



## **V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**23 A 25 DE JULHO DE 2017, BRASÍLIA (DF)**

### **GRUPO DE TRABALHO:**

11 - O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS

### **TÍTULO DO TRABALHO:**

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM  
CIÊNCIAS SOCIAIS: UM ESTUDO BASEADO NA PERSPECTIVA DOS/AS  
BOLSISTAS ACERCA DO TEMA

### **AUTOR:**

PEDRO VITOR DE SOUZA LOPES

### **INSTITUIÇÃO:**

UFPE/ PREFEITURA DE ABREU E LIMA-PE

## AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS SOCIAIS: UM ESTUDO BASEADO NA PERSPECTIVA DOS/AS BOLSISTAS ACERCA DO TEMA

Pedro Vitor de Souza Lopes<sup>1</sup>

### RESUMO

A pesquisa analisa a relevância do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação de professores em Ciências Sociais, com base nos depoimentos dos bolsistas do programa. Além da revisão literária, influenciada pelos escritos de Tardif (2014), Handfas (2009), Oliveira (2013), Libâneo (2013), entre outros, utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas aplicadas a um grupo de 10 bolsistas PIBID inseridos no Subprojeto Ciências Sociais da UFPE. As questões suscitadas aos sujeitos pesquisados buscaram inferir, do ponto de vista subjetivo, as convergências e divergências de impressões acerca dos impactos do PIBID na formação acadêmica bem como suas opiniões acerca da Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE, tendo como pressupostos os objetivos contidos no Decreto Nº 7.219/2010, que regulamenta o PIBID. Dentre os resultados obtidos, há de se destacar o papel do programa como importante espaço de autopercepção profissional, onde é possível reconhecer a prática docente como atividade complexa e multifacetada. Além disso, há uma preocupação recorrente dos entrevistados em construir uma relação dialógica com os alunos, aproximando as teorias, conceitos e temas sociológicos da realidade vivida por eles.

**Palavras chaves:** PIBID; Formação docente; Ciências Sociais; Ensino de Sociologia.

### ABSTRACT

The research examines the relevance of the Institutional Initiation to Teaching Program (PIBID) in relation to the process of teacher education in Social Sciences, based on the testimonies of the program's grantees. In addition to the literary revision, influenced by the writings of Tardif (2014), Handfas (2009), Oliveira (2013), Libâneo (2013), among others, was used as a data collection instrument interviewed semester applied to a group of 10 fellows PIBID inserted not Subproject Social Sciences of UFPE. The questions raised to the subjects sought to infer subjective convergences and divergences about the impacts of PIBID on academic formation as well as their opinions about the Degree in Social Sciences of UFPE, based on the objectives contained in Decree No. 7,219 / 2010, which regulates the PIBID. Among the results obtained, it is important to highlight the role of the program as an important space of professional self-perception, where it is possible to recognize the teaching practice as a complex and multifaceted activity. In addition, there is a recurrent concern of the interviewees in constructing a dialogical relationship with the students, approaching the theories, concepts and sociological themes of the reality lived by them.

**Keywords:** PIBID; Teacher training; Social Sciences; Sociology Teaching

---

<sup>1</sup> Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: pedrovsl@globo.com

## 1 INTRODUÇÃO

Após quase dez anos da retomada da Sociologia enquanto disciplina escolar, o debate sobre seu ensino e acerca dos instrumentos pelos quais há possibilidade de aprimorá-lo ainda é intenso, destacando-se, nesta seara, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>2</sup>, criado em 2010 pelo Governo Federal visando o aprimoramento da prática docente, o incentivo à carreira, além da aproximação entre Escola e Universidade, por meio da inserção dos alunos de licenciatura no espaço escolar durante o período da graduação.

Segundo dados mais recentes ofertados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em seu sítio eletrônico, o PIBID ofereceu, em 2014, um total de 72.845 bolsas de iniciação a docência nas Universidades Públicas de todo o país, no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), por uma carga horária de 30 horas semanais, destinadas às intervenções nas escolas, ao trabalho pedagógico, à preparação teórica, entre outras atividades.

Vale salientar que não só os bolsistas<sup>3</sup> são atores deste projeto, o programa inclui também os supervisores, professores da Educação Básica, e os coordenadores, professores universitários, que também recebem incentivo financeiro para exercer suas funções no contexto do programa. Em 2014, eram 11.717 supervisores e 4.924 coordenadores de área.

Nesses quase sete anos de vigência, o PIBID tem sido objeto de vários estudos visando auferir seus reflexos na formação acadêmica. Entre eles, uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas publicada em 2014, que traça uma avaliação minuciosa do Programa, a partir de uma abordagem qualitativa. Os resultados do estudo dão conta da importância que o programa ganhou na constituição da identidade profissional de milhares de estudantes Brasil afora, ao proporcionar-lhes, diferentemente do curso regular, o contato permanente com a realidade do ambiente escolar, de onde apreendem uma rica bagagem pedagógica.

É importante salientar que a história do sistema educacional brasileiro, sem dúvidas, é um elemento que exerce forte influência sobre o atual panorama do ensino de Sociologia no país. As diversas reformas educacionais, perpetradas pelo Estado

---

<sup>2</sup> O PIBID é regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de Junho de 2010.

<sup>3</sup> A referência aos bolsistas no gênero masculino se dá em decorrência dos limites da língua. O mesmo acontece quando são citados supervisores, coordenadores, alunos, etc.. É importante salientar que isso não significa qualquer tipo de exclusão, ambos os gêneros, feminino e masculino estão contemplados.

ao longo dos anos, contribuíram para que a disciplina estivesse afastada do currículo escolar brasileiro em diversos períodos. O mais longo deles a partir de 1961, quando promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4024/61), que facultava as instituições escolares o ensino da Sociologia. Algo que, com a ascensão do Regime Militar a partir de 1964, ficou somente na teoria, devido a grande tensão político ideológica e a tirania governamental,. Assim, de 1964 a 2008, quando a disciplina tornou-se obrigatória , passaram-se quase 44 anos sem que Sociologia demarcasse seu território no sistema escolar do Brasil.

