



**V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA
DE 23 A 25 DE JULHO DE 2017**

**GRUPO DE TRABALHO 01:
“ATUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA”**

**TÍTULO DO ARTIGO:
TRABALHO DOCENTE E OS DESAFIOS DO ESTÁGIO NAS LICENCIATURAS DE
SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS**

AUTORES:

ANGELA MARIA DE SOUSA LIMA

(Doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP; Professora de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado de Sociologia na UEL/Londrina. Contato: angellamaria@uel.br)

SANDRA MARIA MATTAR

(Doutora em Educação pela PUC/PR, Professora de Sociologia, Orientadora do PIBID/Ciências Sociais e Coordenadora do Curso de Ciências Sociais da PUC/PR, Campus de Curitiba. Contato: s.mattar@pucpr.br)

JORGE HENRIQUE DIAS FUENTES

(Mestre em Ciências Sociais pela UEL. Professor de Sociologia da Rede Estadual do Paraná. Atua no Ensino Médio no município de Colombo. Contato: jorgehdfuentes@gmail.com)

RESUMO: Pretendemos problematizar experiências e reflexões de ensino/pesquisa/extensão que envolvem diretamente o estágio nas licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia, tratando do seu lugar nos processos de reformulação curricular, sobretudo após a publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e da Lei nº13.415/17, debater os desafios enfrentados pelos supervisores e pelos professores de Sociologia no campo das escolas, o processo de precarização do trabalho docente e as reflexões acumuladas sobre políticas públicas de estágio nas universidades e nos fóruns permanentes, problematizando as parcerias e as singularidades entre estágio e PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Consideramos que refletir sobre os rumos do estágio curricular significa debater os percursos da formação docente, a relação entre licenciatura/bacharelado, os impactos da reestruturação produtiva sobre o trabalho docente, a indissociabilidade entre teoria/prática, a intermitência da Sociologia como disciplina escolar no Ensino Médio, as contradições entre a formação e as exigências do mercado de trabalho e as parcerias entre universidade/Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente. Precarização. Licenciatura. PIBID. Estágio.

INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO ALGUNS DILEMAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A Sociologia passou a ser obrigatória no Ensino Médio em um contexto de redefinição da regulamentação do trabalho em geral e do trabalho docente em específico, com fortes indícios de precarização. Além disso, os docentes lidam com a fragilidade de uma disciplina ainda recém-incluída nos currículos e que disputa espaço em termos de carga horária e condições de trabalho nas escolas. Entende-se por precário o trabalho fragilizado, inseguro e incerto (KALLEBERG, 2009), marcado por contratos flexíveis, pela redução de direitos trabalhistas e por condições inapropriadas de trabalho (DRUCK, 2011). A precarização tem se configurado como ação/movimento, um processo crescente e marcante no momento atual do capitalismo mundializado de acumulação flexível e de mudança nos modelos de organização do trabalho. Como processo em curso, tem adentrado todos os setores da produção e de serviços, se alastrado sobre o trabalho no serviço público, atingindo não só os servidores temporários/terceirizados, como também aqueles ainda considerados estáveis. É o que vem ocorrendo com o trabalho docente.

Segundo Dal Rosso (2008) e Druck (2011), há uma crescente precarização do trabalho na produção e no setor de serviços e esses processos aparecem também na organização do trabalho no ensino público (LÜDKE & BOING, 2004; SAMPAIO & MARIN, 2004; e OLIVEIRA, 2004). Os aspectos citados a seguir indicam elementos de precarização do trabalho docente vivenciados diariamente por professores da educação pública no Estado de São Paulo, por exemplo: número elevado de estudantes por turma, o que inviabiliza o ensino individualizado e promove o trabalho impessoal; precarização

das estruturas físicas das escolas; baixos salários, obrigando os professores a assumirem maior quantidade de turmas, de escolas e até a trabalhar em mais de um município com cargas horárias extensas, levando-os à exaustão. (FUENTES, 2015).

