



## O PIBID SOCIOLOGIA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Júlio Cezar Gaudencio <sup>1</sup>  
Jordânia de Araújo Souza <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho é o resultado de um esforço coletivo de pesquisa e objetiva avaliar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), para a formação inicial e continuada de professores/as de Sociologia, com foco no contexto alagoano. De abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de fontes documentais, assim como a partir de questionários aplicados com bolsistas, colaboradores e supervisores, que atuaram junto ao subprojeto de Sociologia e/ou Artes, Filosofia e Sociologia, entre os anos de 2012 e 2019. Considerando que o Pibid é responsável pela ampliação dos incentivos a participação desses diversos atores, em atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco nos processos de aprendizagem e profissionalização, o mesmo contribui de forma significativa para a constituição da identidade docente de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL e de professores/as da Educação Básica. O que não significa, negar as vulnerabilidades e fragilidades de alguns processos. No entanto, mesmo diante de algumas adversidades, muitas vezes vinculadas as próprias dinâmicas escolares, as dinâmicas dos cursos de formação inicial de professores/as, bem como os desafios relacionados a luta pela manutenção da própria política, o Pibid tem sido um instrumento de grande relevância, no que se refere ao saber-fazer docente, contribuindo para a reflexividade em torno da atuação profissional de professores/as.

**Palavras-chave:** Pibid; Sociologia; Formação inicial e continuada; Docência.

### INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre o processo de formação inicial e continuada de professores/as de Sociologia em Alagoas, principalmente quando pensamos o lugar ocupado por programas de incentivo ao aprimoramento da formação docente, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), faz-se necessário compreender o contexto de implementação desse tipo de programa junto aos cursos de formação inicial de professores/as, no nosso caso em particular, pensar o cenário no qual o Pibid é implementado no âmbito do Curso de Licenciatura presencial em Ciências

---

<sup>1</sup> Professor do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, [julio.silva@ics.ufal.br](mailto:julio.silva@ics.ufal.br);

<sup>2</sup> Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, [jordania.souza@cedu.ufal.br](mailto:jordania.souza@cedu.ufal.br);



Sociais da UFAL, como forma de pensar a constituição de estratégias cuja, principal finalidade, seria romper com o ciclo de reprodução das práticas que colocam a formação qualificada de professores/as, como uma preocupação secundária, ainda mais quando tratamos de um curso com uma forte tradição bacharelesca/técnica, como é o caso dos cursos de Ciências Sociais, em quase todo o cenário brasileiro. Bem como seus impactos sobre a atuação e formação continuada de professores/as de Sociologia da rede pública de ensino, considerando, inclusive, que muitos desses/as professores/as, não possuem licenciatura em Ciências Sociais e/ou Sociologia.

## **METODOLOGIA**

Considerando tais objetivos é que o presente artigo, em um primeiro momento, realizou um esforço de contextualização sobre o momento de inserção do Pibid/Sociologia, junto ao curso de Ciências Sociais da UFAL, tentando apresentar de que maneira o programa se soma a um conjunto de esforços mais amplos, direcionados a qualificação da formação inicial de professores/as, em sentido mais amplo, e de professores/as de Sociologia, de modo mais particular. Nesse sentido, focamos nossos esforços na análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso, bem como dos documentos que regulamentaram ou regulamentam a formação de professores no Brasil, e mais especificamente, na UFAL.

Em seguida, por meio da análise das falas posicionadas de ex-bolsistas e colaboradores/as do subprojeto de Sociologia, assim como de ex-supervisores/as, acessadas por meio da aplicação de questionários on-line, apresentar de que maneira as experiências vividas por essas pessoas, junto ao programa, impactaram, seja na sua sua formação inicial ou continuada, enquanto profissionais docentes.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Em termos teóricos, tomamos como referências algumas das reflexões trazidas por Nóvoa (2019, p. 14), o que significa afirmar que buscamos pensar os aspectos que possibilitam a “constituição de uma casa comum”, com foco na formação de



professores de Sociologia e seus graus de articulação com “o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública”.

Nesse sentido, a presente proposta foca nos dilemas da profissão docente, o que perpassa a necessidade de redefinição do sentido social da formação e do trabalho dos/as professores/as, assim como de um constante reconstruir de seus saberes profissionais, por meio de uma reflexão prática e coletiva (NÓVOA, 2014).

