

A formação dos licenciandos em Ciências Sociais

os conflitos entre a Universidade e a escola básica

The training of undergraduates in Social Sciences:
conflicts between the University and the basic school

Débora Cristina Goulart*

ABSTRACT: Este trabalho discute as possibilidades e limites do ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio como instrumento para a intervenção social realizada pelos sujeitos escolares. Este debate se circunscreve à análise da relação entre escola pública e Universidade, voltando-se para as ações de projetos vinculados à atuação dos estagiários/bolsistas dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais nas escolas públicas que se abrem como campo de estágio e/ou para a ação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Capes). Tomamos como referência para análise a articulação entre a crise social e a crise da escola segundo a perspectiva de I. Mészáros e M. Apple.

Palavras-chave: Licenciatura, Ciências Sociais, estágio supervisionado, educação, PIBID.

I Introdução

O estágio obrigatório dos cursos de licenciatura e, mais recentemente, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID/CAPES tem sido uma das principais ações de formação do graduando que estabelece o debate sobre a relação teoria e prática. No entanto, nesta atividade formativa, há pelo menos dois polos diretamente envolvidos, a saber: a escola (campo de estágio) e a Universidade, que possuem expectativas e interesses diferenciados quanto às atividades realizadas pelos estagiários/bolsistas durante seu período de permanência nas escolas.

Se, por um lado, a escola pública intenta minimizar suas enormes dificuldades com a presença dos estagiários/bolsistas, por outro, os graduandos buscam vivenciar situações privilegiadas de aprendizagem da atividade docente.

Tanto na escola quanto na universidade, há elementos que dificultam a integração destes espaços, dado o contexto de mercantilização da educação em ambos os níveis.

A licenciatura em Ciências Sociais, o estágio supervisionado e o PIBID

A formação do cientista social, em nível de graduação, passa pela dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, fomentada por um debate que remonta o início do século XX no Brasil (Moraes, 2003). Nesta discussão sobre quais seriam os papéis do bacharel e do licenciado, há claramente estabelecida uma hierarquia entre os campos do saber acadêmico-científico e o campo escolar, edificando afirmações que colocam ao bacharel a exclusividade da atividade de pesquisa e ao licenciando a ação docente nos níveis básicos da educação. Embora haja um longo debate no campo das Ciências Sociais a respeito da necessidade da superação desta dicotomia, atualmente a legislação que orienta as diretrizes de cursos de graduação, indica a separação das formações, contendo, inclusive, legislação própria no que tange à formação de professores da Educação Básica, em nível superior em cursos de licenciatura plena¹.

A intermitência da presença das Ciências Sociais, inclusive sob a alcunha de Sociologia, nos níveis básicos da educação no Brasil, aprofundou um desinteresse, já existente no campo acadêmico, da educação como espaço de atuação do cientista social, deixando este aos pedagogos, evidentemente sob outra perspectiva.

Ainda que recente, a licenciatura em Ciências Sociais e as formulações sobre a formação do cientista social como pesquisador e docente têm tomado os espaços da graduação e, porque não dizer, da pós-graduação, com proposições que buscam a superação da dicotomia pesquisador-bacharel *versus* professor-licenciado.

A campanha pela obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio, iniciada em 1997 (Moraes, 2007), foi fundamental para a crescente discussão e organização em torno da temática do ensino de Ciências Sociais, tanto do campo universitário quanto das organizações docentes da educação básica. Com a aprovação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que incluiu a Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, a área do ensino de Ciências Sociais se fortalece no campo acadêmico, que já vinha se abrindo para esta temática, inclusive com a constituição do Grupo de Trabalho sobre Ensino de Sociologia em 2005, no XII Congresso Brasileiro de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS.

1 Ver RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Paralelamente ao fortalecimento das Ciências Sociais na educação, houve a mudança da legislação do estágio nas licenciaturas de graduação plena, com a exigência de, num mínimo, 400 horas de estágio e 400 horas de prática como componente curricular, aprofundando uma visão de formação docente sobre a qual trataremos mais adiante².

Os cursos de licenciatura são, em grande parte, oferecidos no período noturno, atendendo a uma parcela de estudantes trabalhadores, que se veem em dificuldades para realizar a carga horária obrigatória do estágio curricular. Assim, supervisores³, estudantes e escolas públicas buscam, por meio de diversas atividades, que não a presença em sala de aula na educação básica, maneiras para o cumprimento do estágio. Muitas delas bastante criativas e satisfatórias, outras nem tanto.

