

# PIBID: Levando a teoria ao campo e trazendo a docência ao gabinete

**Resumo:** O objetivo deste ensaio é refletir sobre as contribuições do Programa de Iniciação à docência (PIBID) para a formação de professoras/es da educação básica. Tais considerações serão feitas a partir de minha experiência enquanto bolsista do PIBID/CAPES/UFAL/Ciências Sociais (2014–2016). O registro e a reflexão sobre realidade escolar, aliada ao diálogo com a formação acadêmica nas ciências sociais, permitiu uma compreensão aprofundada dos processos que ocorriam dentro e fora de sala aula e foram de fundamental importância para a minha formação enquanto docente.

**Abstract:** *The purpose of this essay is to reflect on the contributions of the Initiation to Teaching Program (PIBID) for the training of primary education teachers. Such considerations will be made from my experience as a PIBID / CAPES / UFAL / Social Sciences (2014–2016) scholarship holder. Registration and reflection on school reality, together with the dialogue with the academic formation in the social sciences, allowed a deep understanding of the processes that took place inside and outside the classroom and were of fundamental importance for my training as a teacher.*

## Introdução

Foi através do PIBID que tive minha primeira experiência enquanto professora na educação básica. Sem sombra de dúvidas uma forma de inserção privilegiada no espaço escolar, a iniciação à docência no PIBID acontece de outra maneira, digamos assim de um jeito mais suave. Utilizo esse termo, pois não foram raras as ocasiões em que, durante encontros educacionais, congressos, colóquios, fui surpreendida com relatos, ou melhor, “causos” de colegas professoras/es repletos de “humor” sobre as suas experiências de iniciação à docência. Geralmente nestes relatos aparecem as expressões de “trauma”, “choque” e “ingenuidade” para descrever o confronto entre a expectativa sobre a sala de aula e a maneira como ela se apresenta na realidade.

Ouvi um destes “causos” durante um congresso de inovação e tecnologia. Na sessão dedicada à educação, no qual trabalhos de diferentes áreas foram apresentados, as pesquisas tinham como ponto em comum marcadores sociais da diferença, gênero, sexualidade e raça. E em algum aspecto tocavam na necessidade de um maior preparo por parte da escola, para interromper o processo de transformação das diferenças em desigualdades. Não lembro exatamente como a discussão sobre a iniciação à docência começou, mas em algum momento o debate foi para esse caminho. No grupo havia uma professora de biologia que chamarei de Lúcia. De acordo com essa professora, a nova geração é “privilegiada” na iniciação à docência. O privilégio para ela se referia a política de estágio nas licenciaturas e também iniciativas como PIBID que permitem um conhecimento prévio sobre a realidade escolar. Lúcia contou a sua experiência de iniciação à docência de forma “engraçada”, fazendo toda a sala rir, aquele riso que só as pequenas tragédias podem proporcionar.

Uma das primeiras incursões de Lúcia enquanto professora ocorreu logo após o término da sua graduação. Até aquele momento ela jamais havia pisado em uma sala de aula. Lúcia conseguiu uma

vaga para atuar em uma escola pública da rede estadual, localizada na periferia de Maceió. Para sua primeira incursão em sala de aula, as expectativas eram enormes, mas segundo a professora logo foram frustradas. O cenário da sala de aula nas palavras de Lúcia era simplesmente caótico e repleto de indisciplina, as/os estudantes viviam jogando bolinhas de papel uns/nos/nas outros/as. Ao tentar pedir apoio aos colegas, a professora ouviu da coordenadora da escola que naquele espaço era “cada um por si e Deus por todos”, e que ela deveria ir se acostumando. Mesmo frustrada, ela tentou desenvolver o seu trabalho, com insucesso. Houve uma ocasião naquela escola que para a professora foi a mais traumática. O professor de química teve que se afastar da escola, e enquanto não chegava outro professor, Lúcia acabou dando algumas aulas no lugar dele. Apesar de não ter a formação na área, ela acabou aceitando, pois seria algo temporário.