Logicamente, essas quase quatro décadas e meia de ociosidade provocaram grandes desdobramentos para a Sociologia na escola básica, a saber, o intenso desinteresse acadêmico pelas pesquisas sobre o ensino das Ciências Sociais, o enfraquecimento dos cursos de licenciatura e o conseqüente déficit de professores formados na área.

Num quadro geral, as licenciaturas no Brasil, ano após ano, vêm sofrendo as conseqüências do processo precarização do trabalho docente na rede pública de ensino que, em diversos casos, além de salários injustos, oferece aos professores e professoras salas superlotadas, extenuantes cargas de trabalho, situações de violência, entre outras dificuldades.

Para além de analisar a situação dos cursos de formação de professores em Ciências Sociais, este trabalho se propõe a levantar significativas nuances do Ensino de Sociologia no Brasil, retomando algumas questões suscitadas por autores preocupados em debater o lugar desta ciência no Ensino Médio, dispondo-se, principalmente, a caracterizar as influências do PIBID sobre o processo de formação de professores na área, referenciando-se nas opiniões expressadas por um grupo de 10 bolsistas, que compõe o Subprojeto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), acerca de suas incursões no contexto do programa.

Para melhor compreensão do leitor, divido este trabalho em quatro etapas: a primeira, na qual trato da metodologia da pesquisa; a segunda, onde contextualizo a problemática da formação docente em ciências sociais no Brasil e suas peculiaridades diante das demais disciplinas do currículo; a terceira, onde exponho as falas dos bolsistas sobre quatro aspectos: o primeiro, acerca da avaliação da licenciatura no que tange a preparação prática para o ensino; o segundo, sobre o papel no PIBID no reconhecimento da realidade do Ensino de Sociologia; o terceiro, relativo ao PIBID enquanto laboratório do fazer docente e as experimentações dele

provenientes; e o quarto, concernente à relação entre o programa e o incentivo a carreira. Por fim, apresento minhas conclusões.

## **2 METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada entre os meses de agosto e dezembro de 2016 e ouviu 10 bolsistas PIBID, com faixa etária entre 22 e 55 anos, integrantes do subprojeto Ciências sociais, todos com mais de 2 (dois) anos de projeto.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, um dos instrumentos mais utilizados dentro da pesquisa qualitativa, principalmente quando há pretensão de se captar as percepções subjetivas sobre determinado assunto.

Segundo Duarte (2004:215),

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

É através de indícios apontados pelos entrevistados que esta pesquisa pretende situar a relação entre PIBID e o processo de aperfeiçoamento da formação de professores em ciências sociais, a partir do debate que esta quadra tem vivenciado. Todas entrevistas foram realizadas no campus da UFPE, devidamente gravadas e transcritas integralmente. No corpo deste trabalho será possível observar alguns depoimentos colhidos, que demonstram as tendências dos pensamentos constatados pela pesquisa.

## **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZANDO O TEMA**

Criado pelo Governo Federal em 2010, no intuito de valorizar e incentivar a formação docente no país, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, tem se mostrado uma iniciativa bastante eficaz no que concerne ao enfrentamento de um dos problemas mais comuns no contexto da preparação de professores, que é o distanciamento entre Universidade e Escola.

Com certo sucesso, o programa vem constituindo-se como um intenso laboratório do fazer docente, proporcionando aos licenciandos e licenciandas, desde os primeiros períodos do curso, o contato com uma gama de experiências que só a vivência constante no campo escolar pode ofertar. É a partir dessa íntima relação com o campo de trabalho que os estudantes podem verificar, *in loco*, as diversas nuances que incidem sobre o processo de ensino e os desafios impostos cotidianamente aos professores que lecionam na rede pública.

No campo da formação docente em Ciências Sociais, o PIBID tem sido apontado como uma alternativa das mais promissoras para a superação de lacunas históricas referentes à organização dos cursos de graduação que, em muitos casos, deixam de formar professores, para formar teóricos, haja vista a predileção curricular pelas matérias de cunho técnico/científico em detrimento das disciplinas com abordagem prático/pedagógica (COSTA, 2015; AMURABI, 2013).

Sob a perspectiva histórica, esse problema remonta à década de 1930, período em que as Universidades começaram a ofertar os primeiros cursos de formação docente no Brasil, através do modelo conhecido como 3+1, que consistia em o aluno pagar as cadeiras do bacharelado nos três primeiros anos de curso e, no ano final, as disciplinas pedagógicas, para assim obter ambos os graus, de bacharel e licenciado (FREITAS, 2013). Vale salientar, que mesmo diante do surgimento de novas formas de organização, essa tradição ainda persiste em alguns cursos de Ciências Sociais do país, conforme aponta Handfas (2009:189):

Atualmente os cursos de ciências sociais das universidades federais oferecem três modelos distintos de formação do professor de Sociologia. Um primeiro modelo conhecido por —3+1II, que oferece um percurso por meio do qual o aluno deve cursar o bacharelado em seu instituto de origem para, a partir do 5º período, cursar as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação, conferindo-lhe ao final o diploma de licenciado em ciências sociais; um segundo modelo, que integra no mesmo curso o bacharelado e a licenciatura, devendo o aluno, a partir de sua escolha, integralizar seu currículo com as disciplinas necessárias para cada um deles; e um terceiro modelo, que dispõe de dois cursos distintos – o bacharelado em ciências sociais e a licenciatura em ciências sociais. Tendo em vista a polêmica em torno do binômio ser professor/ser pesquisador, o principal alvo de questionamentos fica por conta do terceiro modelo elencado, quais sejam, àquelas universidades que oferecem cursos de bacharelado e licenciatura separadamente. O argumento principal é o de que essa separação acarretaria uma dicotomia entre pesquisa e ensino, precarizando a formação do professor, na medida em que a separação dos dois percursos expressaria uma valorização do bacharelado (pesquisador), em detrimento da licenciatura (professor).

Alguns autores mais críticos apontam que, na realidade, os modelos elencados por Handfas (2009) tratam-se de licenciaturas inspiradas em cursos de bacharelado (PEREIRA, 1999) e que, portanto, não conseguem aprofundar, dentro de seus próprios departamentos, um debate franco acerca das múltiplas habilidades que o professor deve desenvolver para o exercício da profissão.