Há uma vasta produção acadêmica sobre estágio supervisionado (Pimenta, 2006, Pimenta e Lima, 2008; Ghedin, Leite e Almeida, 2008) cuja concepção do estágio, como “momento da prática” dissociado dos “conhecimentos teóricos”, vem sendo superada pelo estágio como um processo de aproximação da realidade profissional docente em que a teoria torna instrumentalizadora da práxis. No entanto, percebemos que o modelo observação-regência⁴ ainda é muitíssimo utilizado, em parte pelos obstáculos já delineados, em parte pelo desprestígio deste processo no interior dos cursos de formação em nível de graduação.

De outra parte, supervisores e estudantes enfrentam dificuldades para a realização dos estágios, em inúmeras redes públicas, devido ao reduzido número de aulas semanais (muitas redes estaduais contam com apenas uma aula semanal por turma em cada ano do ensino médio). Isso se dá pelo caráter precário em que professores assumem as aulas de Sociologia⁵, gerando resistência entre os estagiários para acompanhar as aulas destes profissionais, e pela dificuldade dos professores das redes públicas acompanharem as atividades dos estagiários fora de sua sala de aula por causa da jornada de trabalho acachapante, que, não raramente, se estende por duas ou mais escolas e redes (municipal, estadual e privada).

Estas duas situações ocasionam enormes dificuldades aos supervisores de estágio que se veem obrigados, em muitos casos, a aceitar a dispersão dos estagiários, em diversas escolas, por não haver professores da área com os quais se possa dialogar dentro do campo das Ciências Sociais. Este quadro causa o acúmulo de trabalho ao supervisor, que deve acompanhar diversas escolas ao mesmo tempo, porém, em muitos casos, estas ficam distantes umas das outras, obstando o desenvolvimento de um acompanhamento mais aprofundado das atividades de estágio.

2 A RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, resolve que a carga mínima para as licenciaturas será de 2800 horas, sendo que se consideradas as 400 horas de estágio, as 400 horas de prática como componente curricular, as 200 horas “para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”, sobram 1800 horas para a disciplinas de caráter científico específico e pedagógico.

3 Deste ponto em diante, chamaremos de supervisor o professor universitário responsável pela disciplina de estágio supervisionado em Ciências Sociais e de professor o docente da escola básica que acolhe os estagiários na unidade escolar.

4 Trata-se de uma forma de realização de estágio bastante difundida em que o estagiário “assiste” aulas do professor das turmas e, posteriormente, em uma ou algumas aulas, realiza a regência, ou seja, torna-se professor regente da turma.

5 Citamos a rede pública estadual de Minas Gerais, por ter acompanhado as dificuldades

Se a realização qualificada dos estágios ainda encontra diversos obstáculos, o surgimento do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, foi um impulso para o desenvolvimento de projetos que integrassem a universidade e a escola básica com condições efetivas de implicação dos diversos envolvidos.

O PIBID teve início com o edital de 2007⁶, no qual a licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia não aparecia como área do conhecimento prioritária do projeto, o que muda com o edital de 2009 (CAPES, 2009). Este programa tem como objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

Contribuir para a valorização do magistério;

Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2009, p. 1).

Para tal, garante bolsas por um período mínimo de um ano para o desenvolvimento das atividades: a. aos licenciandos; b. aos professores da educação básica; c. ao professor universitário, coordenador do programa em cada área do conhecimento e d. ao professor universitário, coordenador institucional do programa na IES – Instituição de Ensino Superior. Além disso há verbas para atividades de formação e participação dos bolsistas em eventos científicos e para material de consumo, serviços gráficos e outros destinos necessários a realização das ações do PIBID, de acordo com as necessidades do projeto apresentado à CAPES.

aqui citadas durante o primeiro semestre de 2011. Na cidade de Viçosa, apenas 10% dos professores que lecionavam a disciplina de Sociologia eram formados em Ciências Sociais, sendo que havia matemáticos e professores de educação física incumbidos de lecionar esta disciplina como forma de completar sua jornada de trabalho.