Um dia ela deixou a calculadora científica que utilizava para resolver as equações na sua mesa, junto com outros objetos e foi para o intervalo. Ao voltar, a professora viu que a calculadora havia sumido. Ela perguntou à turma, mas ninguém falou nada. Na semana seguinte, já com outra calculadora desta vez comum, a professora iniciou a aula. Aí enquanto explicava o conteúdo, ela percebeu que uma aluna tinha uma calculadora muito parecida com a dela. Lúcia disse que nunca tinha visto a estudante com o objeto, achou estranho, mas preferiu não fazer um julgamento precipitado. Porém, ao decorrer da aula, a curiosidade foi crescendo e ela foi ver de perto a calculadora, chegando a pedir para a estudante lhe entregar. Realmente ambas calculadoras eram muito parecidas, de acordo com Lúcia as mesmas eram iguais, tinham até a mesma rachadura, no mesmo local. Lúcia pensou quais eram as probabilidades de duas calculadoras serem tão semelhantes. E tendo a certeza que as chances eram mínimas, questionou a aluna. A jovem respondeu que a professora estava doida, Lúcia continuou a insistir e a aluna respondeu que ela deveria parar de insinuar que fosse uma

**Ana Luiza Profírio**  
Graduada em Ciências Sociais – Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Mestranda em Antropologia Social pela mesma instituição.

**Contato:**  
analuzz.gomess@gmail.com

**Palavras-chaves:**  
Educação Básica, Ensino de Sociologia, PIBID.

**Keywords:**  
Basic Education, Teaching Sociology, PIBID.

ladra, ou ela colocaria seus amigos no caminho da professora, e isso não seria bom.

Lúcia percebeu um tom de ameaça na voz da jovem, mas não levou a sério, e pegou a calculadora de volta. No outro dia ao chegar à escola, Lúcia foi recebida pela coordenadora que demonstrava preocupação. Ela explicou que a estudante que ameaçou Lúcia era líder de um grupo criminoso que atuava na região promovendo assaltos, e que se tratava de uma jovem muito perigosa. Depois desse caso, Lúcia teve que pedir transferência da escola. Para a professora, toda a situação foi de um choque gigantesco. Durante a graduação jamais havia sido mencionado que as/os estudantes pudessem ser uma ameaça; a forma como as/os professores da licenciatura falavam sobre a escola e os discentes não tinha nada a ver com a realidade que Lúcia estava vivenciando. Além disso, ela não imaginava que uma garota pudesse ser líder de um grupo criminoso. Lúcia dizia que até aquele momento concebia a violência como algo masculino. Foi nesse momento que Lúcia sentiu uma junção de medo e admiração pela garota.

O relato dessa professora revela os percalços da docência nem sempre mencionados na academia, o lado “romântico” da profissão que emerge em encontros entre docentes, não saindo muitas vezes deste espaço. A fala de Lúcia é emblemática, pois mostra a frustração de jovens professoras/es por não saberem como lidar com algumas situações em sala de aula, que durante a sua formação jamais foram mencionadas ou vividas. A violência é algo que assola o cotidiano das/dos docentes, mas raramente é problematizada na formação inicial. Durante a minha graduação, a temática da violência na escola não era mencionada nas disciplinas pedagógicas. O debate sobre a questão ocorria nas disciplinas de ciências sociais. Nesse caso, a violência na escola era percebida enquanto reflexo da violência mais geral que permeia a sociedade brasileira (DAYRELL, 2010).

A simples menção a estes aspectos na formação inicial pode resolver todos os problemas que ocorrem dentro e fora da sala de aula, mas pode contribuir para uma melhor atuação na escola por parte do professor(a). Por essas razões, iniciativas como o PIBID são tão importantes. O aprendizado da docência ocorre de forma reflexiva, aliando as condições objetivas de ensino e ao diálogo com a formação acadêmica, através do acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula e das trocas de experiências, que envolvem toda a equipe, coordenador(a), supervisor(a) e as/os estudantes da licenciatura. O Programa permite o primeiro contato com a escola, o que é imprescindível, pois é na vivência do cotidiano escolar, reuniões, planejamento pedagógico, conselhos de classe, aulas, que também se aprende o exercício da docência. Mas a formação realizada vai além de uma mera inserção da/o licencianda/o no espaço escolar. Além de aprender a ensinar na educação básica, aprende-se sobre o campo de ensino da sociologia, incluindo os desafios e potencialidades que o mesmo encerra.