Nesse sentido, Amurabi (2013) argumenta que, predominantemente, as discussões pedagógicas ainda são propostas pelas faculdades de educação, de modo que caberia aos Departamentos de Ciências Sociais unicamente a formação teórica, sem uma real interlocução com a formação docente no seu sentido mais estrito.

Sobre esse impasse de que trata Amurabi (2013), é preciso compreendê-lo dentro da peculiar história da Sociologia no campo da escola básica brasileira que, ao contrário das demais disciplinas, não possui uma trajetória linear no currículo do ensino básico, como indica as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM):

a disciplina Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, tanto em relação àquelas do campo das linguagens como em relação às das Ciências Humanas, mas sobretudo das Ciências Naturais. É uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença efetiva à metade desse tempo; não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas. Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente. (BRASIL, 2006:103-104).

Tentando ultrapassar estes obstáculos, a pesquisa sobre o ensino de Ciências Sociais tem se avolumado, principalmente após o regresso de sua obrigatoriedade no currículo básico nacional, a partir de 2008, com a promulgação da lei nº 11.684/08. A reintrodução da Sociologia nos currículos escolares nos leva a uma problematização em torno dos modelos formativos de professores, acerca das questões didáticas próprias da Sociologia, da construção de um currículo para ela e dos próprios objetivos do ensino da disciplina no campo escolar. (AMURABI, 2013b)

Nesta seara, a busca por um equilíbrio entre teoria e prática na formação de professores em Ciências Sociais, com base na superação da dicotomia bacharelado x Licenciatura, tem se mostrado uma preocupação recorrente em muitos trabalhos sobre o tema. Se por um lado, é necessário que o licenciando se aproprie dos conhecimentos científicos inerentes à Sociologia, Antropologia e à Ciência Política,

por outro, é igualmente essencial a apropriação de métodos e práticas que o possibilite aplicar sua bagagem teórica dentro da sala de aula.

“Ao ensinar Sociologia, além de desenvolver conteúdos significativos e relevantes quanto aos aspectos social, humano e acadêmico, o desafio para o professor é passar uma maneira de pensar e de aprender a realidade”. (BRIDI, ARAUJO, MOTIM, 2014:53). E isso não se faz, por exemplo, quando se considera o aluno como mero receptor de informação, modelo no qual se ratifica o professor como elemento ativo do processo de ensino, exclusivo proprietário do saber, que subestima a capacidade dos alunos em desenvolver seus próprios pensamentos e habilidades.

Para Libâneo (2013:83),

O ensino deve ser mais do que isso. Compreende ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como a aplicá-los, de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática.

A formação do professor, além das dimensões teóricas e pedagógicas, deve contemplar a experiência empírica do exercício profissional, que proporciona ao licenciando compreender a atividade docente na sua íntima relação com seu objeto (aluno) e campo (escola) de trabalho. Missão que, dentro das Universidades, vem sendo delegada às disciplinas de estágio e a programas como o PIBID, que é o objeto central desta pesquisa, algo que se coaduna à necessidade de se identificar as contribuições do programa ao processo de formação de docentes em Ciências Sociais, como afirmam Oliveira e Lima (2013:152):

a maioria das Licenciaturas em Ciências Sociais por terem sido implementadas recentemente, em função da reinserção da Sociologia na educação básica, defrontam-se não só com tais impasses, mas com a carência de conhecimentos prático e científico sobre a formação de professor de Sociologia na educação básica. À vista disso, nessa fase de reinserção da Sociologia, marcada pela inexistência de uma memória sobre as práticas, experiências e material didático para o ensino desta disciplina, é de fundamental importância à existência de programas como o PIBID.

Nas próximas páginas, este trabalho se dedicará a discutir mais detalhadamente o papel do PIBID dentro desse contexto, baseando-se nas opiniões expressadas pelos sujeitos pesquisados, à luz da criticidade e da teoria disponível.

## 4 - AS PERSPECTIVAS BOLSISTAS SOBRE O PIBID

### 4.1 Avaliação do Curso

No contexto do debate acerca da formação docente e dos modelos, caracterizados por Handfas (2009), em relação à organização dos cursos em Ciências Sociais no Brasil, a Licenciatura da UFPE, se insere no grupo daqueles que, em tese, possuem autonomia em relação ao Bacharelado. Analisando sua atual matriz curricular é possível perceber certo equilíbrio entre as disciplinas teóricas e as chamadas disciplinas prático pedagógicas.

Traduzindo em números, as que envolvem os conhecimentos próprios das Ciências Sociais ocupam quase 60% da matriz obrigatória e as matérias prático pedagógicas cerca de 40%, dispostas até o penúltimo período de curso. Algo que, na teoria, pode representar uma interlocução maior entre o conhecimento especializado e as práticas educativas inerentes ao professor. Mas que, na verdade, tem se mostrado parte daquilo que podemos chamar da licenciatura inspirada no bacharelado, tema consagrado nas discussões acerca da formação na área e percebido com clareza nas opiniões colocadas pelos estudantes, quando provocados a avaliar o curso de forma geral.

A minha avaliação do curso é positiva, é um curso muito bom, é um curso muito teórico, só que ele também deixa a desejar a questão da licenciatura. Então, pra gente ingressar dentro da escola, a gente tem, sim, disciplinas que nos indicam que é de estágio e temos quatro disciplinas que focam na ida na escola e tudo mais, só que fica uma coisa muito superficial. (Bolsista 01)

Para mim, é algo ainda que tem que melhorar um pouco. Mas, eu acho bem positivo, só que eu acho que foi minha crítica durante todo o curso, do pouco do distanciamento entre a licenciatura e o departamento de Ciências Sociais, parece que ele quando leva, por exemplo, para um prédio como o CE, como o NIATE, sem dúvidas, são prédios que são especializados em didática, em pedagogia, mas, leva o aluno para longe da sua origem, que é o seu prédio, seu departamento. E parece que, às vezes, o próprio apartamento, os profissionais que lá trabalham, esquecem um pouco a licenciatura. (Bolsista 02)

No CFCH as aulas que a gente tem são só teorias mas não tem como aplicar, quando a gente vai para o CE onde é pra a gente ter como aplicar, não é voltado para a Sociologia, é como aplicar de um modo geral, não é uma aula específica, eu ainda tive sorte de poder ter algumas aulas específicas sobre como aplicar Sociologia em estágios e metodologia do ensino, mas muitas pessoas não tiveram. A maioria dos professores não são formados na área, são pedagogos, de outras áreas, de licenciaturas diversas. (Bolsista 05)

Num quadro geral, o caso da UFPE é mais um que, no contexto brasileiro, apresenta um corpo docente com pouco<sup>4</sup> número de especialistas no ensino de Ciências Sociais, alimentando a ideia de uma possível predileção do curso de bacharelado em detrimento da licenciatura, inculcada na percepção de alguns dos entrevistados, através de relatos preocupantes.

