

V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica

23 a 25 de julho de 2017

Grupo de Trabalho: **GT10 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Título do Trabalho: **FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM CURSO: Estágio e PIBID na Licenciatura em Ciências Sociais (FFC - UNESP – Marília (SP)**

Renata Nogueira Menezes. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar o processo de formação na licenciatura de Ciências Sociais, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília. Dentro do escopo desta formação de professores o seu sentido, social e historicamente produzido, é pautado, sobretudo, na Teoria Histórico-Cultural, assim teoria e prática pedagógicas se sustentam em uma concepção de educação para a emancipação humana. O trajeto entre a faculdade e a escola é mediado por disciplinas curriculares obrigatórias e projetos institucionais, como o de extensão, Núcleo de Ensino e o PIBID. Os dois projetos aproximam de uma forma peculiar universidade e escola públicas. Conceitos como aprendizagem e desenvolvimento, em Vigotski e atividade em Leontiev, que fundamentam as práticas político-pedagógicas do ensino, das metodologias de ensino de Sociologia, das disciplinas de estágio e dos projetos que visam articular teoria e prática, proporcionam uma mediação nesta relação qualitativamente diferente. Assim, questionamos que formação diferentes está sendo proporcionada na Licenciatura da FFC a partir destas articulações e que olhar sociológico e pedagógico este espaço de formação e educação dos sujeitos engendra.

Palavras-chaves: Formação de professores, Licenciatura em Ciências Sociais, Teoria e práticas pedagógicas, PIBID e Estágios supervisionados

INTRODUÇÃO

O curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” tem uma história. Numa perspectiva ampla, sua instituição e diretrizes expressam as concepções de educação de certas conjunturas políticas e sociais, colaboram também para compreensão dos impactos dessas políticas públicas na organização das instituições de ensino para a formação do cientista social (MENDONÇA, BARBOSA, 2007).

Entre os muros da academia, estas determinações e outras de diferentes ordens relacionam-se com as ações concretas dos sujeitos. Um conjunto de documentos produzidos no seio de uma instituição, como os programas das disciplinas, por exemplo, podem fornecer uma expressão da sua organização; uma síntese das relações engendradas no seu interior; ao passo que evocam suas especificidades e trajetórias locais, no caso, de uma instituição de ensino superior para a formação de licenciados em Ciências Sociais.

A organização da carga horária obrigatória de estágio nas disciplinas Estágio Supervisionado I, II e III, bem como as atividades desenvolvidas em projetos como Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), objetos a serem analisados neste artigo, permitem-nos traçar uma parte do percurso do processo de formação universitária, pois são formas bastante distintas de contato, e usaremos o conceito de mediação para compreender este contato, entre a faculdade, principalmente, estudantes de licenciatura, e a escola.

O objetivo deste artigo é justapor essas mediações no processo de formação, desde as determinações expressas pela organização burocrática, ou o *acesso ao sistema*; passando pela análise dos seus resultados históricos e culturais, expressos nas ações desenvolvidas por alguns grupos; a fim de refletir sobre suas contribuições para o desenvolvimento do licenciando ou da licencianda.

O constante diálogo entre os programas, projetos e atividades do currículo do curso nos fornece o arcabouço teórico, e a bibliografia, para este trabalho, que visa analisar o trajeto percorrido entre a universidade e uma das escolas onde estudantes têm realizado seus estágios supervisionados.

PONTO DE PARTIDA: A FACULDADE

A contribuição das reflexões desenvolvidas e da bibliografia dos programas de algumas disciplinas do curso de Licenciatura, associada a atividades discutidas nas reuniões semanais do PIBID, fornece-nos o embasamento para análise do processo de formação de professores, no que tange às práticas didáticas e pedagógicas desenvolvidas na universidade, que são elaboradas para, e vivenciadas (estágio e PIBID) no interior da sala de aula, e além dela, considerando que outros espaços de sociabilidade perpassam o espaço escolar, a fim de aproximar a atividade docente e o processo de ensino e aprendizagem, ambas atividades humanizadoras, apontando para uma superação possível para a crise de sentido e significados presente no espaço institucional da escola (MENDONÇA, 2011).