## Para além da inserção no espaço escolar

Meu primeiro dia na escola enquanto bolsista de iniciação à docência foi uma descoberta. A escola não era uma instituição desconhecida, o espaço escolar é algo comum em nossa sociedade, quase todas/os vivenciamos a experiência de escolarização. Porém, naquele momento, a escola parecia algo totalmente novo. Enquanto estudante da licenciatura em ciências sociais, as operações de estranhamento e a desnaturalização faziam parte de minha vida, sendo aplicadas aos mais variados contextos. Era quase como se tivesse devorado a maçã da história bíblica de Adão e Eva<sup>1</sup>. A comparação com a sociologia é exagerada, mas exemplifica bem o processo de (re)descoberta de mundo, uma experiência que causa perturbação em certos momentos.

Nas primeiras semanas de atuação na Escola Estadual Moreira e Silva<sup>2</sup>, nossa primeira e principal tarefa enquanto bolsistas consistia em observar e registrar as aulas de sociologia, para, só depois disso, planejarmos nossas futuras intervenções em sala de aula. As primeiras semanas foram intensas; eu e meus colegas de iniciação à docência – ao todo éramos dez – mal sabíamos por onde começar diante de tantas situações que aconteciam nas aulas. O que nós deveríamos escrever nos relatórios? O que era mais “relevante” de ser registrado? O “relevante” de registro, nesse caso, sempre era uma escolha pessoal, que dizia muito sobre nossas afinidades teórico-metodológicas. Porém, nessas primeiras semanas, em alguma medida todas/os nós mencionamos em nossos relatórios sobre o sentimento de decepção, no que tange à situação da sociologia na escola.

As turmas de 2º e 3º ano do ensino médio conversavam muito durante as aulas, dormiam, mexiam no celular e pareciam dar pouca importância ao conteúdo. Alguns estudantes, quando perguntados sobre a sua relação com a sociologia, citavam outras matérias tais como português e matemática enquanto importantes. A carga horária da disciplina na grade curricular, uma aula por semana, era um dos argumentos mobilizados para conferir à mesma um lugar de pouca importância. Esses fatos, além de registrados nos relatórios, também foram alvo de discussão durante as primeiras reuniões da equipe. Antes de compreendermos as particularidades que envolviam a situação na escola, é importante mencionar o retorno recente da sociologia na educação básica. A literatura sobre o ensino de sociologia destaca seu caráter intermitente no currículo. Ao contrário de outras disciplinas com tradição, a sociologia tem um percurso marcado por ausências (MORAES, 2008; SILVA, 2010).

A trajetória da disciplina pode ser dividida em três momentos: institucionalização, no fim do século XIX e começo do século XX; alijamento entre o período de 1940 a 1980; e o retorno gradual de 1980 a 2008. As ausências e permanências da sociologia no currículo podem ser compreendidas a partir da relação entre política e projetos pedagógicos. Nos anos de institucionalização, a presença da sociologia no currículo era parte de um projeto de “nação” e “modernização”, com o objetivo de

**1** Em Gênesis (3.7), é descrito como ambos nunca mais viram o mundo da mesma forma após comerem o fruto proibido.

**2** A escola está situada em um complexo educacional, CEPA – Centro Educacional de Pesquisa Aplicada, localizado no bairro do Farol, no município de Maceió/AL.

demarcar a transição entre o Império e o período Republicano. Na ditadura militar, uns dos momentos em que a sociologia saiu do currículo, foram criadas para lhe substituir disciplinas que serviam enquanto instrumentos de doutrinação: Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Durante o Golpe Militar, reflexões e questionamentos sócio-políticos estavam proibidos na escola. Com a redemocratização política do país a partir da década de 1980 a disciplina retorna gradualmente ao currículo, e o ano de 2008 marca a inclusão da disciplina nas três séries do ensino médio (SAUL; PEREIRA; RIBEIRO *et al.*, 2008).