Eu acho que o problema começa lá de cima, do pensamento de quem tá lá em cima, e vem descendo. Os professores já tem uma visão de que quem faz licenciatura não chega aos pés de quem faz bacharelado, porque licenciatura não faz pesquisa. Mas assim, se pensar direito, licenciatura tem mais chances que bacharelado, porque eu posso pesquisar e ser professora, uma coisa que bacharelado não pode. Eu tive uma professora que disse que nunca mais daria aula pra licenciatura porque era um monte de folgados. Então, assim, é uma coisa que vem descendo e está na cabeça das pessoas. Uma prova disso é quem é aprovado no mestrado ou doutorado, se você pegar a lista, uma maioria é de bacharelado. (Bolsista 10)

Há um desprestígio acredito da licenciatura. O bacharelado tem sempre prioridade em relação à oferta de disciplinas, em cadeiras eletivas e ainda os professores, pelo que eu ouvir falar, preferem dar aula no bacharelado. (Bolsista 02)

No cenário de intensa precarização do trabalho docente, é possível aventar que esse problema não seja apenas responsabilidade do Estado, mas também da Academia à medida que intramuros o processo de formação de professores apresente grau tão elevado de negligência, levando em consideração que alguns integrantes do seu corpo docente reforcem a dicotomia entre pesquisador e licenciado, ao reputar aos alunos da licenciatura papel secundário na produção do conhecimento sociológico.

#### **4.2 O ensino da Sociologia e a experiência no PIBID: um encontro com a realidade.**

Na esteira das políticas públicas educacionais, o PIBID foi concebido como projeto de integração entre Universidade e Escola, a fim de beneficiar o processo de formação inicial de professores e contribuir com a melhoria da escola básica no país que, entre outros objetivos, se traduz na sua missão de

IV- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2010)

---

<sup>4</sup> Esta afirmação provém de análise dos currículos Lattes dos docentes do Departamento de Sociologia que constam em lista publicada no site da UFPE.

No espaço da educação básica, a escola constitui-se como o principal ambiente da prática docente, complexo e multifacetado, no qual desafios diários são postos ao Professor, figura que segundo Libâneo (2014) é responsável por dirigir o processo de ensino, de forma intencional e planejada, a partir da compreensão do seu objeto e lugar de trabalho.

Ao inserir os licenciandos em Ciências Sociais no universo escolar, uma das primeiras experiências que o PIBID tem os proporcionado é perceber em quais condições o ensino de Sociologia vem sendo lecionado nas escolas estaduais parceiras do programa. Vide os depoimentos abaixo:

Eu caracterizo esse ensino como defasado. A primeira questão a se colocar nisso é que a gente não tem professores formados na área dando aula. Então, devido a isso, acaba que o ensino em Sociologia fica defasado e outro ponto também é a carga horária muito pouca. Então, esses são dois pontos fundamentais que prejudicam em muito o ensino da Sociologia. (Bolsista 01)

Não só no PIBID, mas na pesquisa que eu estou fazendo sobre a inclusão, o ensino de Sociologia ainda não tem o tradicionalismo que as outras disciplinas têm. Por exemplo, português e matemática são disciplinas que são utilizadas para medir Ideb's, elas têm uma tradição construída através de toda história da disciplina. A instituição de ensino, geralmente, dá prioridade a essas disciplinas. A Sociologia é uma disciplina que tem 1(uma) aula por semana, 50 minutos, e é, geralmente, em horários bem complicados, ou seja, ela ainda é insipiente em relação as outras disciplinas. Mas, a gente tá aí pra buscar, lutar pra que ela cresça. (Bolsista 02)

Pelo que observei o ensino de Sociologia é muito centrado nos livros e na professora escrevendo no quadro. Não é muita aquela coisa dinâmica que realmente precisaria ser para, de fato, promover uma transformação da mentalidade dos alunos. É muito abaixo do suficiente assim, o PIBID que veio para transformar isso, transformar aquelas aulas monótonas, "tradicionalzonas" em uma experiência realmente enriquecedora, de criatividade, de diálogo com os alunos. (Bolsista 04)

Ao contextualizar a situação do ensino de Sociologia nessas escolas, a fala dos bolsistas traz pelo menos dois questionamentos importantes: o primeiro em relação ao papel dos supervisores (professores da educação básica) como co-formadores dos futuros licenciandos; e o segundo acerca de um postura docente de caráter inovador e dialógico, que possa se adaptar ao parco recurso temporal destinado às aulas da disciplina.

Nesse cenário, a não graduação dos supervisores em Ciências Sociais tem os colocado em um papel intermediário em relação ao PIBID. À medida que não dominam os conteúdos da área, tem se mostrado atores tímidos nas discussões levadas à classe, mas, por outro lado, à medida que são detentores da experiência

prática, e estão em contato permanente com os alunos, conhecendo suas especificidades, eles têm auxiliado os bolsistas na gestão da classe.