6 Ver <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

Há alguns fatores que fazem do PIBID um programa que tem centralizado as atenções em torno da formação de professores nas universidades brasileiras, sobretudo, se comparado com a atividade de estágio supervisionado obrigatório na licenciatura, que se realiza, fundamentalmente, de maneira isolada pelo estagiário em uma escola e não em um trabalho de equipe, como ocorre com o PIBID.

Este é o primeiro aspecto a ser destacado. O outro diz respeito ao fato de que os bolsistas que acompanham turmas em uma determinada escola durante um longo tempo (no mínimo um ano), têm o professor regente das turmas participando de todo o processo de diagnóstico, elaboração, implementação e avaliação das atividades destinadas aos estudantes do ensino médio, e, em muitos casos, participa também dos grupos de estudos, propiciando um espaço intenso de debates e troca de experiências entre os vários sujeitos envolvidos, aprimorando, sem dúvida, a compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

Todos os envolvidos tem o suporte material necessário, com a possibilidade, inclusive de contratação de serviço de terceiros para a confecção de material destinado às atividades didáticas desenvolvidas nas escolas parceiras do programa.

Fica evidente que há uma possibilidade de se efetivar, por meio de um programa como este, o ensino como atividade de pesquisa, pois há autonomia quanto ao planejamento das ações, que ocorre mediante encaminhamento das equipes de trabalho em cada escola parceira. Assim, uma análise quantitativa e/ou qualitativa da realidade escolar e social, das relações entre sociedade e escola, da infância e juventude e sua relação com o conhecimento etc, pode e tem sido objeto de pesquisas por parte das equipes do PIBID, auxiliando na elaboração do planejamento das intervenções nas escolas, o que possibilita, também, a posterior socialização tanto das pesquisas quanto das ações pedagógicas com os agentes escolares.

Este conjunto de elementos demonstra que há uma qualidade na formação dos licenciandos que atuam no PIBID em relação àqueles que não o fazem, tendo apenas o estágio supervisionado obrigatório como espaço de intervenção pedagógica durante o curso de licenciatura⁷. Desta forma, o estágio tem sido secundarizado, mesmo sendo este obrigatório, e pelo qual passa a totalidade dos licenciandos. Em muitos casos, o professor coordenador da área do PIBID é o mesmo que inspeciona o estágio supervisionado, o que pode minimizar o distanciamento entre as duas situações de aprendizagem discente, no entanto, esta não é uma constante.

7 O artigo de Martins; Farias e Cavalcante, 2012, sobre a compreensão e avaliação do estágio na formação docente em licenciatura de Biologia aponta a defasagem entre a atuação no PIBID e no estágio supervisionado (Martins; Farias e Cavalcante, 2012).

A expectativa dos discentes é vivenciar, no estágio, situações de aprendizagem que ocorrem no PIBID devido aos elementos aqui já apontados. Porém, como programa que não atende à totalidade dos licenciandos e com a diversidade de problemas que enfrentam supervisores e discentes, no estágio, estabelece-se um distanciamento qualitativo entre o programa e o estágio supervisionado.

A crise social e a crise da escola

Há um quadro agudo de críticas à qualidade das escolas públicas brasileiras, que se prolonga por décadas e que muda de ênfase em determinados períodos, mas que tem como centro a deficiência na aquisição, pelos estudantes, dos conhecimentos socialmente produzidos. Evidentemente, outras críticas são elaboradas, dependendo da posição que os sujeitos que a elaboram têm na sociedade e sob qual perspectiva ideológica adotam. No entanto, a centralidade da formação das gerações futuras, em termos de formação intelectual e atributos para a ação em sociedade, ainda são a fundamental preocupação.

Utilizando os principais argumentos de I. Mészáros e M. Apple, tomamos como referência a análise da educação formal relacionada à dinâmica do capital, mediada pelas esferas econômica, política e ideológica, como instrumento para verificar as relações entre a crise da escola e a crise da sociedade capitalista na atualidade. Mészáros (2005) afirma que o capital atua como totalidade reguladora sistêmica e, como tal, é incorrigível, ou seja, reformas não são capazes de conter este sistema de exploração e desumanização. Sobre a relação entre capital e educação defende que

[as] determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo (p. 43).

Sobre as instituições educacionais formais, o autor destaca ainda que estas fornecem a força de trabalho necessária a cada momento de desenvolvimento das relações de produção capitalista e funcionam como espaço construtor de consenso e conformidade, com base nos meios institucionalizados e legalizados, mas que estão fundamentalmente relacionados a todo o sistema de internalização mistificadora “com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (Ibidem, p. 47).