Além disso, ainda é elevada a quantidade de professores com contratos temporários, sobretudo lecionando a disciplina de Sociologia, profissionais estes que em grande número ensinam-na sem a devida formação. Também é resultado da pesquisa de Fuentes (2015), a percepção da emissão, por parte dos governos, de dispositivos legislativos que retiram ou minimizam direitos como o acesso à previdência e planos de saúde, flexibilizando contratos de trabalho e substituindo de mão-de-obra efetiva por trabalhador eventual¹. Com relação à retirada de direitos², também no Paraná, por meio de Resolução, o governo diminuiu a quantidade de horas-atividades³ e tem impedido que professores que tenham se afastado da sala de aula por mais de 30 dias consecutivos em um ano façam acréscimo de jornada⁴ no ano seguinte, o que representa uma espécie de punição aos profissionais afastados para estudar, por exemplo, ou até mesmo para tratamento de saúde.

Diante disso, há fortes indícios de que os paradigmas/princípios de racionalização da organização do trabalho, taylorismo⁵ e toyotismo⁶ por exemplo, colonizam o trabalho docente e a organização da educação pública, trazendo a este setor a mesma precarização visualizada no setor da indústria e dos serviços privados. Dal Rosso (2008) trabalha com a noção de intensificação do trabalho como parte fundamental do atual momento do capitalismo contemporâneo o qual foi se transformando conforme se avançaram as formas de organização do trabalho na história. O autor identifica a intensidade no sentido amplo, sendo tanto o aumento do esforço físico e manual como também a intensificação do trabalho mental, relacional e psíquico.

¹ Professor eventual é uma das categorias de atuação docente no Estado de São Paulo. São aqueles que eventualmente lecionam, substituindo professores faltantes.

² Resolução n.º 113/2017 – Regulamenta a distribuição de aulas para professores do Quadro Próprio e do Regime Especial /Temporários.

³ Parte da carga horária total de trabalho que o professor utiliza para preparação de aulas, correção de avaliações, atendimento a pais, mães ou responsáveis pelos estudantes etc. A Lei nº 11.738/08 instituiu o piso nacional do magistério e regulamentou, a nível nacional, que do total da jornada de trabalho docente, um limite máximo de 2/3 poderá ser desempenhada em atividades com alunos, ou seja, garante que no mínimo 1/3 seja destinada à hora-atividade/extraclasses (ABREU, 2014).

⁴ No Paraná essas aulas são chamadas de aulas extraordinárias e se dá quando o professor estenda sua jornada de trabalho por ser concursado para menos que 40 horas.

⁵ Modelo de organização do trabalho criado por Frederick W. Taylor (1856-1915) que consiste na implantação de métodos científicos de controle, gerência e organização do trabalho. (DAL ROSSO, 2008).

⁶ Modelo de organização do trabalho criado por Taiichi Ohno (1912-1990), criador do Sistema Toyota de Produção que se espalhou pelo mundo com a crise do modelo de produção em massa utilizado no fordismo. (DAL ROSSO, 2008, p.67).

Chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. (DAL ROSSO, 2008, p.23).

Dentre as consequências provocadas pela precarização do trabalho em todos os setores, estão os impactos na saúde do/a trabalhador/a. A flexibilização do trabalho, das metas e ritmos estabelecidos para elevar a produtividade, fragilizam a segurança e a saúde no trabalho (FRANCO, DRUCK, SELIGMANN-SILVA, 2010), elevando os riscos, os casos de adoecimento e acidentes de trabalho.

É necessário considerar, ainda, que os tempos sociais do trabalho (ritmos, intensidade, regimes de turnos, hora extra, banco de horas...) encontram-se em contradição com os biorritmos dos indivíduos, gerando acidentes e adoecimentos, destacando-se, internacionalmente, o crescimento de dois grupos de patologias – o das LER/DORT e o dos transtornos mentais. (FRANCO, DRUCK, SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 232).