Neste percurso, observamos transformações no olhar e nos significados de ser estudante, estagiária e futura professora da rede pública de ensino. Da faculdade à sala de aula, descortinaremos uma parte do contexto social e político das concepções de Estado e Políticas Públicas Educacionais e sua influência no cotidiano escolar e na estrutura e organização curricular do curso, dois eixos importantes no processo de formação de professores para a futura prática docente.

As tendências pedagógicas, em Didática; as concepções de Estado, políticas públicas e educacionais, em Políticas Educacionais e Organização Escolar; bem como as práticas políticas e pedagógicas, debatidos em Metodologia de Ensino I e II, disciplinas do ano letivo de 2016 (1o e 2o semestre) somadas às leituras, aulas e diálogos desta disciplina, contribuíram para esta análise das atividades desenvolvidas na escola.

A disciplina Geografia Social nos forneceu a abordagem inicial para construir esse trajeto, representado por uma espacialidade geográfica, entendida aqui como uma relação entre sistemas de ações e sistemas de objetos, animado pelas relações sociais que determinam e ali se estabelecem (SANTOS, 1997).

Tal abordagem permite inserir parte de sua dimensão espacial numa conjuntura social e política das políticas públicas concebidas após Reforma de Estado (1995), e os reflexos dessa reforma no Estado de São Paulo, no que tange à concepção de Educação e suas políticas educacionais, alinhadas às políticas

neoliberais daquele período, refinadas durante o Governo de José Serra (2007-2010) e, atualmente na gestão de Geraldo Alckmin¹ (2011-atualmente) (CARVALHO, RUSSO, 2014), e os resultados dessas políticas sendo sedimentados tanto na paisagem como nas relações sociais que animam o trajeto e o espaço escolar e acadêmico.

Uma perspectiva histórica do curso de Ciências Sociais colabora para a compreensão do processo de institucionalização do conhecimento desta área, também se articulam com os debates acerca da formação e do perfil dos cientistas sociais no país (MENDONÇA, BARBOSA, 2007). A reforma do ensino superior, de 1968, por exemplo, demonstra o impacto dessas diretrizes nas estruturas curriculares do curso e nas instituições de ensino.

A reforma na universidade brasileira, imposta a partir de 1968, com base nas novas diretrizes delineadas pelo governo militar, obrigou mudanças significativas no curso de Ciências Sociais que passou a oferecer: Licenciatura e Bacharelado em CS e Licenciatura em Estudos Sociais (MENDONÇA, BARBOSA, 2007, p. 161).

A organização do conjunto das disciplinas que compõem a grade curricular desta modalidade do curso são resultado das ações concretas dos sujeitos envolvidos, e podemos afirmar que currículo e projeto político pedagógico estão pautados na teoria histórico cultural e na pedagogia histórico crítica, em linhas gerais, teoria e prática pedagógicas se sustentam em uma concepção de educação para a emancipação humana, principalmente se observarmos que o conjunto das ementas e dos programas das disciplinas trazem autores e autoras, pesquisas e experiências que apontam nesse sentido.

A postura política ativa pautada na luta pela educação básica, e as experiências e conhecimentos acumulados na trajetória deste curso, como a atividades pedagógicas e as pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Ensino de Marília (BARBOSA, MENDONÇA, 2016), tem sido o mote dos esforços para construção de um currículo que atenda a demandas tanto locais quanto amplas.

¹ Geraldo esteve à frente do Palácio dos Bandeirantes em pelo menos dez dos vinte e um anos de mandatos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) em São Paulo: assumiu o cargo de Governador em março de 2001, após o falecimento de Mário Covas, que estava no seu segundo mandato. Em janeiro de 2003, ele toma posse do seu primeiro mandato, renuncia em março de 2006 para concorrer nas eleições presidenciais. Em janeiro de 2011, é eleito Governador novamente, sendo reeleito em outubro de 2014, o atual mandato encerra-se em 1o de janeiro de 2019.