Eu acho importante a participação deles, mas, às vezes, a formação do professor acaba por prejudicar mesmo o processo de elaboração do trabalho no decorrer do ano. Porque quando o professor tem outra formação história e geografia, por exemplo, acabam que eles não auxiliam muito os bolsistas. Então, eles acabam sendo alunos mesmo, como os próprios alunos da escola. Às vezes é bom, porque eles já têm uma experiência, e são professores da rede pública há tantos anos. Então, eles conversam muito com a gente e dizem onde a gente pode melhorar. (Bolsista 03)

Dentro do PIBID nenhum supervisor que eu tive era de Ciências Sociais, mas eles estavam dispostos a aprender, e isso é o mais importante. Minha relação sempre foi muito boa com eles, e eles têm experiência, uma coisa que eu não tenho. É o professor de história que ensina Sociologia, mas, ele tem uma experiência de 20, 30 anos de sala de aula, então isso contribuiu muito pra minha formação e pra dele. A minha experiência na área de Ciências Sociais sobre conceitos e teorias, que muitas vezes ele não tem, mas possui a humildade em afirmar que não domina tal assunto e que a minha presença ajudaria a dar esse assunto. Então, acho que é uma coisa que é bem recíproca. (Bolsista 09)

O papel dos supervisores é de fundamental importância. Muitos não possuem a formação adequada é aí que nós acabamos por criar elementos que lhes dão suporte, ajudando-lhes naquilo que não conhecem do ponto de vista específico da metodologia das ciências sociais. E em contrapartida, eles nos ajudam a lidar com os alunos e a conhecer o que funciona ou não dentro da sala de aula. (Bolsista 07)

Como pode ser percebido, além de se configurar como um espaço de formação dos futuros professores, o PIBID, neste caso, tem se colocado, através de uma relação recíproca entre estudantes e supervisores, como um lugar de embasamento daqueles profissionais que já atuam no campo escolar, mas não detém o conhecimento específico.

É importante salientar que a esta situação subjaz o déficit de profissionais no Ensino Médio, engendrado pelo Estado no contexto da precarização do trabalho docente, onde muitos professores têm suas finalidades desviadas, lecionando matérias nas quais não tem aptidão.

Segundo auditoria do Tribunal de Contas da União, realizada em 2014, no Brasil há uma carência de 32 mil professores com formação específica nas 12 disciplinas obrigatórias do nível médio. Com déficit de 9.906 profissionais, Física é disciplina que encabeça a lista, seguida por Química e Sociologia, ambas com carência de mais quatro mil professores.

Além disso, a situação elencada pelos entrevistados se enquadra como mais uma das consequências do longo período em que a Sociologia esteve fora do currículo escolar brasileiro, fato que provocou um profundo desinteresse pela

formação de professores em Ciências Sociais, haja vista que até 2008 os postos de trabalho para os licenciados eram escassos na escola básica e a docência em Sociologia concentrava-se no Ensino Superior, onde comumente os professores não tem formação inicial em cursos de licenciatura.

### 4.3 PIBID: Laboratório do fazer docente

Diante dos assuntos suscitados no tópico anterior, é possível que em um primeiro momento, o cenário caracterizado pelos entrevistados represente um fator desestimulante para o desenvolvimento escolar da Sociologia. Nesse aspecto, a prática docente proporcionada pelo programa é um elemento que demarca a sua preponderância na constituição de uma identidade profissional atenta aos desafios postos na sala de aula. Dentre eles, o de se construir pontes entre a linguagem sociológica e a linguagem escolar, elemento que nos é revelado pela presença de um discurso no qual a docência é compreendida como uma atividade de interações humanas (TARDIF, 2014), e que, portanto, pressupõe diálogo.

[...] O trabalho de docente é bem mais amplo do que a gente entende aí, do que as pessoas entendem, de forma geral. Pra muitos, o professor é aquela pessoa que detém o conhecimento e só o transfere de alguma forma unilateral, muitas vezes. Mas com o tempo eu venho percebendo que é muito diferente, o professor também aprende, aprende tudo e não sabe de tudo, ele aprende na sala de aula, aprende na rua. O ofício caminha com o professor para onde ele for, dentro da sala de aula, fora dela, ele vai aprendendo a ensinar e aprender também dentro da sala de aula. (Bolsista 02)

A docência pra mim é ter responsabilidade, comprometimento com a profissão. O professor na escola não tem que transmitir conteúdo, mas ensinar, ajudar o aluno a construir o conhecimento em relação com o seu cotidiano. Ser mediador mesmo do processo. (Bolsista 03)

Idealmente falando, o ser docente é aquele que vai ajudar os alunos a desconstruírem pensamentos preconceituosos do senso comum, aquela concepção de destruir conhecimentos precipitado de senso comum, preconceituosos, e reconstruir um conhecimento embasado, realmente. [...] Nisso, o professor pode ajudar os alunos a ter esse pensamento mais refinado, ideologicamente falando. (Bolsista 04)

[..] Eu acho que, na verdade, ser professor é uma dádiva porque você troca muitas informações com seus alunos, você tem uma vivência ali dentro da sala de aula que é inigualável com qualquer outra coisa. (Bolsista 05)

Ao expressarem suas concepções acerca da docência, os bolsistas indicam a preocupação de se constituir uma atuação profissional em função da aprendizagem dos alunos, de maneira a estimulá-los a participar do processo de ensino como

agentes reflexivos, onde se reflete a essência do caráter provocador da Sociologia enquanto ciência e disciplina escolar.

Nesse sentido,

É sabido que quando o aluno aprende a raciocinar dialeticamente e denomina uma teoria para a interpretação do mundo com seus conceitos fundamentais, que permitem a compreensão histórica e sociológica de fenômenos sociais contemporâneos ele desenvolve uma inteligência do presente. Essa capacidade possibilita-lhe um maior controle sobre sua própria aprendizagem, mas isso não ocorre a partir de fórmulas ou técnicas, conceitos prontos e descontextualizados. O conhecer dialético vale-se da capacidade de relacionar, organizar e sistematizar as informações, além de perceber como as relações apreendidas estruturam a realidade dos acontecimentos sociais. (BRIDI, ARAÚJO, MOTIM: 2014:63-64).

A compreensão da atividade docente na sua íntima relação com o seu objeto de trabalho, coloca a mediação dialógica como um dos principais caminhos para o sucesso do processo de escolarização. O professor moderno não é mais proprietário exclusivo do conhecimento. O conhecimento se constrói na relação do sujeito com o objeto (ANTUNES, 2009:17).

Um fenômeno que se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Estes, pelo estudo das matérias, sob a direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. A direção eficaz desse processo depende do trabalho sistematizado do professor que, tanto no planejamento como no desenvolvimento das aulas, conjuga objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino (LIBÂNEO, 2013:165).