As lutas nos serviços públicos têm conseguido manter um padrão de regulação mínimo, preservando ainda alguns direitos de proteção. Contudo, há elementos que demonstram o esforço do governo/estado em alterar essas regulamentações, primeiro na “categoria” de temporários com leis complementares; depois na carga horária e nas condições de trabalho para as categorias de efetivos. Mas, a situação do trabalho docente permanece em disputa acirrada a partir de princípios de organização e controle do trabalho já consagrados na produção (FUENTES, 2015). Soma-se a esse movimento geral de precarização, as questões específicas do trabalho com a disciplina de Sociologia, que era obrigatória há apenas nove anos e que se tornou “estudos e práticas”, assim como a Educação Física e a Filosofia com a Lei nº 13.415/2017. A atual conjuntura trouxe-lhe novos desafios para o processo intermitente de consolidação no ensino básico. Contudo, nota-se que o que tem mais desafiado os professores no Ensino de Sociologia são os aspectos que evidenciam o processo de precarização do trabalho docente. E ainda, professores de outras áreas lecionando Sociologia; elevado número de aulas, alunos e escolas; estrutura física inepta das escolas; falta de recursos didáticos; insegurança nos contratos de trabalho temporário; insatisfação com os princípios taylorista-fordista e toyotista que adentraram a educação.

No interior desse duplo desafio, ou seja, a condição precária do trabalho docente na escola e a condição precária da disciplina no currículo da Educação Básica, há de se problematizar inúmeros processos que interligam a escola e os cursos de licenciatura de Ciências Sociais/Sociologia. Dentre eles, recortamos os desafios enfrentados pelos

supervisores de estágio e as parcerias/singularidades entre estágio e PIBID. Tomaremos como contexto a Lei nº 13.415/2017 e, em grande medida a Resolução CNE/CP nº 02/2015, sabendo que tais desafios são orientados pelos impactos da reestruturação produtiva sobre o trabalho docente e pelas contradições que ainda persistem entre a formação inicial/continuada e as exigências do mercado de trabalho.

DESAFIOS DO ESTÁGIO NAS LICENCIATURAS A PARTIR DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015

Para pensar a relevância do estágio curricular nos percursos da formação docente defendemos a indissociabilidade entre teoria/prática, entre pesquisa/ensino e entre universidade/Educação Básica, interfaces estas que devem ser asseguradas pela valorização do trabalho docente. Neste sentido, lembramos que as novas diretrizes nacionais que tratam da formação inicial e continuada legitimam essas preocupações, que, infelizmente, estão distantes da realidade concreta dos professores e das escolas públicas. Aliás, o referido documento dedica um capítulo exclusivo (Cap.VII) para tratar “dos profissionais do magistério e sua valorização”.

[...] A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. (Art.18, p.14). [...] Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares. (Art. 19, p.14 e 15). (BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2015).

Nas três dimensões especificadas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 (sem contar a formação continuada), ou seja, na formação inicial, na formação pedagógica de bacharéis e na segunda licenciatura, o estágio curricular é descrito como *lócus* de relevância formativa. Podemos ilustrar essa afirmação com a redação do Artigo 14º, § 4º, quando diz que “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. (2015,

p.12). Tal definição corrobora com os conceitos de currículo e de formação docente (inicial e continuada) para a educação básica, presentes no mesmo documento;

Considerando o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. (p.02). A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional [...]. (Art. 3º-§ 3º, p.4). (BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2015, p.02 e 04).

Ocorre que esta qualidade social, premissa também defendida nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013), pressupõe a responsabilidade do Estado para com a formação inicial e continuada dos professores, assegurando sua valorização e regulamentação profissional. Nessa direção, podemos dizer que mesmo diante dos rumores da publicação de uma BNCC (Base Nacional Curricular Comum) do Ensino Médio com princípios fincados no mercado de trabalho e com os retrocessos já materializados pela Lei nº 13.415/17, as atuais DCNs, tanto da Educação Básica quanto as que norteiam atualmente as reformulações curriculares nas licenciaturas, preservam concepções mais inclusivas e democráticas sobre o processo educacional;

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): [...] VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; (BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2015, Art. 5º, p.05 e 06).