Depois da reflexão acerca do histórico da disciplina, passamos as observações em sala de aula e o seu registro. Nos relatórios semanais, descrevíamos as relações estabelecidas entre a professora, as/os estudantes e a sociologia. A partir de um “olhar” e “ouvir” “disciplinados” pelas ciências sociais. Dessa forma, conseguimos perceber os desafios e as potencialidades que envolviam o ensino de sociologia naquele contexto. Acerca do “olhar” e “ouvir” “disciplinados” e o ato de escrever nas ciências sociais, Oliveira (2010) destaca

*[...] essas “faculdades” ou, melhor dizendo, esses atos cognitivos delas decorrentes assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que e com tais atos que logramos construir nosso saber. Assim, procurarei indicar que enquanto no olhar e no ouvir “disciplinados” – a saber, disciplinados pela disciplina – realiza-se nossa percepção, será no escrever que o nosso pensamento exercitar se a da forma mais cabal, como produtor de um discurso que seja tão criativo como próprio das ciências voltadas a construção da teoria social”. (p. 19).*

Nesse cenário ligeiramente desolador, em que as/os estudantes estavam alheios aos conteúdos trabalhados, o relato talvez se assemelhe à iniciação à docência da professora Lúcia, mas o desenvolvimento da história foi outro. Ao contrário de Lúcia que “caiu de paraquedas” na sala de aula, assumindo a responsabilidade dos processos de produção do conhecimento, sem nenhuma ou quase nenhuma experiência prévia, e que acabou por aprender o exercício da docência, já com seu processo de formação inicial concluído, a experiência de ser um bolsista de iniciação à docência permite que o aprendizado da docência ocorra por etapas, e em diálogo com a formação acadêmica.

De forma geral, percebemos que as aulas de sociologia no ensino médio eram lecionadas de forma extremamente expositiva, indo ao desencontro de um trabalho de construção do conhecimento democrático com a classe (IANNI, 2011). Os conteúdos também eram trabalhados de forma muito abstrata. É importante ressaltar que a professora de sociologia era graduada em psicologia, com especialização na área de ciências sociais. O que um olhar leigo veria enquanto um caso de indisciplina e desinteresse por parte das turmas, na realidade era um pouco mais complexo. As/os estudantes tinham pouco

espaço de participação no processo de construção do conhecimento, e não havia transposição didática do conhecimento sociológico para o ensino médio. A partir disso, nós bolsistas, junto à professora da escola e a coordenadora do projeto, começamos a pensar no que poderíamos fazer para tornar as aulas mais dialógicas; tais discussões eram centrais nas reuniões da equipe.

Para nossa primeira intervenção em sala, foi realizada uma divisão em duplas para o planejamento das futuras aulas. Eu e outra colega planejamos uma dinâmica para nossa primeira aula nas turmas de 2º ano, como forma de contar com a maior participação das/dos estudantes. O conteúdo era desigualdades sociais, e tomamos como ponto de partida frases do cotidiano que reproduzem as desigualdades, na maioria das vezes não despertando questionamento. Utilizamos frases como: “Sou pobre, mas sou limpinho”, “Ele é negro, mas é honesto”, “Toda mulher deve lutar pelos seus direitos, desde que não interfira no trabalho doméstico”, e outras de conteúdo parecido. Mostrávamos as frases aos estudantes e perguntávamos o que havia de equivocado nelas. As/os estudantes passavam a debater entre si, alguns rapidamente associavam as frases ao preconceito.

