o desafio da formação de qualidade, a tríade universidade, agência de fomento e sociedade, configura-se um modo promissor no processo de transformação da realidade que se encontra o processo educativo. Considerando que, a inserção de estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas pode muito bem proporcionar o surgimento de ideias inovadoras nas práticas pedagógicas, onde cada segmento é beneficiado em suas respectivas necessidades, contribuindo consideravelmente de modo positivo com o futuro da formação superior de qualidade. É possível afirmar a partir dos dados coletados para esta pesquisa, que há certo distanciamento entre o que se aprende na universidade e o que é possível praticar na realidade da escola contemporânea como mostra o quadro abaixo.



**Fonte:** Dados da pesquisa

Este, talvez, seja o maior desafio da academia, encurtar essa distância. Como fazer e o que fazer é o que deve ocupar a mente daqueles que pensam a educação moderna. Projetos como o PIBID se apresentam como valiosos aliados na busca por respostas a esta questão, pois possui a prerrogativa de acionar os três segmentos em questão, a escola, a universidade e a sociedade, esta última, principal interessada nas discussões sobre o tema e nos acertos que devem acontecer de modo urgente entre o mundo acadêmico e a vida prática especialmente na área educacional, basilar quando se pensa no desenvolvimento social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Junto aos professores/supervisores o estudo procurou analisar a atuação em sala de aula dos integrantes do projeto, sua capacidade de observação e criticidade, bem como as características dos licenciandos no âmbito vocacional e sua identificação com a disciplina Sociologia, condição que se considera salutar para a o bom desenvolvimento da sua função como professor desta disciplina. Por

fim, respondendo a questão proposta por este estudo: como a universidade consolida-se como parceira imprescindível no desenvolvimento e manutenção da sociedade, quando se observa a capacitação de mão-de-obra especializada e produção de conhecimentos capazes de responder os porquês da vida e das relações sociais. Consta-se que entre eles, está a real necessidade de se produzir indivíduos hábeis na observação do cotidiano, encontrando eles mesmos razão para serem co-participantes da construção da sociedade, isto que o ensino de Sociologia se propõe a colaborar e que a universidade se coloca como intermediadora desta conquista social.

O PIBID, ao viabilizar um contato de maior abrangência temporal e reflexiva do graduando com a educação básica, cria um espaço de interação que permite uma aproximação maior entre a Escola e a IES. Ao incentivar a reflexão sobre a práxis pedagógica, orienta e propicia aos graduandos a prática da pesquisa em educação. Por isso, esse Programa constitui-se num interessante modelo de formação de professores, aumentando a sensibilidade para a demanda por uma educação de qualidade centrada nos estudantes, foco do processo educativo. Se o Programa é interessante para os graduandos, também o é para os professores supervisores que se beneficiam dessa troca de experiências que implica em um repensar da prática docente. Significa, literalmente, a inserção de “sangue novo” pela promoção do trabalho em equipe, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional pela releitura da prática escolar, superando com isto uma tendência de reprodução de práticas consolidadas de forma acrítica. Também as IES saem ganhando, ao serem convidadas a pensar seus processos de formação.

No que pese as reflexões até aqui desenvolvidas, o PIBID não pode ser visto como a panaceia dos problemas da escola ou das IES, sendo conveniente destacar os limites desse programa sem deixar de explorar, igualmente, suas possibilidades.

Tendo em vista, que a intenção desta pesquisa foi compreender a importância do PIBID na formação acadêmica, pode-se dizer que é fundamental que o discente vivencie a realidade escolar através de projetos de iniciação a docência, pois, a partir dele é possível fazer a aproximação teórica do campo empírico. Nesse contexto, fica evidente que o projeto propicia uma formação diferenciada por meio da prática, compensando as lacunas ainda existentes na grade curricular do curso de licenciatura. Portanto, a formação acadêmica através do projeto PIBID dá-se de maneira desafiadora e instigante, pois, exige do discente empenho, dedicação e colaboração para a efetuação das atividades propostas. Diante do exposto, a vivência no projeto proporciona incentivos com relação à pesquisa e a formação docente crítica-reflexiva à medida que torna a aprendizagem significativa, baseando-se nos diversos contextos e conflitos, que permeiam o campo educativo. Assim sendo, ressalta-se que é relevante vivenciar, refletir e reconstruir as práticas por intermédio do projeto, compartilhando as ideias e discussões desenvolvidas no período, atendendo a demanda existente em prol da educação emancipadora, significativa e democrática, ou seja, um desafio posto para o professor do século XXI.

Nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão de como a iniciação à docência, através de projetos no início das licenciaturas, influenciam no desenvolvimento da práxis pedagógica desses futuros profissionais, propiciando a formação continuada durante o percurso acadêmico. Diante disso, é imperativo pensar as práticas desenvolvidas nos espaços em que elas ocorrem, haja vista, a necessidade da busca por qualificação profissional e a melhoria da educação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Adriana; CRUVINEL, Flavia. O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Educação Musical – Habilitação em Ensino Musical Escolar: Desafios na Formação do Professor de Música. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 8., 2008, Goiânia. Anais...Goiânia: SEMPEM, 2008. p.343-350.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUARTE, N. O lema “aprender a aprender” nos ideários educacionais contemporâneos. In Vigotski e o “aprender a aprender”- crítica as apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. 4. Ed. – Campinas, SP: Autores associados – 2006 (Coleção educação contemporânea)

GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200015&script=sci_arttext)> acesso em 16 de jun/2013

MACHADO, Dinamara Pereira; REIS, Paula Cristina; BARBOSA, Siderly C.D.A. Análise das experiências da disciplina de estágio supervisionado do curso de letras em Curitiba. Disponível em < <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/803/87>> Acesso em 16 de jun/2013

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 4a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Sociologia/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Scrijnemaekers. – São Paulo: SEE 2009.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. Disponível em < <http://macsul.wordpress.com/2008/08/06/reflexoes-acerca-do-sentido-da-sociologia-no-ensino-medio-2/>> acesso em 15 de Dez/2012

SARTORI, Jerônimo. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONEXÕES ENTRE SABERES DA UNIVERSIDADE E FAZERES NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: <http://ebookbrowse.com/formacao-de-professores-conexoes-entre-saberes-da-universidade-e-fazeres-na-educacao-basica-pdf-d250636256>. Acesso em 10 de Nov/2012

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.