Por essa razão, também tomamos como fundamental as contribuições trazidas por Tardif (2014) que, ao considera o processo de profissionalização do ensino, chama atenção para aspectos, tais como: 1) os profissionais do ensino devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados; 2) os conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma formação de natureza universitária ou equivalente e; 3) embora podendo se basear em disciplinas científicas, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, modelados e voltados a solução de problemas concretos.

Se contrapondo a visões mais tradicionais que, em termos de sua concepção sobre a formação para o magistério, sempre estiveram dominadas pelo valor excessivo atribuído aos conhecimentos disciplinares, muitas vezes, sem qualquer conexão com a ação profissional, e os quais seriam aplicados, em termos práticos, por meio das atividades de estágio e/ou demais atividades do gênero.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Aqui, gostaríamos de destacar que, dado o retorno da obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio, por meio da Lei nº 11.684/2008<sup>3</sup>, deparávamo-nos com um cenário positivo, quando pensamos as possibilidades de atuação de profissionais docentes da área das Ciências Sociais, ao mesmo tempo em que fomos colocamos diante de alguns desafios (SOUZA; MARINHO; GAUDENCIO, 2015), embora estas nunca foram consideradas preocupações restritas à esse momento. Quais sejam: Como ensinar Sociologia/Ciências Sociais aos jovens da Educação Básica? Como melhor estruturar a formação inicial de professores/as de

---

<sup>3</sup> Atualmente, por mais uma vez a Sociologia no contexto da Educação Básica, encontra-se em risco, dada a aprovação da Lei 13.415 de 16.2.2017, que reformulou o Ensino Médio brasileiro.



Sociologia/Ciências Sociais? Como capacitar professores/as de Sociologia, muitos sem formação na área, de modo que a disciplina cumpra com seu significado educacional?

Tais desafios foram e estão sendo vivenciados, não apenas por aqueles/as profissionais docentes que têm atuado no Ensino Médio, estudantes universitários/as em formação, mas, também e talvez, principalmente, por aqueles que se encontram no Ensino Superior atuando nos Cursos de Licenciatura em Sociologia/Ciências Sociais, como professores/as formadores/as; afinal, são nesses cursos que são problematizadas, discutidas e implementadas, grande parte das ações que focam na formação, seja ela inicial ou continuada de professores/as, e principalmente a primeira.

Para o enfrentamento das situações e dos desafios postos com a reinserção da Sociologia nos currículos escolares, fez-se necessário um movimento com vias a melhor articular a interação entre universidade, escola e sociedade e, assim contribuir para a melhoria do ensino.

Nesse sentido, conforme salienta Cunha (2013), a reflexão em torno da formação dos professores está essencialmente ligada à dinâmica das políticas educacionais postas pelo Estado, assim como pelas condições vivenciadas no ambiente onde se dá a prática docente. Para a autora, é complexo abordar a temática da docência separada do lugar no qual se produz enquanto profissão.

Assim, ao abordarmos a necessidade de reflexão sobre a formação docente, e de modo especial, a formação de professores no Curso de Licenciatura presencial em Ciências Sociais, do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), devemos analisar os elementos que estão envoltos, principalmente, na tentativa de equalizar questões de cunho teórico e metodológico, tanto das Ciências Sociais, como do campo da Educação, assim como as questões relacionadas, de forma mais particular, à prática docente vinculada a tal formação, assim como o lugar do Pibid nesse processo.

Existente desde o ano de 1994, o Curso de Ciências Sociais da UFAL teve sua implementação viabilizada a partir do movimento de extinção do antigo Curso de Licenciatura em Estudos Sociais, existente desde o ano de 1985, com foco na adequação à nova política acadêmica nacional e da própria UFAL. Naquele período, o curso oferecia tanto a habilitação em bacharelado como em licenciatura (OLIVEIRA, 2007). Sendo as



disciplinas do eixo de formação curricular para formação de professores/as, ofertadas pelo Centro de Educação (CEDU).

Posteriormente, no ano de 2006, o curso de Ciências Sociais passou por algumas mudanças, para atender às exigências apresentadas pelos Pareceres CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, e CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001, pela Resolução CEPE/UFAL nº 32, de 14 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2001a, 2001b; UFAL, 2005), bem como em função das questões apresentadas durante o debate realizado no Fórum Nacional de Cursos de Ciências Sociais.