Este sistema ocorre, segundo Mészáros, em todas as esferas da vida social que, em consonância com A. Gramsci, atentam para a contribuição de todo ser humano na construção de uma visão de mundo predominante, que “dependerá da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e defendem seus interesses alternativos importantes” (Ibidem, p. 50).

Se por um lado, “a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital” (Ibidem, p. 45), Mészáros salienta que a necessária crítica radical do sistema mistificador e a luta histórica pela transformação progressiva da consciência passam também pela luta por uma educação não como espaço de reprodução ideológica e de formas limitadas de ser, mas como espaço para o incentivo e construção de *automudança consciente*.

Mediante esta breve exposição de alguns elementos da análise de I. Mészáros, destacamos a relação entre a totalidade das relações sociais no capitalismo e a educação formal, a presença do embate entre visões de mundo e sua operacionalidade nos diversos campos da vida social e o papel articulado da educação com diversas esferas da realidade.

M. Apple (1989) dialoga com os argumentos de Mészáros ao aprofundar a análise sobre as relações de interação entre sistema capitalista, escola e currículo. Este autor traz como tese principal que a escola não é apenas uma instituição de distribuição de saberes, mas operacionaliza as práticas cotidianas para a manutenção de relações de exploração e dominação, inclusive por ser a escola parte de um sistema cultural e educacional. Assim, a escola constitui-se como espaço de produção, diretamente ligada às necessidades de acumulação do capital na atual fase de crise estrutural do capitalismo.

Esta tese traz muitos elementos para pensarmos a crise da educação nas sociedades ocidentais capitalistas e sua inevitável relação com as questões estruturais da crise social.

Segundo Apple, apenas a conexão entre as esferas econômica, política e ideológica e a escola em suas práticas cotidianas, pode oferecer uma explicação satisfatória sobre as relações entre sociedade e escola. Daí o autor partir da elucidação da atual fase da crise capitalista afirmando que os trabalhadores mais afetados pelas relações de dominação, como negros, mulheres e jovens, são também aqueles que mais sofrem, direta e profundamente, as consequências do desemprego estrutural, do aumento da superexploração do trabalho, do aumento da intervenção do Estado para o controle do trabalho e de suas resistências, que tendem a crescer com a pressão do capital sobre o Estado para atendimento de suas exigências. Por

isso, em um contexto de crise o currículo oculto, a intervenção do Estado, o controle do processo de trabalho são integrados ao nível da prática escolar como elementos para a garantia da acumulação do capital. Vejamos, segundo Apple, como a escola se constitui como espaço de produção e não apenas de reprodução das relações de produção.

Como no mercado, seguindo seus mecanismos de regulação, um desemprego estável e estimulado, em alguns casos, é necessário para manutenção da taxa de acumulação. A escola produz uma mercadoria, o conhecimento, que é visto como uma forma de capital, pois se integra ao desenvolvimento das forças produtivas na forma de capital fixo e capital variável. Assim, em um momento de crise, a reserva de um *quantum* de mercadoria, neste caso, certo nível de baixo rendimento escolar, é necessário.

A chamada reestruturação produtiva não se encerra na revolução técnica-científica, mas vai além, com o controle sobre o trabalho e o trabalhador para transformação da ciência em capital. Essa mudança exigiu maior controle e interferência da indústria sobre locais e agentes onde o conhecimento é produzido – a escola e a universidade – mediante a intervenção do Estado e reorganização da vida universitária através dos currículos. Essa explicação, em parte, contribui para entender porque as escolas básicas são direcionadas para a universidade. Há o cumprimento de um duplo papel da escola na produção de agentes e mercadorias culturais.

Na produção da mercadoria conhecimento, o processo atende à base da divisão social do trabalho, com a manutenção da distinção entre trabalho intelectual e manual, reforçando a produção de, nas palavras de Apple, *experts e desajustados*, garantindo, por meio dos mecanismos do currículo oculto e do capital cultural, uma seleção da mobilidade individual pela escolarização.