A partir da problematização dessas frases e da discussão ao decorrer de três aulas sobre desigualdades de gênero, raça e classe, solicitamos que as/os estudantes pensassem em outras frases e também situações em que as desigualdades se apresentavam em seu cotidiano. As turmas em sua maioria participaram ativamente das discussões, estudantes que anteriormente pareciam “apáticos”, ou “bagunceiros” eram os mais ávidos a contribuir nas aulas. Isso não significa que a adesão às aulas foi total: havia estudantes que continuaram a conversar, dormir, mexer no celular em sala, mas ao invés de uma maioria como ocorria anteriormente, tornaram-se casos mais pontuais, o que gerava a necessidade de outras reflexões, nesse caso sobre as limitações de toda e qualquer abordagem pedagógica.

### **“Estar lá” e “Estar aqui”: Duas etapas de um mesmo processo**

A descoberta do que parece tão evidente, nesse caso a causa da “apatia” das/dos estudantes com as aulas sociologia e a possibilidade de enxergar outros elementos que expliquem essa situação, não foi resultado de uma epifania, mas da observação cuidadosa de um fenômeno social. A reflexão não se deu apenas com o que foi encontrado em sala de aula, mas também a partir do diálogo com a formação acadêmica, no caso especificamente a licenciatura em ciências sociais.

Ao decorrer de minha participação no Projeto, foi possível desenvolver o exercício da docência aliada à pesquisa através das estratégias e ações desenvolvidas pelo PIBID Ciências Sociais 2014–2016, dentre elas: as reuniões de estudo com o objetivo de aprofundar conhecimento sobre temas, conceitos e teorias da antropologia, da ciência política e da sociologia; das reuniões quinzenais para avaliação e planejamento do trabalho, com vista à avaliação e

reflexão das ações; e dos relatórios semanais que registravam as atividades permitindo a construção de um acervo de dados. Pude refletir sobre a escola, a partir dos pressupostos metodológicos das ciências sociais.

Eu e meus colegas bolsistas desenvolvemos pesquisas, tendo como ponto de partida nossas observações registradas nos relatórios. Os trabalhos desenvolvidos foram: "O ambiente escolar e suas relações: A heteronormatividade em processo"; "O diálogo possível entre o livro didático de sociologia e alguns autores relevantes na formação do futuro professor de sociologia"; "Uma reflexão sobre os métodos de avaliação na disciplina de sociologia no ensino médio". Esses trabalhos foram apresentados em eventos acadêmicos sobre educação.

O direcionamento do "olhar" a uma determinada temática sempre estava relacionado às afinidades teórico-metodológicas. No meu caso, o desenvolvimento de um trabalho sobre (re)produção da heteronormatividade no espaço escolar ocorreu porque, de forma concomitante ao PIBID, atuava enquanto voluntária em um projeto de iniciação científica, sobre a atenção básica de saúde à população LGBT. As leituras sobre gênero e sexualidade e o aprendizado das etapas de construção do conhecimento antropológico foram de fundamental importância para que tomasse a heteronormatividade enquanto um objeto de análise e pela primeira vez considerasse as possibilidades do uso do método etnográfico na educação. Minha monografia de conclusão de curso acabou por ser uma pesquisa etnográfica sobre os conflitos envolvendo o gênero e a sexualidade na escola.

Acerca do trabalho sobre a heteronormatividade na escola, é importante destacar que o desenvolvi em parceria com outra colega. O interesse sobre o assunto derivava de uma curiosidade sobre a questão da inclusão escolar, pensada a partir de uma perspectiva mais ampla, não centrada apenas na temática da deficiência. Para a análise sobre a heteronormatividade no espaço escolar, foi realizada pesquisa bibliográfica para a revisão da literatura, pesquisa documental dos relatos de sala de aula produzidos pelo PIBID, e também utilizamos o recurso da análise de conteúdo. Em resumo, nós duas tínhamos uma maior aproximação com a antropologia, e percebíamos a importância dos conhecimentos sobre "alteridade" para uma melhor compreensão do espaço escolar, em que a questão da diferença se faz tão presente.