Com base nisso, foi elaborado um currículo próprio para o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, e este foi separado do curso de bacharelado, perdurando essa divisão até os dias atuais. Entretanto, ao mesmo tempo em que havia, naquele momento, uma preocupação em pensar as especificidades oriundas do processo de formação de professores/as de Sociologia/Ciências Sociais do Ensino Básico, já que a Resolução CEPE/UFAL nº 32/2005, instituía componentes curriculares comuns para todos os cursos de formação de professores da UFAL, o que se observou foi a permanência das dicotomias já existentes, entre bacharelado e licenciatura, dentro do Instituto de Ciências Sociais, quando não as intensificou.

Como sinalizado, a Resolução CEPE/UFAL nº 32/2005 definiu um eixo comum de disciplinas, sendo estas: *Organização do Trabalho Acadêmico; Profissão Docente; Política e Organização da Educação Básica no Brasil; Desenvolvimento e Aprendizagem; Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem; Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar; Pesquisa Educacional e Projetos Integradores* (sendo esta última dividida, na verdade, em oito disciplinas cursadas a cada semestre letivo) (UFAL, 2005).

A princípio, a maior parte das disciplinas seriam, prioritariamente, “responsabilidade” do Centro de Educação. Contudo, devido à ampliação do número de cursos de licenciatura da instituição, bem como o retorno ao modelo de entrada semestral, a oferta de disciplinas de formação docente passou a se apresentar como uma demanda extremamente elevada. O que saturou a possibilidade de ofertas dessas disciplinas, por parte do Centro de Educação. Como resultado, vários cursos tiveram que absorver a oferta das disciplinas anteriormente sob a responsabilidade do Centro de Educação, em um contexto em que os cursos não estavam preparados para tanto.



Quanto ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL, passaram a ser ministradas por professores/as do Instituto de Ciências Sociais, as disciplinas de *Organização do Trabalho Acadêmico*, *Profissão Docente*, *Pesquisa Educacional* e os *Projetos Integradores*, em um contexto no qual apenas uma professora do Instituto, trabalhava com a temática do Ensino de Sociologia/Ciências Sociais. Logo, é possível estimar, o tipo de cenário desenhado: professores/as com formação bacharelesca/técnica, sem nenhum tipo de identificação ou aderência às problemáticas próprias da formação docente, ministrando disciplinas com essa propriedade.

É possível afirmar, no entanto que, nos últimos anos, o cenário tem se modificado. Como forma, inclusive, de adequação ao contexto gerado a partir da Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008), uma nova reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi realizada no ano de 2012, tentando adequar-se melhor às necessidades do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, destaque, para a incorporação das disciplinas de *Metodologia do Ensino de Ciências Sociais*, *Sociologia da Educação* e *Educação e Diversidade*; em função da Resolução COSUNI-UFAL nº 59, de 6 de outubro de 2014, que atualizava os componentes curriculares comuns aos cursos de formação de professores para a Educação Básica (UFAL, 2014).

Também é importante destacarmos que, no ano de 2011, temos a participação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E que em 2014, foi realizado o único concurso no Instituto de Ciências Sociais, para professor/a com perfil voltado para o ensino de Ciências Sociais. Embora com carga horária de apenas 20h. Ainda no ano seguinte, também foi criado o *Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais – Xingó*, vinculado ao CNPQ.

Recentemente, no ano de 2018, uma nova reformulação do PPC foi realizada, permitindo uma adequação as demandas criadas pela Resolução CNE/CP 02, de 03 de julho de 2015, bem como pelas Resoluções do CONSUNI/UFAL de nº 4/2018, de 19 de fevereiro de 2018 e de nº 6/2018, de 19 de fevereiro de 2018, tratando as duas primeiras, exclusivamente, de questões relacionadas a formação de professores.

Mas, tratando, especificamente, do lugar do Pibid, sendo este um programa da CAPES, e que, por intermédio do mesmo, os/as estudantes de graduação, desde 2012,



passaram a atuar, de forma muito mais sistemática, em escolas públicas da Educação Básica do estado de Alagoas, em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

E mesmo que a quantidade de bolsas ofertadas não atenda aos/as licenciandos/as em sua totalidade, o programa Pibid, desde então, tem sido considerado um avanço, no que se refere a formação e profissionalização docentes. Como destacado por Oliveira (2013), a formação dos futuros docentes é impactada positivamente, principalmente por ser dispensada a esta atividade, uma atenção especial para a integração da pesquisa e do ensino.