Entre a faculdade e a escola, destacamos assim, três objetos: este ponto de partida - a faculdade, o terminal urbano e a escola como integrantes de um sistema de objetos e, a partir dos quais evocamos as ações, ou sistemas de ações neles engendradas. Discorrer sobre a concepção de Estado e de políticas públicas, bem como a tendência pedagógica que norteia estes sistemas de ações e de objetos que perpassam este trajeto e os impactos no cotidiano escolar; bem como a importância da formação de professores e das práticas política e pedagógica da atividade docente são as problemáticas a serem desenvolvidas neste trabalho.

De caráter ensaístico, não pretendemos tomar a parte pelo todo, tão pouco propor uma análise a partir de um deslocamento, em particular, de quem o escreve. Esse deslocamento, em particular, insere-se num fluxo do espaço geográfico, ele o objetiva, age sobre e o transforma. Algumas dessas transformações são percebidas na cristalização desses fluxos nos fixos. Segundo Santos, fixos permitem ações que modificam o lugar, fluxos seriam os resultados diretos e indiretos que modificam, atravessam ou se estabelecem nos fixos (SANTOS, 1997). Este é um fluxo perpassado por outros fluxos e por fixos, e nessa interação dialética, nossa síntese é a transformação desse trajeto em um objeto para esta breve análise.

MEDIAÇÕES: O TERMINAL URBANO

Deslocamento e desenvolvimento

Muitos estudantes reconhecem que ir (ou voltar) para a escola é uma possibilidade de olhar a realidade amparados pelos conhecimentos e experiências acumulados ao longo do curso, encontram ou se aproximam dos seus campos de pesquisa, descobrem grupos e sujeitos, socializam com outros espaços, sejam institucionais ou não, mas que tangenciam a escola.

Embora existam muitas críticas às disciplinas de estágio, sendo reconhecido o peso da precarização do trabalho na universidade, bem como, a desvalorização da educação no plano político, seja no âmbito local ou nacional, esta disciplina está vinculada ao conjunto da grade curricular do projeto político do curso, integrando uma das etapas da formação docente. A divisão da carga horária visa interligar as reflexões teóricas a observação das práticas pedagógicas no interior da

escola.

Para integrar o PIBID, os estudantes de licenciatura necessitam passar por um processo seletivo, semelhante para ingresso os projetos do Núcleo de Ensino. E diferentemente dos estudantes acessam a escola pelo estágio, apenas para observar as relações pedagógicas e sociais, os integrantes do PIBID apropriam-se de todo o processo educativo, balizados tanto pela contribuição da base comum do curso, e, principalmente, dos conhecimentos específicos da formação em licenciatura.

Cursar as disciplinas de Estágio ou a participação no PIBID implica deslocar-se até a escola, sejam estudantes da própria cidade ou de outras, uma oportunidade de conhecer e estabelecer relações com o espaço urbano, seus sujeitos e objetos da paisagem. Cada trajeto colabora com o desenvolvimento destes sujeitos, são novas ou outras relações que se estabelecem, muitos olhares e diferentes perspectivas direcionados para o mesmo lugar.

Aprendizagem e desenvolvimento

Em “Aprendizagem escolar e formação de professores numa perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade”, José Carlos Libâneo afirma que

Estudos recentes sobre os processos do pensar e do aprender, para além da acentuação do papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, insistem na necessidade de os sujeitos desenvolverem habilidades de pensamento, competências cognitivas. Para CASTELLS (In HARGREAVES, 2001), a tarefa das escolas e dos processos educativos é desenvolver no sujeito que aprende a capacidade de aprender, em razão das exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e das redes informacionais, da necessidade de tratar com um mundo diferente e, também, de educar a juventude em valores e ajudá-la a construir personalidades flexíveis e eticamente ancoradas (LIBÂNEO, 2004 p. 114).

Castells e outros autores vêm demonstrando que os meios de comunicação e novas tecnologias informacionais têm impacto na formação e na configuração dos modos de pensar e práticas sociais da juventude, afetando também o processo de homogeneização e diversificação cultural, incidindo sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essas mesmas demandas confluem na

formação dos professores, exigindo novos aportes teóricos, visto que a escola básica é o lugar privilegiado para “mediação cultural para a escolarização” (LIBÂNEO, 2004, p. 115).