Esse é na verdade um processo contraditório, um processo no qual a escola é às vezes envolvida com pouca esperança de solução. Por um lado, a escola deve contribuir para o processo de acumulação [...]. Por outro lado, nossas instituições educacionais devem legitimar as ideologias de igualdade e mobilidade de classe, e fazer com que elas próprias sejam vistas de forma positiva por tantas classes e segmentos de classe quantos sejam possíveis. [...] O que vemos é a escola tentando resolver o que bem podem ser papéis inerentemente contraditórios (APPLE, 1989, p. 72).

Em meio a esta contradição de papéis, é o professor o centro das críticas pelas falhas na educação formal. Compartilhamos da análise de Kuenzer

(1999) que explicita que a política de formação de professores com início nos anos de 1990 no Brasil, buscou, em conformidade com a reestruturação produtiva e o avanço do neoliberalismo, inviabilizar a construção de uma identidade científica, desqualificando o docente com uma suposta ênfase na “prática profissional”, tornando-o um tarefeiro de programas escolares.

Esta perspectiva tem responsabilizado o professor pelo mau desempenho do “rendimento escolar” dos estudantes, ao mesmo tempo em que retira do foco o centro da crise educacional relacionada à crise social, travestindo, assim, a escola de diversas funções derivadas das necessidades de acumulação.

Sem uma perspectiva analítica que vá além da superficialidade dos problemas enfrentados cotidianamente na escola, a maioria dos professores se vê às voltas com soluções provisórias, individualizadas e realizadas solitariamente. Com a emergência de questões graves, tais como defasagem de aprendizagem, violência, salas de aulas lotadas, jornadas de trabalho exaustivas, precariedade das condições de trabalho etc, a função social da escola fica para algum plano após o encaminhamento do que se apresenta como mais imediato.

Não nos estranha que a presença dos bolsistas do PIBID apareça como um recurso valioso para o trabalho do professor em sala de aula, seja no auxílio às atividades de preparação de aulas e correção de avaliações, seja para compartilhar possíveis ações conjuntas de elaboração mais coletiva.

Concordamos com Saviani (2011) quando diz que a função essencial da escola é a socialização do saber historicamente construído, o que possibilita a humanização pela apropriação individual da cultura. Esta tarefa não é unicamente exercida pela escola, mas fundamentalmente por ela, e aí, insere-se a relação entre política e educação em uma sociedade dividida em classes sociais e em constante conflito. “Com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram, assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade” (SAVIANI, 1986, p. 89).

Se por um lado, a construção de conceitos científicos é uma das atividades fundamentais de mediação exercida pelo professor, por outro, não é possível prescindir de uma atuação sobre a realidade se esta não for apreendida politicamente pelo professor. Daí que o professor pode “reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade” (FERNANDES, 1986, p. 31).

Como afirma Apple, é preciso dar respostas críticas para as perguntas dos professores, como “O que faço na segunda-feira?”, ao mesmo tempo, em que ações pedagógicas se juntem com percepções teórico-críticas e políticas.

Considerações: Professores, licenciandos e o ensino de Ciências Sociais

O ensino de Ciências Sociais tem se consolidado com muitos percalços e ainda precisa de estabilidade, garantias e condições efetivas para atingir os objetivos postos por Florestan Fernandes em 1954. Na ocasião, Florestan destacou a importância da Sociologia no ensino secundário para que os estudantes pudessem desenvolver uma “posição objetiva” diante dos fenômenos sociais, ao compreender a natureza humana, e, assim, atuarem nos processos sociais, bem como no desenvolvimento do Homem e das ciências humanas.

Estava claro para Florestan a necessidade de interferência dos profissionais docentes na construção da política educacional, vista não só como normatização, mas como princípios a serem desenvolvidos pela prática pedagógica nas escolas e salas de aula.

Se nos debates educacionais é enfatizada a necessidade de uma formação político-pedagógica dos docentes, a legislação e a proposta hegemônica de formação de professores ressaltam a prática dissociada da teoria, a ruptura entre ação e pensamento, entre trabalho intelectual e manual, privilegiando a reprodução de técnicas de ensino voltadas para a aquisição de competências e habilidades, segundo propõe os manuais da pedagogia das competências ou do *aprender a aprender*⁸.

Segundo Kuenzer,

Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência (1989, p. 182).