Assim, o Pibid Ciências Sociais funciona, institucionalmente, como apoio à formação dos/as licenciandos/as participantes. Nesse sentido, se considerarmos as dificuldades já citadas, assim como as que são diretamente relacionadas a oferta e realização das atividades das componentes de prática como os *Projetos Integradores*, ou mesmo do *Estágio Supervisionado*, e que remetem, justamente, as dificuldades de realização de atividades mais sistemáticas junto das escolas, podemos inferir que o programa contribui, inquestionavelmente, para uma formação docente um pouco mais efetiva, que melhor articula a teoria e prática. Isso porque, ao consideramos que tanto nos *Estágios*, como nos *Projetos Integradores*, embora se priorize um contato direto com os contextos escolares, isso não se processa de modo a viabilizar um acompanhamento regular dos professores orientadores nas escolas, bem como uma integralização maior com uma determinada escola. Apenas com o Pibid, podemos observar uma maior institucionalização da integração entre universidade/escola, professores em formação/supervisores.

E como forma de melhor inferir sobre as contribuições do Pibid a este processo, precisamos consideramos aqui, as percepções de estudantes e professores/as da rede estadual de ensino de Alagoas, sobre seu momento de atuação junto ao programa, problematizando os aspectos diretamente vinculados à formação inicial e continuada de professores/as.

Ao nos debruçarmos sobre tais aspectos, um elemento que se mostra extremamente importante, diz respeito as relações necessárias que devem existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, bem como entre os/as professores/as do ensino básico, os/as estudantes em formação e os professores/as universitários/as (pesquisadores/as e/ou formadores/as) (TARDIF, 2014).



Se partimos dos objetivos definidos em cada uma das versões e momentos de realização do Pibid, associados a rotina de atividades, normalmente realizadas por aqueles que fazem parte do programa, é possível afirmar que o programa torna possível pensar e viver a formação de professores/as, considerando os múltiplos saberes que remetem a este contexto de formação profissional específico, considerando o seu caráter plural e heterogêneo, reafirmando os valores de saberes oriundos da formação profissional, disciplinar, mas também curriculares e experienciais (TARDIF, 2014).

Tais considerações são importantes, uma vez que o Pibid, em termos de sua efetividade, busca romper com uma perspectiva que prioriza tão somente os conhecimentos teóricos/disciplinares, em detrimento dos conhecimentos práticos, próprios da atuação profissional. O que podemos perceber na fala de alguns/mas estudantes, ex-bolsistas e colaboradores, que ao se referirem ao programa e de que forma o mesmo impacta na formação inicial deles como futuros professores, afirmam:

Possibilita ao estudante que pretende ser professor, conhecer, quase que inteiramente, quais são as reais dificuldades que um profissional docente encontra na sala de aula, podendo assim ter uma noção de como é estar na frente de uma turma, sendo importante para a aprendizagem prática, que se faz fundamental para alguém que almeja ser professor (P. 4).

Depois de ter participado do Pibid, saio com o sentimento de que ele é algo primordial para a formação. Além de desenvolver habilidades e competências já no início do curso, ele mostra de maneira muito palpável tudo que é visto em sala de aula, sendo um auxiliar até na formação de outros colegas, onde nas aulas trocamos informações e trazemos as experiências que estão sendo vividas (P. 5).

Na prática proporcionada pelo Pibid é possível encontrar um fragmento do que nos espera e, desta forma, temos a oportunidade de buscar confrontar o que estamos vendo na academia com o que estamos executando e coletando na prática (P. 7).

É perceptível o quanto, na concepção dos/as estudantes, o Pibid possibilita o contato com os conhecimentos/saberes, relacionados ao campo da atuação prática/experiencial, e mesmo curricular, docente. Todavia, isso não significa cair na armadilha de outro tipo de extremismo, o qual considera o saber experiencial como única fonte legítima de orientação à ação educativa de professores/as. Conforme salienta um/a dos/as ex-pibidianos/as,





Foi na sala de aula que pude perceber como realmente era ser um professor e como tudo que eu aprendia na literatura se apresentava, ou não, na escola. Além de que todas as atividades e responsabilidades, como preparar aulas, discutir planejamentos e se adequar aos imprevistos da rotina escolar foi essencial para colocar em prática habilidades que talvez demorasse muito a serem exercitadas sem a participação no programa (P. 7).