As contribuições da concepção psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934), segundo a qual as funções psíquicas superiores se efetivam primeiramente na atividade externa (atividade sócio-histórica, interpessoal, coletiva) e depois consolidadas na atividade interna (intrapessoal), regulada pela consciência e mediada pela linguagem onde os signos adquirem significados e sentidos, sinalizam a importância da mediação cultural pela escolarização para a apropriação do conhecimento e da experiência sociocultural, assim, “a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental” (LIBÂNEO, 2004, p. 116).

A teoria histórico-cultural da atividade, de Leontiev (1903-1979), em linhas gerais, abarca a concepção marxista da natureza histórico-social do ser humano, e as atividade psíquica ocorre no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores que se originam nas relações sociais que os sujeitos estabelecem com o contexto social e cultural, sendo o objeto de estudo a investigação da estrutura da atividade e sua interiorização. A relação ativa do sujeito com o objeto se concretiza mediante ações, operações e tarefas, quando suscitadas por necessidades e motivos.

Para além das convergências e distanciamentos destas duas teorias, como aponta Zinchenko (apud. LIBÂNEO, 2004), é preciso olhá-las como complementares, e a associação entre estas duas linhas investigativas têm contribuído para “a compreensão das relações entre cultura, aprendizagem e desenvolvimento” (LIBÂNEO, 2004, p. 118). Nessa perspectiva, a atividade humana global, necessária para o processo apropriação da cultura, e desenvolvimento das capacidades formadas social e historicamente. As necessidades e motivos são, ao mesmo tempo, o impulso e a finalidade das ações requeridas para a satisfação destas necessidades (LIBÂNEO, 2004).

Para a Teoria Histórico Cultural, a estreita relação entre aprendizagem e desenvolvimento na educação envolve um “processo que mobiliza a personalidade integral do aluno na sua formação como sujeito social e histórico” (NÚÑEZ, 2009, p.

17).

Numa perspectiva vigotskiana, aprendizagem é uma atividade especificamente humana pois dotada de intencionalidade, está orientada por objetivos, ou seja, é social, produz e reproduz conhecimentos que moldam a sua atividade e interação social, a apropriação do meio histórico e cultural se inicia no plano intersíquico - social, para o intrapsíquico - apropriação qualitativas. Este três elementos, caráter social, categoria de atividade e categoria de mediação, no contexto da aprendizagem escolar, em condições concretas, concebe o aluno como um sujeito ativo e consciente, cujas ações têm intenção e objetivo, e na interação com outros sujeitos (outros alunos e professores) e com objeto, colocam-no no centro desse processo. O resultado dessa atividade é a transformação do sujeito e do objeto, o que permite acompanhar e avaliar este processo (NÚÑEZ, 2009; GONZALEZ, 1991 apud. NÚÑEZ, 2009).

É uma atividade com caráter social, mediatizada por instrumentos que se colocam entre os sujeitos, e entre sujeito e objeto. Para a THC, o processo de mediação é fundamental para processo de internalização do meio social. O desenvolvimento do sujeito envolve mudanças na mediação dos processos psicológicos, a transformação dos usos e a diversificação dos instrumentos, a aprendizagem garante que esse processo seja interiorizado e apropriado, do social para o mental ou psicológico, de conhecimentos, valores, signos e relações, que transforma, não apenas a sua atividade cerebral (suporte no corpo biológico), também a relação do sujeito com o mundo exterior,

a aprendizagem torna-se condição necessária para a transformação qualitativa das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores e, dessa forma, a aprendizagem estruturada de forma adequada, e de forma dialética interage e impulsiona o desenvolvimento (NÚÑEZ, 2009, p. 29).

A teoria histórico-cultural da atividade, de Leontiev (1903-1979), em linhas gerais, abarca a concepção marxista da natureza histórico-social do ser humano, e as atividade psíquica ocorre no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores que se originam nas relações sociais que os sujeitos estabelecem com o contexto social e cultural, sendo o objeto de estudo a investigação da estrutura da atividade e sua interiorização. A relação ativa do sujeito com o objeto se concretiza

mediante ações, operações e tarefas, quando suscitadas por necessidades e motivos.