É evidentemente que esse tipo de formação não atende às necessidades crescentes de compreensão das relações sociais, tanto fora quanto no interior

8 Newton Duarte elaborou sua crítica acerca desta pedagogia em Duarte, 2001.

da escola, para, assim, colocar as responsabilidades em seus devidos lugares e possibilitar aos docentes a efetiva atuação de sua profissão. Pressionados por uma formação restrita, fragilizados por se sentirem responsáveis pelas mazelas educacionais, os professores cobram de seus parceiros, estagiários e/ou bolsistas que os ajudem a resolver os problemas do dia a dia. De outra parte, os licenciandos buscam, na convivência com os professores, apreender as “artimanhas da profissão”, ou como eles dizem, “a realidade da sala de aula”: como elaborar as aulas, como lidar com os colegas de profissão, como trabalhar com crianças e/ou adolescentes, como avaliar, como prender a atenção dos estudantes, como aliar teoria e prática, como intervir na realidade da escola etc.

Estes conflitos de interesse se colocam, muitas vezes, como pano de fundo dos projetos desenvolvidos por universidade e escola, e costumam ser tomados como normais, esperados e não são problematizados como deveria ser por ambos os espaços de formação.

Pensamos que a priorização do PIBID em detrimento da qualificação do estágio é um problema que deve ser enfrentado, não significando, porém, que os benefícios que o programa traz para a formação do licenciando devam ser ignorados. Contudo, corremos o risco de criar um grupo seletivo de licenciandos que vivenciaram situações de ensino-aprendizagem fundamentais para a construção de um profissional docente, devido à oportunidade de participação em um programa restrito, e não estendermos para todos os licenciandos a formação qualitativa que gostaríamos de realizar.

A proposição de uma aproximação entre a formação do licenciando e do professor em serviço deve recuperar o papel social da escola como instância com potencial transformador das relações escolares e de sua influência nas relações sociais capitalistas.

O ensino de Sociologia, como afirmou Fernandes (1954), tem um papel central neste processo, porém, modificar este projeto, significa se deparar com obstáculos que se evidenciam no encontro entre escola pública e universidade, seja por suas deficiências estruturais, conjunturais, ou de projetos de formação educacional.

ABSTRACT: This paper discusses the possibilities and limitations of the Social Sciences teaching in high school as a tool for social intervention carried out by school subjects. This discussion is limited to the analysis of the relation between public school and university, turning to the projects of actions linked to the performance of trainees with or without scholarship from degree courses in social sciences in public schools that are open to the training field and / or the action of the Institutional Program of Introduction to Teaching Exchange (PIBID / Capes). We refer to analyze the link between social crisis and the school crisis from the perspective of I. Mészáros and M. Apple.

Artigo

Recebido: 15/04/2013

Aprovado: 28/10/2014

Keywords degree, Social Sciences, supervised training, education, PIBID.

Referências

- APPLE, Michael. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília DF, 23 dez., 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília DF, 4 mar. 2002 / 9 abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília DF, 4 mar., 2002
- CANDIDO, Antonio. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação. 6.ed., São Paulo: Nacional, 1973.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação, n. 18, set./out./nov./dez., 2001.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denise Barbara; MIRANDA, Hercília Tavares; MENEZES, Luis Carlos; FISCHMANN, Roseli. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: A Sociologia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1975. Originalmente publicado nos Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia, 21-27 de junho de 1954, em São Paulo.
- FREITAS, R. Estágio supervisionado: espaço privilegiado de formação na licenciatura em Ciências Sociais. Trabalho apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, na Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. Revista Educação & Sociedade, ano XX, n° 68, dezembro de 1989.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CAVALCANTE Maria Marina Dias. Nos caminhos entre o estágio supervisionado e o PIBID: o que contam os licenciandos de Biologia? Apresentado no XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.

MÉSZÁROS, Istvan. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Amaury Cesar. “Licenciatura em Ciências Sociais e o ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato”. Tempo Social, São Paulo, v. 15, n.1, abril de 2003.

_____. Parecer sobre o ensino de filosofia e de sociologia. Mediações: Revista de Ciências Sociais, Londrina, v.12, n.1, jan/jun. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 7ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 3ed. São Paulo. Cortez, 2008. (Docência em Formação).

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Edital CAPES/DEB N° 02/2009 – PIBID. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 10 fev. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Cortez: São Paulo, 1986.

_____. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

ZAN, Dirce Pacheco e. O estágio na formação do professor de sociologia. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, set./dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.