Além disso, esse tipo de percepção nos ajuda a entender também, as dificuldades enfrentadas pelo curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL, no que diz respeito aos problemas frente a necessidade de mediação didática entre os conteúdos específicos das Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia –, atrelada a familiarização com metodologias adequadas ao ensino da Sociologia Escolar (SOUZA; NUNES; GAUDENCIO, 2015). Então, o Pibid acaba se constituindo como aquele espaço privilegiado de mediação, no qual aqueles múltiplos saberes, tão caros a formação de professores, se interseccionam, auxiliando no processo de constituição da identidade docente.

No entanto, ao mesmo tempo em que as falas apresentadas nos permitem perceber o valor e o papel desempenhado pelo Pibid para a formação inicial de professores, as mesmas também chamam atenção para o fato de que, outras dimensões do processo de formação e as quais, deveriam também possibilitar esse processo de mediação entre o universo acadêmico e o mundo do trabalho, não o fazem. Pensando, por exemplo, o caso dos estágios obrigatórios, na fala de vários/as estudantes, o estágio não habilitaria profissionalmente, na mesma proporção que o Pibid.

Minha experiência de estágio foi conturbada, tive que pagar dois estágios de forma concomitante, e a professora responsável pela disciplina era do serviço social, totalmente alheia, a experiência da escola pública. Se dependesse só do estágio, estaria perdida (P. 2).

A principal diferença é a relação estabelecida entre os bolsistas, já que nós podemos observar as aulas de nossos colegas, e conversar sobre nossas intervenções, algo que é um ponto bastante positivo desses programas, e que o estágio não possibilita (P. 4).

Os programas como Pibid envolvem muito mais a prática e a discussão coletiva do grupo de discentes que estão acompanhando o "mesmo caso", que seriam as escolas, sendo muito mais atuantes, no sentido de propor e realizar projetos (P. 7).



O contato no estágio é muito distante da realidade da escola. Pois, passamos pouco tempo na escola. Assim, não vivemos um pouco da rotina de um professor de Sociologia (P. 8).

O estágio não dá a dimensão completa de como é o dia a dia de uma sala de aula, como o Pibid fez. O estágio ao meu ver se tornou superficial é insuficiente. Já o Pibid teve uma carga de experiência muito maior (P. 9).

O que, certamente, nos coloca diante de um problema grave, já que se consideramos o grau de abrangência de um programa como o Pibid, infelizmente, este não atinge a totalidade dos/as estudantes. Ao contrário do estágio que, enquanto atividade obrigatória, acaba por atingir a totalidade do/as estudantes em formação.

Já em se tratando das contribuições a formação continuada de professores que já estão atuando junto a componente de Sociologia na rede estadual de ensino, um/uma dos/as supervisores/as nos permitem pensar alguns elementos importantes. Segundo ele/a,

A experiência é muito rica e impactou de forma muito positiva minha atuação como professora. Posso dizer que sou melhor profissional depois da experiência com o Pibid. A troca de conhecimentos, referências e aprendizado com os alunos bolsistas durante o período de prática é a parte mais significativa (S. 2).

A troca de saberes com os alunos bolsistas, tornaram as aulas mais diversificadas e contextualizadas. As iniciativas e demandas trazidas pelos estudantes impulsionam um (re)fazer da nossa prática, alargam nossas perspectivas e trazem novas formas de atuação (P.2).