Assim, conceber o processo de formação de professores atrelado às práticas políticas e pedagógicas desenvolvidas no estágio e PIBID como uma atividade humana, o próprio sentido da formação se transforma: se torna crítico, consciente e novas necessidades são criadas. A articulação entre o conhecimento sociológico e a atividade pedagógica atingem o campo da cultura dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, transformando as relações sociais entre sujeitos e a instituição, sinalizando, inclusive um novo significado a instituição escolar: um espaço privilegiado para socialização do conhecimento historicamente acumulado, bem como, formação de sujeitos capazes de pensar e agir criticamente na realidade.

A seguir, analisaremos o desenvolvimento de uma atividade pedagógica desenvolvida durante as disciplinas de Estágio (I, II e III) e PIBID, onde teoria e práticas articulam a apropriação do conteúdo da disciplina de Sociologia no ensino médio, através da relação ativa dos sujeitos no processo, problematizando questões caras a realidade social e cultural dos envolvidos.

DEU O SINAL: A ESCOLA

Como integrante do PIBID, o compromisso e responsabilidade na elaboração das atividades didáticas é compartilhado, coletivamente, constroem-se ações nas relações concretas com a escola e seus sujeitos, sendo analisadas as demandas reais dos envolvidos no processo de aprendizagem. As atividades têm motivo, são organizadas a partir de objetivos, e a metodologia de ensino semanalmente, problematizada nas reuniões da equipe, assim, o licenciando tem uma experiência mais ativa com o processo de ensino e aprendizagem.

As atividades didáticas e pedagógicas das disciplinas de estágio são elaboradas por estudantes, individualmente ou em grupos, a partir da observação do espaço escolar e da sala de aula e também voltadas às demandas sociais da escola, por sua vez, carecem da oportunidade de vivenciá-las teórico e praticamente numa experiência docente. A regência de aula, em Estágio III, é experiência mais próxima que alguns estudantes têm com a docência, ainda que restrita a sala de

aula da faculdade, pois preparam e ministram uma aula sobre material didático elaborado em Estágio I e II, sua importância pode ser destacada pelas contribuições coletivas na avaliação dos trabalhos: didática, adequação à linguagem, conteúdos, entre outros aspectos.

Tacca (2006) destaca que o processo de ensino e aprendizagem é uma relação entre pessoas, exercem força sobre os motivos e as necessidades, o processo educativo deve buscar uma unidade entre cognição e afeto, uma vez que vivências pessoais integram o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, transportamos uma concepção de educação e processo educativo para o ensino, para a relação professor/a e estudante na sala de aula quando o objeto da ação é a reflexão sobre a metodologia do ensino.

Comum ao desenvolvimento destas duas atividades, destacamos que o planejamento escolar é importante, pois articula a dimensão pedagógica escolar com a problemática do contexto social. A aprendizagem é mediada pela capacitação e instrumentação dos alunos com participantes ativos da vida social, e deve ser supervisionada pelo professor. Para o professor, é um momento de pesquisa e reflexão sobre a prática docente em constante desenvolvimento frente ao cotidiano escolar. Dessa forma, o planejamento não é estritamente pedagógico, é, sobretudo uma questão política, constituído por elementos sociais, econômicos e culturais (LIBÂNEO, 2006).

Ele deve atentar-se às condições prévias dos alunos, isto é, ao nível de preparo dos alunos, a sua realidade social, aos seus conhecimentos (sejam os conteúdos das escolas de anos anteriores ou experiências de vida) acumulados pelos alunos, ser o ponto de partida das tarefas de aprendizagem, deve confrontá-los com os conteúdos das tarefas de aprendizagem, a fim de garantir uma assimilação ativa do conhecimento.

No capítulo que trata do planejamento escolar do livro Didática (LIBÂNEO, 2006), o autor concentra suas reflexões sobre a importância do planejamento do ensino por meio do plano político-pedagógico, plano de ensino e plano de aula, com objetivo de efetivar a aprendizagem dos alunos; além de fornecer subsídios metodológicos para a elaboração consistente dos mesmos pelos docentes.