Conforme apontado por Libâneo (2013), experiência evidenciada pelos atores desta pesquisa mostra que o PIBID não se reduz apenas a inserção dos bolsistas na escola, é uma experiência que tenta contemplar a integralidade do fazer docente, atividade que demanda, sobretudo, preparo. Nesta quadra, a vivência no programa, desde os primeiros momentos, mostra aos graduandos que o processo de ensino requer estruturação didática, planejamento e profundo conhecimento técnico. Estudar o arcabouço teórico, observar o campo de trabalho, entender a dinâmica da escola, compreender o contexto social de seu objeto para que, a partir disso, se possa montar uma estratégia programática, é referência constante na preparação dos bolsistas para as intervenções em sala.

Nós temos várias reuniões antes de ir pra escola, lemos vários textos, vários livros, temos que fazer fichamento desses livros, temos que discutir como implementar essa parte teórica dentro da escola, e quando a gente começa a ir para a escola, a gente começa a fazer uma observação inicialmente, depois começa a ser uma observação participante, e onde a gente tenta colocar em prática tudo aquilo que a gente aprendeu durante as reuniões anteriores, da parte teórica. (Bolsista 05)

A gente tem reuniões semanais, aí nessas reuniões a gente é orientado a fazer as observações e a gente tem também uma “carguinha” de leitura, a professora passa umas leituras para a gente ir fazendo, tanto de nível de pedagogia quanto de nível de Sociologia, aí a gente tem as abordagens metodológicas. Depois vai fazendo as análises, aí a gente depois elabora com o professor junto com o plano de aula dele, as intervenções e depois das observações e das intervenções, a gente faz um artigo final, que é para ser apresentado na expopibid. (Bolsista 06)

Antes de nós irmos a campo temos toda uma preparação teórica sobre os temas que compõem a matriz do subprojeto, que no meu caso é desigualdade social, esse é o tema geral e dentro dele nós vamos discutindo outros temas como gênero, relações raciais, estratificação social, tudo o que tem a ver com desigualdade. Nisso, nós também lemos texto sobre educação, avaliação da aprendizagem, didática, tudo com o objetivo de dá suporte na hora que nós vamos pra escola. Encerrada esta etapa, nós partimos pra observação, é aí que gente entra em contato com os alunos, vê a dinâmica da sala, e tenta adequar nossos planos de intervenção à realidade observada. Na maioria das vezes, os alunos gostam mais quando a gente trata de assuntos próximos da realidade deles, através de técnicas pouco usuais de ensino vamos dizer assim. (Bolsista 08).

O Bolsista 08, no final da sua fala acerca da preparação que o PIBID o proporciona, toca em um assunto que tem sido demarcado como uma das alternativas para suprir a ausência de um currículo comum, e os problemas metodológicos dela decorrentes, que é a escolha de conteúdos próximos à realidade dos estudantes, através de uma abordagem disciplinar fundamentada em conceitos e teorias sociológicas, mas que não deixa de levar em consideração as perspectivas trazidas pelos alunos, os ajudando a compreender de forma crítica a realidade social em que vivem.

Esse assunto é alvo de intenso debate nas OCEM que, na ausência de um consenso acerca de um currículo comum, sugere a organização do conteúdo em conceitos, temas e teorias, como recortes metodológicos balizadores da Sociologia enquanto disciplina escolar, repercutindo, inclusive, no contexto do PIBID.

Instados a responder como o as ações do programa se estruturam diante dos das sugestões das OCEM, percebe-se que a maioria dos bolsistas trata os temas como porta de entrada para se discutir assuntos mais especializados do arcabouço sociológico, como os conceitos e teorias. Postura marcada pela preocupação constante de tratar fatos próximos ao contexto social dos alunos, a fim de incentivá-

los a participar das ações desenvolvidas em classe, atitude defendida por Bridi, Araújo e Motim<sup>5</sup> (2014)

O PIBID percebe bem esses aspectos. Mas há certas salas de aula, em que entrar direto na teoria é inviável, é praticamente impossível, por que não tem nenhuma base por trás daquilo. Então, às vezes, tratar temas mais abrangentes pra depois introduzir algumas teorias e conceitos seja mais importante. [...] E é basicamente isso que a gente faz no PIBID, observar o que está acontecendo na sociedade, que é a ideia da docência significativa, do aprendizado significativo, aquilo que trás o mundo real e não apenas aquele que está inserido nos livros pra sala de aula. O aluno sente distanciamento quando vê um tema que ele não percebe no dia a dia, no cotidiano dele. Então trazer coisas que estão acontecendo agora, no presente, às vezes é mais importante. (Bolsista 01)

A gente mescla tudo mesmo, é uma pesquisa-ação mesmo que se é feita, ao qual, a gente vai trazer a prática e a teoria, então, eles estão sempre conciliando, não tem como mesmo a gente fugir da teoria, mesmo que os alunos venham a querer achar chato e tudo mais. Mas, tem que ter sim a teoria, e aí a gente vai junto com eles a prática aí fazendo algumas ações, trazendo filmes, cartazes fotografias, entre outras coisas. Vai juntando tudo para dar uma boa aula. (Bolsista 02)

A gente trabalha por tema, por ser mais amplo né, é mais fácil de trabalhar. E aí dentro das temáticas a gente vai inserindo as teorias e os conceitos. (Bolsista 03)

Esta tendência conciliatória é algo que vai ao encontro às ressalvas que as próprias OCEM fazem em torno da utilização dos temas como proposta metodológica, a fim de que o Ensino de Sociologia não se reduza a uma série de reproduções do senso comum.