Ao mesmo tempo em que as falas anteriores nos permitem reforçar alguns dos argumentos apresentados anteriormente, quanto a mediação que o Pibid possibilita, entre os espaços da universidade e da escola, entre os saberes disciplinares e experiências, dentre outros, as mesmas também nos chamam atenção para outros elementos quando focamos na formação continuada. Em termos do contexto brasileiro, normalmente nos deparamos com uma situação de “ineficácia dos modelos de suplência e/ou atualização da prática docente, distanciados das problemáticas que emergem na sala de aula” (CERICATO, 2016, p. 282). Conforme a própria Cericato (2016) sinaliza, em geral, a ineficácia dos cursos que focam na formação continuada de professores, tendem a falhar porque acontecem fora dos espaços escolares, impossibilitando que os/as professores/as possam discutir seus problemas cotidianos e buscar soluções apropriadas, junto a seus pares. Uma



vez que o planejamento de ações do Pibid, priorizam atividades realizadas nas escolas, possibilitando uma aproximação da rotina e dos problemas próprios daquele contexto, temos respaldados, ainda mais, seus valores formativos.

Além disso, no caso específico da disciplina de Sociologia, temos uma outra preocupação quanto à necessidade de disponibilização de recursos que auxiliem na formação continuada de professores, uma vez que, segundo dados do INEP de 2018, apenas 28,4% dos professores de Sociologia do país eram licenciados em Sociologia ou Ciências Sociais, ou possuíam bacharelado na área com curso de complementação pedagógica. Os outros 71,6% são de professores que não possuem formação na área. E o estado de Alagoas não difere muito das características do contexto nacional, cerca de apenas 13,7% dos professores de Sociologia, nesse estado, teriam licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia. Inclusive, durante o período em que o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, contou com subprojetos de Sociologia ou Interdisciplinar, dos/as 03 (três) professores/as que atuaram como supervisores, apenas 01 (um/uma) possuía licenciatura em Ciências Sociais, os/as demais eram licenciados/as, mas em outras áreas de formação.

Desse modo, considerando o lugar do/a professor/a que possuía formação na área das Ciências Sociais, o Pibid possibilitou, a esta última, o contato com novas práticas educacionais, assim como a ressignificação da Sociologia enquanto disciplina escolar, já que concluíra sua graduação, em um contexto de ainda mais desvalorização da formação de professores de Sociologia para a Educação Básica. Para os/as professores/as que não possuíam formação na área, o Pibid possibilitou o contato com teorias, metodologias, discussões e problematizações, próprias das Ciências Sociais e com as quais estes/as professores/as não tiveram contato durante sua formação. No fim, resguardadas as devidas proporções e especificidade das demandas, verifica-se a existência de um elemento consensual, entre ex-bolsistas, colaboradores/as e ex-supervisores/as, o papel central do Pibid na formação inicial e continuada dos professores de Sociologia da Educação Básica de Alagoas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Considerando os limites impostos pelas preocupações aqui apresentadas, importa-nos reforçar, tendo como base as falas de ex-pibidianos/as e de ex-supervisores/as, o quanto o PIBID, desempenhou e desempenha, um papel fundamental no que concerne ao compromisso com a formação inicial e continuada de professores/as, que se pauta na produção de saberes e práticas inovadoras, adequadas aos distintos contextos escolares. Por meio do envolvimento com as ações promovidas pelo PIBID na área de Sociologia, a prática profissional do Licenciado em Ciências Sociais da UFAL, deixa de ser percebida apenas como a aplicação de teorias elaboradas/desenvolvidas externamente, em centros de pesquisas e laboratórios, tornando-se um espaço original e, relativamente autônomo, de formação prática.

## REFERÊNCIAS

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.** [online], 2016, vol.97, n. 246, p. 273- 289.

CUNHA, M. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-17, 2013.

HANDEFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. de. Introdução. In: \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. (Org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 11-15.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003.

\_\_\_\_\_. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Revista Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, jul./dez. 2007, p. 395-402.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In TARDIF, M; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professores: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 217-233.

\_\_\_\_\_. Os professores e as sua formação num tempo de metamorfoses da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019, p. 1-15.

OLIVEIRA, A. A formação de professores de ciências sociais frente às políticas educacionais. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 132-152, dez. 2013.

OLIVEIRA, E. A. F. de. Notas sobre o Ensino de Sociologia em Alagoas. In: PLANCHEREL, A. A.; \_\_\_\_\_. **Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio**. Maceió: Edefal, 2007. p. 17-36.



SILVA, I. L. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, jul./dez. 2007, p. 403-427.

SOUZA, J. A; MARINHO, N. N.; GAUDENCIO, J. C. Ensino e docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis/SC, Vol. 14, nº 31, 2015, p. 63-86.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 245- 276.