Sequência Didática - PIBID

A temática ampliada da Identidade está presente no Currículo do Estado de São Paulo (2010) como conteúdo e habilidades a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, sendo contemplados na sequência didática desenvolvida para nossa metodologia de ensino.

Entre os meses de junho a novembro, pude acompanhar boa parte desse processo de ensino: elaboração do material didático; seleção dos conteúdos e dos elementos para promover a sensibilização entre estudantes; regência de aula; supervisão na realização de atividades avaliadoras²; “orientação” do desenvolvimento da proposta de atividade para a Feira de Ciências.

As aulas expositivas e dialogadas acompanhavam a leitura e explicação dos conceitos presentes nos textos, retomando os conteúdos anteriores, e trazendo ao debate as contribuições e dúvidas que emanam ao longo das aulas. De longe, o processo de ensino-aprendizagem foi linear ou contínuo: a turma do 1º EM do período noturno, nesta escola, tem características próprias que envolvem desde o número flutuante de alunos na sala de aula passando pela sociabilidade estabelecida por um grupo tão pequeno e variante de jovens neste espaço.

Em determinada aula, realizamos a leitura e explicação dos conceitos presentes no texto, em seguida, apresentamos a atividade a ser realizada. Na semana seguinte, o cenário era outro: aqueles que, na aula anterior, acompanharam a leitura do texto e que já haviam entregado a “prova”, não tinham o mesmo interesse nas discussões da aula, que visava inteirar os “novos alunos³” sobre a matéria.

Algumas situações pedagógicas merecem destaque: a sensibilização através de vídeos; e a organização da atividade interdisciplinar. A primeira situação envolve o uso de recursos audiovisuais como elementos sensibilizadores dos objetivos da aula. O uso vídeo “La Luna⁴” não foi bem avaliado pelo conjunto da

² Em diversas circunstâncias, os estudantes se *aproveitavam da ajuda da professora*, isto é, esperavam que fornecêssemos as respostas ou argumentos para seus textos. Tal constatação demanda atenção da atuação do professor nesse processo, visto que, conforme a teoria do desenvolvimento do psiquismo, numa perspectiva vigotskiana, demonstra que a mediação do professor na realização da atividade do aluno alarga sua zona de desenvolvimento proximal.

³ Estudantes que faltam por um longo período ou que ingressaram ao longo do ano letivo.

⁴ CASAROSA, Enrico. *La Luna*. Curta-metragem, animação. Disney-Pixar, 2011.

equipe, os estudantes do 1º ano do EM tiveram dificuldades em estabelecer a relação entre o conteúdo do vídeo e os conceitos sistematizados em lousa: num primeiro momento, os conceitos de socialização e construção social da identidade não foram totalmente assimilados pela turma como processos sociais e históricos, que perpassam diversas esferas da vida e que são influenciados pelas relações e instituições da sociedade; ou que são construídas nas ações desses sujeitos em relação ao outro e a sociedade. A problematização da diferença naturalizada como desigualdade através da reflexão sobre a realização das Olimpíadas, por sua vez, foi produtiva. O clipe da música “Causa e Efeito” de MV Bill despertou bastante o interesse dos estudantes, que contribuíram bastante com o debate.

A segunda situação pedagógica remete a elaboração de trabalhos para a atividade interdisciplinar nos três anos do ensino médio, onde pretendo descrever e analisar apenas um trabalho dos grupos que “orientei”. Comum a todos os anos, realizamos a leitura do texto “O jovem e a história” com a objetivo de “preparar o terreno” o desenvolvimento desta nova atividade. No texto, a categoria jovem é abordada como uma categoria que foi sendo construída ao longo da história que abarca sujeitos com uma sociabilidade e visão de mundo específicos (cultura), destacando o protagonismo e importância do jovem para a construção da vida em sociedade. Na sequência, acompanhamos os estudantes para que registrassem o espaço escolar, que produzissem retratos do cotidiano relacionados com os componentes curriculares.