Há avanços curriculares, inclusive, quando o referido documento, no seu Artigo 12, trata das orientações que zelam pelas articulações entre educação e trabalho, direitos humanos, educação e diversidades na constituição dos núcleos, áreas e campos dos cursos de formação inicial. Porém, a distância entre a realidade concreta dos profissionais de Sociologia e das escolas marcados pela precarização e as exigências legais da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que pedem 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, se explicitam quando os cursos de licenciatura necessitam inserir novos componentes curriculares sem a garantia de contratação de professores e de melhoria das suas condições de trabalho e de infra-estrutura. Como pode ser visto no excerto abaixo, além

dos novos componentes curriculares, os cursos terão que dedicar uma quinta parte da carga horária total às dimensões pedagógicas.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. [...] § 5º [...] nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2015, Art. 13, p.11).

Ao dizer que tais componentes deverão ser inseridos em seus fundamentos e metodologias, pressupõe que as atividades formativas estruturadas pelos núcleos (2.200 horas); o estágio curricular (400 horas); a prática como componente curricular (400 horas); e as atividades teóricas-práticas complementares de ensino/pesquisa/extensão de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (200 horas), deverão ser redefinidas com base nesses novos conteúdos, com foco na maior interação das licenciaturas e dos cursos de formação continuada com as demandas/realidades da Educação Básica. Mesmo que tal Resolução avance nas orientações da indissociabilidade entre teoria/prática e entre universidade/Educação Básica, não podemos deixar de dizer que a mesma abre brechas para o aligeiramento da formação, também indício da precarização do trabalho docente, quando permite que com 1400 horas ou menos um bacharel ou um professor de áreas não afins goze dos mesmos direitos de acesso e de permanência na profissão se comparado a um professor que cursou a licenciatura em quatro anos com um estágio curricular orientado de 400 horas. Sabe-se que o Artigo 14 fala de “caráter emergencial e provisório” e do “prazo máximo de cinco anos” para o MEC, “em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, proceder à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção”, porém a conjuntura política nacional tem nos demonstrado que a prática é outra, especialmente pela valorização excessiva dos programas educacionais realizados em parceria com as empresas privadas, com o Sistema S e no formato de cursos Ead (Educação a distância).

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, [...] devem ter carga horária mínima variável de 1.000 a 1.400 horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem

e a formação pedagógica pretendida. [...] III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 horas. (BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2015, Art. 14, p.11 e 12).

Os mesmos indícios de aligeiramento e de precarização da formação e do trabalho docentes podem ser interpretados na proposta dos cursos de segunda licenciatura. Nesse caso específico, há uma redução ainda maior da carga horária de estágio para profissionais que comprovem experiência docente;

Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura. [...] III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 horas; [...] § 7º Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas. (BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2015, Art. 15, p. 12).

Ao mesmo tempo em que permite a formação de professores pela segunda licenciatura com 1.200 horas e pela formação pedagógica de bacharéis com 1.400 horas, de modo paradoxal o CEE/PR (Conselho Estadual de Educação) e a Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE (Conselho Nacional de Educação) vem orientando a destituição dos cursos com entrada ABI (Área Básica de Ingresso) organizados no formato de licenciatura/bacharelado. Essa orientação se materializa no Ofício Nº304/2017/SE/CNE/CNE-MEC, endereçado ao presidente da Câmara de Educação Superior do CEE/PR em 11/05/2017. Além de informar que o Conselho Pleno, na reunião ordinária do CNE do mês de maio de 2017, ampliou para 03 (três) anos, a partir da publicação, o prazo de implantação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Art.22), o referido Ofício trouxe uma interpretação confusa do Artigo 11 desta Resolução, que, no nosso ponto de vista, diz objetivamente que a “formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes” (Resolução CNE/CP nº 02/2015, p.09). Desconsiderando que em dois cursos de graduação com entrada única bacharelado/licenciatura nos processos seletivos de entrada a identidade da licenciatura possa ser preservada, assim se manifesta a Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE;

Inicialmente, com referência ao item 1, esclarecemos que a decisão sobre a forma do processo seleção de ingresso a curso de educação superior cabe à própria instituição de educação superior, no âmbito de sua autonomia didático-pedagógica. No entanto, a opção pela modalidade deve ser feita no ato da inscrição, já que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 prevê, em seu Art. 13, que a formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, devem ser organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, não sendo possível cursar licenciatura e bacharelado concomitantemente. Ressalta-se, ainda, que os cursos de formação inicial de professores terão, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico e o projeto deve contemplar sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais. (Ofício nº304/2017/SE/CNE/CNE-MEC, 11/05/2017, p. 02).