Quando se propõe o recorte de temas para o ensino da Sociologia, não se faz isso pensando analisar os chamados “problemas sociais emergentes” de forma ligeira e imediatista. Muitas vezes, sem se preocupar muito com o que vai ser analisado, o professor propõe: “Hoje vamos discutir um assunto muito importante: a sexualidade”, e a partir daí vai perguntando aos alunos o que eles acham disso ou daquilo. Assim, o que se tem no final é uma coleção de obviedades ou manifestações do senso comum. Ora, a Sociologia posiciona-se contra esse tipo de abordagem, e o recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos, por isso recortes da realidade em que se vive. Não se pode tratá-los como se fossem “coelhos tirados de uma cartola”, numa apresentação de mágica. [...] não podem ser tratados de modo desconectado da realidade em que se inserem, mas também não devem ser apresentados sem uma articulação com os conceitos e as teorias que podem explicá-los. (Brasil,2006: 120-121)

A formação de professores em Ciências Sociais da UFPE ganha com o PIBID um intenso laboratório do estudo e da prática docente, com seus impactos cristalizados no discurso tanto das bolsistas quanto dos bolsistas entrevistados. Se por um lado, ele não significa o único espaço de contato empírico com a docência

<sup>5</sup> As autoras defendem que, na disciplina de Sociologia, a seleção de conteúdos deve ter relação fecunda com a realidade vivida, caso contrário, perde o seu sentido. (BRIDI,ARAÚJO;MOTIM,2014:75)

durante a graduação, em comparação com o estágio, ele é declarado reiteradamente como uma experiência mais enriquecedora.

Eu acho que o PIBID, para mim, se pudesse, ele deveria ter para todos os alunos do curso licenciatura. A gente tem o estágio, por exemplo, que a gente tem que cumprir certos parâmetros, analisar certas coisas para incluir no relatório, no trabalho final da disciplina de estágio. Mas, no PIBID não, a gente vai pra escola, estamos lá com frequência, professores de outras disciplinas que estão na escola começam a ver você também como professor, você tá lá e tá trocando experiência com os alunos na escola, não só em sala de aula, mas, dentro da escola como um todo, e é super positivo quando eu passo pela rua e encontro um aluno da sala de aula e ele fala: “Professor quando o senhor vai lá de novo?” (Bolsista 02)]

O PIBID é muito importante porque ele leva, de fato, os futuros professores de Sociologia pra escola, ele ta levando a gente pra lá, então, os outros professores, por exemplo, professores de outras áreas tão vindo a gente lá, tão vindo que existem pessoas formadas e que estão direcionadas pra isso. Então, isso eu acho que o PIBID fomenta a Sociologia, a partir, de uma formação a mais, além do que é tido em sala de aula no curso. É muito bom porque eu encontro outros professores Sociologia ou outros futuros professores e debato com eles os temas que a gente pode trabalhar no futuro, na profissão em si. (Bolsista 08)

Diferente da disciplina de estágio, até porque ela é muito carente, a disciplina de estágio é muito pouco para a gente observar, o PIBID dá uma aproximação maior da gente com a escola, e com a disciplina, por exemplo, a gente trabalha a questão de tentar trabalhar com o professor o planejamento da aula durante o ano e isso enriquece a formação da gente e também faz a gente perceber a importância da disciplina dentro da escola e para construção de uma sociedade né? (Bolsista 09)

O PIBID tem uma importância imensa, pelo que eu vivenciei. Ele reforça aos bolsistas, aos alunos licenciandos, a necessidade de ser criativo em sala de aula e em pensar fora da caixa, em trazer, realmente, experiências enriquecedoras tanto pros licenciandos quanto para os professores de Sociologia na escola como também para os alunos. É algo que vem enriquecer a disciplina de Sociologia, deixa de ser aquela coisa que “ah, tem que passar uma aula por semana de chatice, coisa que eu não quero vivenciar”, que os alunos preferem administração, engenharia, medicina, essas carreiras mais tradicionais, aí a Sociologia passa a ser algo mais interessante, é uma hora por semana que realmente vale a pena porque trazem experiências criativas, interessantes, enriquecedoras, isso com ajuda do PIBID. Digamos que, sem o PIBID, a licenciatura de Ciências Sociais é algo muito menos inspirador para os alunos. (Bolsista 10)

#### **4.4 O PIBID e a carreira docente**

A precarização do trabalho docente é algo que remonta aos primórdios do sistema educacional brasileiro (Almeida, 1989). E apesar de ser um famigerado problema, ainda é claramente perceptível o abismo entre o discurso que reconhece o valor do professor e da educação na sociedade e a reais condições de trabalho oferecidas, seja através do tratamento precário que o Estado reserva a seus

profissionais, vide os salários<sup>6</sup> dos professores, ou pelo fato de que o diploma deixou de ser um salvo-conduto para uma vida melhor por consequência da crise de emprego e das modificações do trabalho (CODO, 1999).

Quando perguntados se a experiência no PIBID é algo que os incentiva a seguir a carreira docente na rede pública e/ou a carreira acadêmica, as respostas se dividem em duas vertentes: a primeira que consiste na reafirmação da opção feita pela docência, mesmo diante de um mercado de trabalho pouco estimulante, com paralelo interesse pela carreira acadêmica; e a segunda que não consegue superar essas dificuldades, levando-os a predileção pelo prosseguimento na carreira universitária. Vide os depoimentos abaixo:

O PIBID me ajudou muito, porque eu já entrei certo que o que eu queria era à licenciatura, então, ele só fez aumentar isso mais ainda. E, hoje, eu me sinto muito mais preparado e mais certo da área que eu quero seguir que é na licenciatura mesmo em escola pública. A área de pesquisa vai ser ensino em Sociologia e o PIBID ajudou sim para essa questão de buscar um mestrado, só que seguir a carreira acadêmica é uma coisa ainda a se pensar, mas, provavelmente, se eu estou buscando um mestrado, conseqüentemente, vou sim querer uma carreira acadêmica (Bolsista 01).

Dentro do curso eu já planejava seguir a carreira docente em Sociologia. O PIBID reforçou, eu não consigo dizer, com certeza, sem ele porque não tenho experiência, mas, é provável que se eu não tivesse no PIBID a força e o incentivo que eu tenho hoje para seguir a carreira docente fosse menor. (Bolsista 02).

Eu acho que a escola tá muito longe ainda de ser aquilo que a gente pretende e o PIBID me mostrou isso. Não foi nem tanto por ser um PIBID de Sociologia, mas eu acho que o problema é, realmente, estrutural, um problema da escola, e o PIBID me possibilitou enxergar isso de uma forma mais concreta. Por isso, eu não pretendo lecionar no ensino básico, quero fazer mestrado e doutorado, ficar na academia. (Bolsista 03)

O PIBID não foi suficiente pra me estimular em ensinar em escola básica, porque, apesar do PIBID trazer experiências de criatividade, não anula, não faz a gente esquecer de toda a precariedade que é imposta aos professores da educação pública brasileira, e educação pública básica, que é salário baixo, condições ruins de trabalho, infraestrutura precária, lidar com alunos agressivos que acabam desgastando o professor. Eu, realmente, quero seguir uma carreira acadêmica de professor universitário, professor pesquisador. (Bolsista 04).