Conforme encaminhamento da reunião da equipe, em cada turma explicaríamos os objetivos da atividade, que em linhas gerais, era organizar grupos de trabalho para elaboração um pequeno projeto, uma proposta de atividade através de um roteiro (escrito na lousa) que contemplasse os seguintes tópicos: Objetivo – relação com o conteúdo; Definição da atividade – curta-metragem, clipe, poesia, pintura, desenho, etc; Descrição da atividade – começo, meio e fim; Planejamento – cronograma e análise da viabilidade de concretizar o trabalho; e Materiais – recursos necessários). Os grupos foram formados livremente, conforme afinidade e seus interesses, e cada bolsista foi se aproximando destes grupos a fim de formar equipes. A aproximação foi espontânea, e tão logo, diversas equipes constituídas por um bolsistas e estudantes estavam formadas.

Estandarte

No 1º D, minha equipe contava com apenas duas estudantes que estavam sempre juntas no fundo sala. A proposta inicial de trabalho era uma instalação artística com o tema Identidade. Na semana posterior, levei um livro e uma revista sobre o artista Arthur Bispo do Rosário, e conversamos sobre sua vida e obra, lemos trechos da revista, e observamos algumas reproduções de sua obra no livro, foi difícil manter a atenção das jovens – o celular era seu interlocutor na maior parte do tempo, no fim das contas, elas apenas concordaram com uma ideia que foi, por mim, concebida. Elaboramos um roteiro para o desenvolvimento do trabalho. Na semana subsequente, conforme combinado, uma das estudantes trouxe uma série de miudezas, brinquedos e bijuterias para que pudéssemos construir nossa instalação, eu levei alguns materiais (cola, suporte para a instalação, botões, fitas, apliques, pedrarias, coisas de artesanato), até esse momento, o objetivo era elaborar uma instalação artística com objetos que evocassem a construção social da identidade individual, e assim o fizemos, cada uma delas construiu um pequeno quadro com elementos que traduzissem uma identidade (uma utilizou seus objetos e pedrarias; a outra, utilizou-se apenas de materiais que eu trouxe). O professor supervisor Tiago sugeriu uma instalação que retratasse a identidade da escola.

Na semana subsequente, as estudantes faltaram, e a vice-diretora foi quem me acompanhou pela escola para encontrar objetos que pudessem ser utilizados na instalação: prato e garfo da merenda, um mouse quebrado, materiais escolares (caneta, lápis e apontador), giz, e uma pulseirinha encontrada no pátio.

A finalização da instalação contou com o ingresso de outra estudante que, aparentemente, se distanciou-se do grupo que fazia parte. Colamos os objetos num pedaço de tecido, e eu finalizei com a costura e bordados. Também elaborei um texto explicativo para a instalação e a nomeei: “Estandarte”. Ainda tenho dúvidas se uma atividade concebida e finalizada por mim, contribuiu com o processo de aprendizagem destas estudantes no que tange o objetivo primeiro da atividade, mas avaliando todo o processo, pude constatar que a elaboração da atividade me aproximou da realidade destas jovens, e através delas um pouco da cultura dos jovens: gosto musical, espaços de lazer, perspectiva de futuro, etc.

Entre um ponto de bordado e outro, falamos sobre temas que perpassam o conteúdo, mas também assuntos limitavam minha atuação, por atingir um limite pessoal (moral e ético) e por falta de experiência e embasamento para tratar de assuntos tão delicados, como a violência contra a mulher e o problema do uso de drogas entre os jovens. Assim, ao menos para o meu processo de aprendizagem, essa atividade foi cara ao meu processo de formação de professora, e não apenas, mas contribuiu muito para a minha sensibilidade para com o outro, para a consciência da minha ação no processo educativo escolar - e além dele, e decisivo para a compreensão de que o papel do professor de Sociologia deve ser pensado na sua prática, pois abarca a dimensão sociológica e pedagógica (MENDONÇA, 2011).