Assim como o PROGRADES (Fórum Permanente de Pró-reitores de Graduação das Instituições Estaduais Públicas de Ensino Superior do Paraná), o FOPE (Fórum Permanente das Licenciaturas) da Universidade Estadual de Londrina vem se posicionando de modo contrário a essa prerrogativa materializada no Ofício Nº304/2017/SE/CNE/CNE-MEC, de modo a lutar pela preservação da autonomia político-administrativa e pedagógica das instituições de ensino superior, pelo respeito às decisões dos Colegiados e NDEs (Núcleos Docentes Estruturantes), face às incoerências presentes na própria Resolução CNE/CP nº 02/2015, que abre brechas para a formação aligeirada de um professor portador de diploma do bacharelado ou de outra licenciatura de áreas não afins.

São questões preocupantes porque apontam caminhos para um processo de reformulação curricular nas licenciaturas sem a devida qualidade social, uma vez que tanto a legitimação do aligeiramento, quanto as exigências de ampliação de 400 horas para a formação inicial, num contexto de precarização e desvalorização da profissão docente parece respaldarem-se em políticas nacionais e estaduais de ajustes fiscais como o reordenamento do Ensino Médio aos ditames do mercado de trabalho, como se evidencia na Lei nº13.415/2017. Esses ajustes se contradizem com pressupostos importantes, como aqueles defendidos nas concepções de currículo e de docência na Resolução CNE/CP nº 02/2015, sem contar as garantias de componentes inclusivos relevantes como as diversidades, aos conteúdos relativos à Educação Especial e os direitos humanos, alcançados pela luta árdua de vários movimentos sociais.

APROXIMAÇÕES DO PIBID DE SOCIOLOGIA COM A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015

Nesta conjuntura de avanços e de retrocessos, dentro do campo das alternativas possíveis, destacamos as potencialidades do PIBID de Ciências Sociais/Sociologia, considerado também como uma possibilidade de formação continuada no campo da escola, se o interpretarmos no interior do Artigo 16 da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e da concepção de que nesse processo de trocas de experiências e de conhecimentos, o docente da Educação Básica torna-se co-formador dos licenciandos.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2015, Art.16, p. 13).

Na parceria entre universidades e Educação Básica, pelo PIBID podem ser realizadas atividades ou cursos de atualização, de extensão e de aperfeiçoamento, que realmente aproximem os licenciandos dos pressupostos teórico-metodológicos fundantes da formação com qualidade social e da percepção da realidade desigual dos currículos, das escolas e do ensino de Sociologia na Educação Básica. Deve-se acrescentar que este é um dos poucos programas de incentivo/apoio à docência (a exemplo do OBEDUC/Capes) que prevê bolsas para os professores da Educação Básica, propiciando que alguns profissionais até consigam diminuir a quantidade excessiva de horas-aula nas várias escolas onde atuam para dedicarem-se a esse processo de assessoria e co-formação dos licenciandos, em um trabalho conjunto com os docentes orientadores das universidades.

Nas ações do PIBID, que também se fazem na articulação entre teoria/prática, universidade/escola e na indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão nos cursos de licenciatura, há uma possibilidade concreta de “reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério”, assim como da “articulação entre formação inicial e formação continuada”. Na mesma direção, entendemos que os princípios do PIBID permitem a “compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica”. (BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2015, p.04).

Tais diretrizes nacionais compreendem que o “projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior

e o sistema de educação básica”, envolvendo “a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente”. (BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2015, Art. 3º, XI, p.05). Assim sendo, entendemos que o PIBID, do mesmo modo que o estágio curricular direto e orientado, contribui significativamente para aproximar a Universidade das demandas, realidades e expectativas das escolas, das juventudes e dos profissionais da educação em serviço, oportunizando aos professores do Ensino Médio uma maneira de atualização e de aprimoramento no campo da escola. Isso se faz importante porque o processo de profissionalização docente, segundo Veiga (1998, p.77),

envolve o esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto na sua posição na sociedade. [...] o processo de profissionalização não é uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento à relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico.