---

<sup>6</sup> O estudo *Education at a Glance 2014*, produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), afirma que o Brasil é um dos países onde os professores tem a pior remuneração anual do mundo. Das 47 nações estudadas, o país ocupa a penúltima colocação, com média salarial de 10.375 dólares, perdendo apenas para a Indonésia, onde os professores recebem 1.560 dólares anuais. O país latino americano mais bem colocado é o Chile, com média de 17.770 dólares. Quem encabeça a lista é Luxemburgo, onde um docente de instituições públicas assegura 66.085 dólares por ano. Segundo a OCDE, a média mundial é de 29.411.

Nesse sentido, o objetivo governamental de, através do PIBID, incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica (BRASIL,2010,art.2º), tem se mostrado um ponto controverso face ao estado deteriorado que se encontra o ensino público no Brasil. Na fala dos bolsistas que pretendem aceitar o desafio, pesa um sentimento de apressamento pela docência, que parece ser o ponto crucial dessa escolha. Ainda nesta seara, vale salientar a pretensão, quase unânime, pelo prosseguimento na carreira acadêmica, através da ocupação dos espaços de pós graduação, comportamento relevante, que representa um confronto à máxima generalista de que licenciandos não fazem pesquisa.

## **5 CONCLUSÕES**

A partir de tudo que foi abordado, um dos pontos que chamam mais atenção é de como está incrustada no campo acadêmico a dicotomia entre bacharelado e licenciatura que, mesmo diante de um currículo equilibrado entre disciplinas teóricas e práticas pedagógicas, como é o caso da UFPE, não permite que o curso de Ciências Sociais aprofunde dentro do seu departamento de origem o debate acerca do ensino de Sociologia.

Nesse aspecto, o PIBID pode ser considerado como uma espécie de “ilha” da formação docente, que tem proporcionado aos bolsistas experiências das mais enriquecedoras, mas à medida que não abarca todos os estudantes do curso, deixa os demais a mercê de uma formação prática bastante reduzida, onde eles só podem ter contato com a dimensão empírica da profissão através da cadeira de estágio que, quando comparada ao PIBID, tem se mostrado uma disciplina bastante limitada.

Através dos depoimentos colhidos, é possível perceber que o PIBID não é relevante apenas para os Bolsistas, é fundamental também para os supervisores não formados em Ciências Sociais, pois representa um espaço onde eles podem ter contato com o conhecimento específico, e para os alunos das escolas da rede estadual de Pernambuco, que através de práticas dialógicas são colocados no centro do processo de ensino e chamados a debater questões sociais relevantes, próximas ao seu cotidiano, à luz dos conhecimentos sociológicos.

O processo de consolidação da Sociologia no campo escolar ganha com o PIBID um importante aliado para seu aprimoramento, um espaço de debate, de preparo, de prática e de pesquisa sobre o ensino da disciplina. Mas que não é o

suficiente quando é analisado dentro de uma estrutura departamental que negligencia o assunto e trata a licenciatura de forma secundária, constituindo-se como mais uma das faces do sistêmico processo de precarização do trabalho docente perpetrado no Brasil.

Nesse sentido, é preciso que os licenciados aumentem sua presença nos espaços de pós-graduação, imbuídos do interesse em desenvolver pesquisas no campo do ensino de Sociologia e também que a academia abra espaço para especialistas no assunto comporem seu corpo docente. Em tempos em que o ensino de Sociologia volta a ser fragilizado pela recente reforma do ensino médio, mais importante ainda, é que todos e todas posam unir-se em prol do seu fortalecimento.

## 6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J.R.P. **História da instrução pública no Brasil: 1500 a 1889**. Brasília: INEP, 1989.
- ANTUNES, C. **A prática dos novos saberes**. 2. Ed., Fortaleza: IMEPH, 2009.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.219, de 24 de Junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e dá outras providências. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. v.3. Brasília, 2006. P.101-133. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/vestibular/1vest2010/guia\\_dovestibulando/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://www.cespe.unb.br/vestibular/1vest2010/guia_dovestibulando/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 01 de nov. de 2016.
- \_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. **Relatório de auditoria coordenada no Ensino Médio**. Brasília, 2014.
- BERNARDETE, A. et. Al. (pesquisadores). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Textos FCC, São Paulo, v.41, Set. 2014.
- BRIDI, M. A.; ARAÚJO, S.M.; MOTIM, B.L. **Ensinar e aprender Sociologia**. 1. Ed., São Paulo: Conrexta, 2014.
- CODO, W. (coord) et. Al. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COSTA, L.S. **Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate**. Em Tese, Florianópolis, v.12, n.2, p, 187-203, ago./dez. 2015.
- DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em revista, n. 24, 2004. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/1550/155017717012/>. Acesso em: 20/12/2017.

FREITAS, L.K.G. **Currículo e formação do docente no curso de Ciências Sociais/UFPA: configurações, continuidades e rupturas (1963-2011)**. 2013. 308 p. Tese (doutorado em educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

HANDEFAS, A. **A formação do professor de Sociologia**. In: \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, L. F. (Org.). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, A. **A formação de professores de Ciências Sociais frente às Políticas Educacionais**. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política* v.3,n.2p.132-152. Dez.2013. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/Criticasociedade/article/view/23425>. Acesso em 10/02/2017.

\_\_\_\_\_. **O Currículo de Sociologia na Escola: um campo em construção (e disputa)**. *Revista Espaço do Currículo*, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em <http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/15308>. Acesso em 11/02/2017

OLIVERIA, A.; LIMA, S.. **Formação de professores em ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID**. In: GONÇALVES, D.N. (Org.) *Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas: Pontes, 2013. p. 139-151.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. *Educação & sociedade*, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em 20/01/2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014