Material Didático e Pedagógico - Estágio

Em duas ocasiões, participei da elaboração de material didático pedagógico. O primeiro material didático foi elaborado individualmente (havia a possibilidade de ser feito em grupo), como um dos requisitos da avaliação da disciplina Estágio Supervisionado II; o segundo foi elaborado de forma coletiva, sendo revisado, discutido e corrigido nas reuniões semanais do PIBID. Em relação ao primeiro material, o segundo apresentou um salto de qualidade, pois as atividades desenvolvidas com estudantes na sala de aula estavam inseridas num processo pedagógico maior: diagnóstico da apreensão dos conteúdos anteriores, consideração do contexto sócio-cultural dos estudantes e elaboração de estratégias didáticas que possibilitasse o desenvolvimento do novo conteúdo.

Meados de janeiro e início de fevereiro, o material didático da disciplina Estágio II passou por um processo de revisão, para ser apresentado, e servir de base para regência de uma aula, em Estágio III. Diferentemente da sua elaboração que foi individual, a sua revisão e apresentação foi realizada de forma coletiva, por um grupo de colegas. As lacunas, excessos, limites do material foram surgindo, tornando-se evidentes, sem a participação de outros sujeitos, essas questões, provavelmente só seriam levantadas na prática da sala de aula.

Esse processo de articulação de conhecimentos teóricos e elaboração de atividades pedagógicas, bem como a avaliação coletiva da produção, foram fundamentais para a reflexão, análise e avaliação do trabalho docente, pois, ainda

que essa prática não seja concebida como uma experiência em sala de aula, é uma consciência da atividade e das etapas que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os estudantes de Ciências Sociais, a realização dos estágios e/ou a participação no PIBID, implica deslocar-se pela cidade, ir até a escola. Tanto para estudantes que vieram de outras cidades quanto aqueles que são desta cidade, uma oportunidade de estabelecer outras ou novas relações com o espaço urbano, seus sujeitos e objetos da paisagem. Mesmo aqueles estudantes de Ciências Sociais que cursam a licenciatura, pois não gostariam de atuar como professores ou focados mais na formação na outra modalidade, esse deslocamento é importante para a formação do graduando, uma oportunidade para “sair da bolha da Unesp”.

Ao justapor o desenvolvimento de duas atividades didáticas e pedagógicas, podemos afirmar que contribuem de formas distintas para a formação do professor de Sociologia, pois cada deslocamento de estudante, que não é apenas geográfico, múltiplas relações são produzidas, é um exercício atividade basilar da educação: as relações humanas.

Este percurso, em particular, reflete sobre as diferentes mediações entre a faculdade e a escola, destacando a importância do deslocamento e da presença do graduando/licenciando em Ciências Sociais na escola, pois aproxima alinha o processo de aprendizagem e desenvolvimento na formação do professor e dos sujeitos numa relação mais crítica e concreta da realidade ao problematizar a ação e sentido e o papel do professor na escola.

Para uma análise mais qualificada, é necessário de traçar paralelos e intersecções entre diferentes percursos para compreender a contribuição da formação em licenciatura, refletir sobre desafios e alguns destinos, pois o curso tem produzido uma mão de obra que ocupa um espaço específico na divisão do trabalho educativo na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; FERNANDES, Maria José da Silva (Orgs). **PIBID/Unesp: memórias e trajetórias no campo da formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica - Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz ; RUSSO, Miguel Henrique. Neoliberalismo e educação no Brasil: a política educacional do Estado de São Paulo. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. N. 1, septiembre 2014, p. 94-104. Disponível em <http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_carvalho_russo_politica_educacional.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>> Acesso em 20 de novembro de 2016.

_____. “O planejamento escolar”. In: _____. **Didática**, São Paulo: Editora Cortez, 2006, p. 221- 248.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin** – formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livro, 2009.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011*. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf> >. Acesso em 27 de maio de 2016.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Maria Valéria. Formação de professores de sociologia: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. *Mediações, Londrina, v. 12, n. 1, p. 159-176, Jan/Jun, 2007*.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Editora Hucitec, 2a ed., 1997.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. As relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: MALUF, Maria Irene. (coord). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis/RJ: Vozes; São Paulo: ABPp Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.