A profissionalização, portanto, vai além da técnica e depende de uma formação político-pedagógica crítica do professor, com fundamentos teórico-metodológicos sólidos que sustentem sua atuação assertiva nas escolas, a participação coletiva nas demandas da categoria profissional e a análise questionadora dos desafios e das complexidades impostas atualmente às políticas públicas de educação, colaborando decisivamente com a atualização de sua prática pedagógica. Paulo Freire (2008) reforça esta responsabilidade pedagógica e este compromisso político do professor:

A prática educativa é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos da sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas, podemos também, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (2008, p.47).

O aperfeiçoamento dessa prática educativa se faz na Universidade, local que deve aliar criticamente os saberes técnico-científicos com os conhecimentos das Ciências Humanas, da Filosofia e das Artes, e também na própria escola, entendida como espaço sociocultural de produção/atualização de saberes, de formação de pontos de vista e de

consciências mais críticas acerca das adversidades sociais, políticas e econômicas que desafiam constantemente os profissionais da educação em formação e em exercício. Portanto, mesmo que a escola, assim como a universidade, reproduza relações de poder, de exclusão e de desigualdades, ela precisa ser percebida como uma comunidade epistêmica viva, dinâmica e extremamente complexa, o que extrapola sua dimensão “burocrático-institucional”.

Para além de pensar a educação em seu caráter “burocrático-institucional”, pensamos aqui a educação viva da cultura escolar, ou culturas escolares, como também define Bourdieu (2005), sendo esta representada em contextos de relações de poder. [...] A constituição dos imaginários sociais, e a produção de conhecimento vinculado à realização destes, se faz basicamente através da experiência cotidiana dos indivíduos, desde suas crenças e composições simbólico-culturais, à sua disponibilidade econômica, e seu contexto social. [...] Na escola, lugar onde se produz conhecimento e onde se constituem imaginários sociais, nos vemos diante de diversas culturas escolares, contextos e situações de apreensão destes imaginários e de “representações sociais”. A escola, pois, não será um mero espaço de reprodução das relações sociais. é também um espaço onde a criticidade do que se aprende pode se desenvolver, justamente por haver uma cultura onde diversos sistemas simbólicos interagem, como nos coloca Bourdieu [...]. (MONTEIRO, 2011, p. 224).

O PIBID, como política educacional, conforme Portaria Normativa nº.16 de 23 de dezembro de 2009 que o regulamenta, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência e elevar o padrão de qualidade da educação básica e da formação docente. Essas experiências têm colaborado decisivamente com a melhoria da formação dos graduandos em Ciências Sociais/Sociologia, assim como na formação continuada dos professores de Sociologia que atuam do Ensino Médio. O programa tem interferido de maneira positiva no protagonismo desses profissionais, como também prevê a Resolução CNE/CP nº 02/2015 quando trata das concepções da formação continuada:

A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta: I [...] o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; [...] III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes [...]. (Resolução CNE/CP nº 02/2015, Cap.VI, Art.16, p.14, Parágrafo único).

Ao firmar parceria com as licenciaturas, as escolas se abrem ao diálogo e contribuem para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. Elas também se tornam co-formadoras dos futuros professores de Ciências Sociais/Sociologia. Nessa partilha de debates, de

experiências e de reflexões teórico-metodológicas e didáticas, abrem-se campos de pesquisas, de extensão e de produção científica, tanto nas escolas quanto nas universidades. Ilustram essas potencialidades a participação efetiva, com apresentação de trabalhos científicos, dos professores da Educação Básica e dos estudantes bolsistas em eventos referenciais da área, como o próprio ENASEB.