Tratava-se do "Estar Lá" e "Estar aqui" do qual fala Geertz (2002), exemplificado não apenas no registro do cotidiano escolar e discussão deste, no âmbito acadêmico, mas, além disto, o "Estar Lá" e "Estar aqui" é uma ótima metáfora para as etapas de construção do conhecimento, uma vez que tais etapas não são necessariamente separadas por completo, como afirma Oliveira (2010), afinal o pesquisador "leva o gabinete" para a pesquisa de campo, e traz o "campo" para o gabinete. Algo que o trabalho proposto pelo PIBID exemplifica muito bem é que não se tratava apenas de levar as reflexões produzidas na academia à escola, mas também do processo inverso. Diante das situações que ex-

perenciava na escola, minha percepção acerca do que era a escola mudou drasticamente. Em alguns momentos durante as aulas das disciplinas pedagógicas, sentia um incômodo frente a uma perspectiva de escola, pautada no que ela deveria "ser" e não da forma como se apresentava na realidade, e questionava certas metodologias que ignoravam completamente as condições objetivas em que professoras/es realizam a docência.

## Considerações Finais

O objetivo deste ensaio foi demonstrar a importância do PIBID para a formação de professoras/es da educação básica, tendo como ponto de referência minha participação enquanto bolsista no PIBID/CA-PES/UFAL/Ciências Sociais durante o período entre 2014–2016.

Oliveira (2015) considera que o PIBID Ciências Sociais tem como principais contribuições: permitir a reflexão sobre o que é a escola pública, pensar sobre os conteúdos de ciências sociais na educação básica, observar o cotidiano escolar enquanto forma de recuperar o significado do que é a escola, apoiar a participação na escola elucidando o lugar do jovem cidadão na seara política, e entrelaçar a formação do/a professor/a ao mercado de trabalho, com um olhar um pouco mais crítico sobre a realidade que o cerca.

Em síntese, o PIBID contribui para a melhoria da educação básica, e nesse caso especificamente para a melhoria do ensino de sociologia, por que se concentra na formação da/do futura/o docente de sociologia, contribuindo para o desenvolvimento do exercício da criticidade sobre o seu próprio ofício. A iniciação à docência proposta pelo Programa vai além de uma mera inserção do/a professor/a no espaço escolar. O aprendizado da docência ocorre de forma reflexiva, aliando as condições objetivas de ensino e o diálogo com a formação acadêmica.

## Referências Bibliográficas:

DAYRELL, Juarez Tarcísio. (2010). "A juventude no contexto da sociologia, perspectivas e desafios", in Coleção Explorando o Ensino: Sociologia. Brasília.

GEERTZ, Clifford. (2002). "Obras e vidas: o antropólogo como autor." Tradução de Vera Ribeiro. 2ª edição, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

IANNI, Octavio. (2011). "O ensino das ciências sociais nos 1º e 2º graus". Cad. Cedes, Campinas, 31, 85: 327-339

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (2011). "Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a Pedagogia do Armário", in SILVA, Fabiane Ferreira da (Org.), Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação. Uruguaiana: Unipampa.

LOURO, Guacira Lopes. (2014). "Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós- estruturalista." Petrópolis, Vozes.

MORAES, Amuary Cesar. (2008). "Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira", in HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luís Fernandes (orgs), A sociologia vai à escola. Rio de Janeiro, FAPERJ.

OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de. (2015). "O PIBID como apoio à participação na escola", in OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (orgs), Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado. 1ª edição, Maceió, Edufal.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. (2010). "O trabalho do antropólogo." 3ª edição, São Paulo, Paralelo.

SAUL, Renata; PEREIRA, Virgílio de Lima; RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich. (2008). "Sociologia e Filosofia nas Escolas de Ensino Médio: ausências, permanências e perspectivas futuras", in HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.), A Sociologia Vai à Escola: História, Ensino e Docência. Rio de Janeiro: FAPERJ.

SILVA, Ileize Luciana Fiorelli (2010). "O ensino de ciências sociais/sociologia no Brasil: histórico e perspectivas". In Coleção Explorando o Ensino: Sociologia. Brasília.

Recebido em 20/03/2017

Aprovado em 06/10/2017