Muitos congressos internacionais, nacionais e regionais, assim como encontros, seminários e simpósios surgiram após a constituição do PIBID nas licenciaturas de Ciências Sociais/Sociologia. Tornaram-se espaços de formação político-pedagógica e de atualização dos professores pesquisadores. Nesse contexto, cabe ressaltar o papel do FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID) e de outros fóruns permanentes regionais e locais que têm demonstrado relevante papel político na luta pela manutenção e ampliação das ações do programa em todo o país. Todas essas lutas coletivas manifestadas nos fóruns permanentes do PIBID e nos diversos eventos científicos que têm reunido professores da Educação Básica, licenciandos e professores universitários em todo o Brasil se aproximam da necessidade dessa “organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação”. (BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2015, p.09).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARCERIAS E SINGULARIDADES ENTRE ESTÁGIO E PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Tanto os estágios curriculares nas Ciências Sociais/Sociologia como as atividades do PIBID, carregam a responsabilidade de propiciar a indissociabilidade entre teoria/prática, entre universidade/escola e entre licenciatura/Educação Básica, rompendo com as visões simplistas e as dimensões tecnicistas/pragmáticas sobre o ensino de Sociologia que podem ainda persistir, obstaculizando as vastas possibilidades que se abrem a cada dia nas diversas parcerias com as escolas. Conforme Carvalho, “essa visão simplista vem de uma imagem espontânea do ensino, concebido como algo essencialmente simples, para o qual bastam um bom conhecimento da matéria a ser ensinada, algo de prática e alguns complementos psicopedagógicos” (2013, p.VII).

Para Zan (2011), “o estágio é um espaço indispensável de inserção dos licenciandos no campo profissional e acadêmico, na medida em que o concebemos como espaço de diálogo e de produção de conhecimento”. Fazenda (2015) atesta que não podemos pensar no estágio sem pensar numa dimensão maior, como um projeto coletivo

de formação do educador. Nessa mesma direção se configuram os objetivos e as ações político-pedagógicas do PIBID que proporcionam ao licenciando, desde o primeiro ano do curso de graduação, o contato direto com as realidades das escolas, dos profissionais em exercício e dos estudantes do Ensino Médio. Essa aproximação com os diversos campos, temas e concretudes da Educação Básica tem redimensionado, inclusive, o próprio estágio curricular obrigatório nas Ciências Sociais/Sociologia, já que os supervisores foram desafiados a complexificarem as orientações para professores em formação que já problematizam e desnaturalizam questões do ensino com muito mais profundidade teórico-metodológica, didática e política do que há alguns anos atrás quando as licenciaturas eram raríssimas vezes contempladas em editais de fomento.

Em decorrência da precarização da educação, das escolas, da profissionalização e das condições do trabalho docente, assim como do Ensino de Sociologia nos currículos, as ações político-pedagógicas desenvolvidas no estágio curricular e nas políticas educacionais, como é o caso do PIBID, precisam contribuir para fazer com que os licenciandos consigam estranhar, desnaturalizar e problematizar sociologicamente essas relações de desigualdades socioeducacionais que marcam os processos de formação inicial e continuada de professores no país.

Isso posto porque existem brechas políticas para que a articulação coletiva de professores, sistematizada em eventos científicos, movimentos sociais, programas institucionais como o PIBID e fóruns permanentes das licenciaturas se organizem e exijam o cumprimento de um projeto institucional, que eleve o padrão de qualidade educacional. Afinal, como demarcam as mais recentes diretrizes para a formação docente, a “formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural”. (BRASIL. Resolução nº 02/2015, Art. 09. § 3º, p.08). Dizendo de outro modo, diante dos crescentes impactos da reestruturação produtiva sobre o trabalho docente, tal garantia parece passar pela articulação desses movimentos de professores e pela indissociabilidade entre os pressupostos teórico-metodológicos que defendemos e as nossas práticas coletivas como sujeitos ativos na formulação de políticas públicas educacionais mais democráticas. É a mesma alternativa que se aponta para as novas lutas dos profissionais das Ciências Sociais nesse contexto após a materialização concreta da intermitência da Sociologia como disciplina escolar nos currículos da Educação Básica com a Lei nº 13.415/2017, pois, conforme Mattar Diaz (2016) citando Bourdieu, “o grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução. Inversamente, a heteronomia de um campo manifesta-se,

essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente” (2004,p.22). Isto também nos remete a Boneti (2011) em seu livro “Políticas Públicas por Dentro”, quando indica utilizar o entendimento de que o Estado não se constitui em uma instituição neutra, já que este é “movido por valores ideológicos, éticos e culturais”. Ele é o “resultado de uma correlação de forças sociais entre diversos agentes da sociedade civil” (BONETI, 2011, p. 17). Se compreendemos a Sociologia como um campo educacional em disputa, podemos dizer que o espaço para esta disciplina no Ensino Médio tenderá a permanecer, conforme a participação dos agentes e conforme suas relações objetivas são construídas. (MATTAR DIAZ, 2016).

REFERÊNCIAS

BONETI, Lindomar. Políticas Públicas por Dentro. Ijuí: Editora Ijuí, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Os Usos Sociais da Ciência. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. DOU, Brasília, 16 jul. 2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. CNE. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº02/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC. CNE. Brasília. Publicação em 01/07/2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16/02/17. Altera as Leis nº 9.394, de 20/12/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20/06/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 01/05/43, e o Decreto-Lei nº 236, de 28/02/67; revoga a Lei nº11.161, de 05/08/05; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 17 fev. 2017.

CARVALHO, Ana Maria P. de. Os estágios nos cursos de Licenciatura. Coleção ideias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

DAL ROSSO, Sadi. Mais trabalho! : a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo, Boitempo, 2008.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências:novos e velhos desafios? In: Caderno CRH. Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a04v24nspe1.pdf>> Acesso em Junho de 2017.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. In: Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, vol. 35, nº122, 2010. p. 229-248.

FREIRE, P. Professora sim, tia não. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FUENTES, Jorge Henrique Dias. A precarização do trabalho docente e a disciplina de Sociologia no Ensino Médio: um estudo no município de Ourinhos/SP, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais), UEL, Londrina, 2015.

KALLEBERG, Arne L. O crescimento do trabalho precário: um desafio global. In: RBCS, São Paulo. Vol. 24, nº 69, p. 21-30. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v24n69/02.pdf>> Acesso em Junho de 2017.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: Educação e Sociedade, Campinas. Vol. 25, nº89, p. 1159-1180. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso: Junho de 2017.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. In: Educação e Sociedade, Campinas. Vol. 28, nº100, p. 1179-1201. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso: Junho de 2017.

MATTAR DIAZ, Sandra Maria. Sociologia no Ensino Médio no Brasil : da intermitência à invisibilidade. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,

MONTEIRO, Eliana de Barros. Etnografia, culturas escolares e Antropologia Crítica. Revista Inter-Legere: educação e Sociedade. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. ISSN: 19821662. Nº. 09. Jul/dez 2011. Inserido em: www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es13.pdf. Acesso em 05 jan/2013. p. 218 a 233.

OFÍCIO nº304/2017/SE/CNE/CNE-MEC. CNE (Conselho Nacional de Educação). Comissão Bicameral de Formação de Professores. Endereçado ao Presidente da Câmara de Educação Superior do CEE/PR em 11/05/2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: Educação e Sociedade, Campinas. Vol. 25, nº89, p. 1127-1144. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso: Outubro de 2014.

PARANÁ (Estado). Resolução nº 113/2017 – GS/SEED, de 16 de Janeiro de 2017. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. Disponível em: <<file:///C:/Users/Isabel/Downloads/resolucao1132017gsseed.pdf>> Acesso em 09 de Junho de 2017.

PINTO, Geraldo Augusto. A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo. Expressão Popular. 2010.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: Educação e Sociedade, Campinas. Vol. 25, nº89, p. 1203-1225. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso: Outubro de 2014.

VEIGA, Ilma A.P. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. São Paulo: Papyrus, 1998.

ZAN, Dirce Pacheco. O Estágio na Formação do Professor de Sociologia. Cad. CEDES vol.31 no.85 Campinas Dec. 2011.