

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID E PIRP

Júlio Cezar Gaudencio ¹
Jordânia de Araújo Souza ²

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) e do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP), 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, supervisores e preceptores, que atuaram junto aos subprojetos de Sociologia e/ou Artes, Filosofia e Sociologia, entre os anos de 2012 e 2019. Considerando que tanto o Pibid, como o PIRP, são responsáveis pela ampliação dos incentivos a participação desses diversos atores, em atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco nos processos de aprendizagem e profissionalização. Os mesmos contribuem 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 e o PIRP têm sido instrumentos de grande relevância, no que se refere ao saber-fazer docente, contribuindo para a reflexividade em torno da atuação profissional de professores/as de Sociologia.

Palavras-chave: Pibid; Residência Pedagógica; Formação Docente; Sociologia.

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) e do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP), faz-se necessário compreender o contexto de implementação desse tipo de programa junto aos cursos de formação inicial de

¹ Professor do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, professor coordenador do Pibid-Sociologia (2016-2021), julio.silva@ics.ufal.br;

² Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, professora coordenadora do PIRP-Sociologia (2018-2020) jordania.souza@cedu.ufal.br;

professores/as, no nosso caso em particular, pensar o cenário no qual o Pibid e o PIRP são implementados no âmbito do Curso de Licenciatura presencial em Ciências 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, 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 de Alagoas, 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 e do PIRP 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 dos subprojetos de Sociologia, assim como de ex-supervisores/as e ex-preceptores, acessadas por meio da aplicação de questionários on-line, apresentar de que maneira as experiências vividas por essas pessoas, junto aos programas, 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 11.684/2008³, 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, 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 Sociologia/Ciências Sociais? Como capacitar professores/as de Sociologia, muitos sem formação na área, de modo que a disciplina cumpra com seu significado educacional?

³ 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.

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, e mais recentemente, dado processo de reformulação do Ensino Médio no Brasil, espaço principal de atuação dos/as professores/as de Sociologia, fez-se necessário um movimento com vias a melhor articular a interação entre universidade, escola e sociedade e, assim contribuir para a melhoria e permanência do ensino da disciplina.

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. 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. Por fim, no ano de 2018, temos a participação do Curso de Licenciatura, não apenas no Pibid, mas também no Programa de Residência Pedagógica (PIRP), pela UFAL.

Ainda 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. Nesse momento, os *Projetos Integradores* passaram a denominar-se *Saberes e Práticas do Ensino de Ciências Sociais.*, ofertados durante 4 períodos e com carga horária de 100h cada.

Especificamente, tratando do lugar do Pibid e do PIRP, sendo estes programas da CAPES, por intermédio dos mesmos, 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, para além das atividades prevista pelos estágios obrigatórios.

E mesmo que a quantidade de bolsas ofertadas não atenda aos/as licenciandos/as em sua totalidade, os programas, desde seus processos de implementação, podem ser considerados um avanço, no que se refere a formação e profissionalização docentes, por permitirem uma atenção especial para a integração da pesquisa e do ensino.

Assim, tanto o Pibid como o PIRP em Sociologia funcionam, institucionalmente, como apoio à formação dos/as licenciandos/as participantes. Nesse sentido, se considerarmos as dificuldades vivenciadas pelo curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL, já citadas anteriormente, 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 os programas contribuem, inquestionavelmente, para uma formação docente um pouco mais efetiva, que melhor articula a teoria e a prática. Isso porque, ao consideramos que tanto nos *Estágios*, como nos *Projetos Integradores/Saberes e Práticas*, embora se priorize um contato direto com os contextos escolares, isso não se processa de modo a viabilizar um acompanhamento regular dos/as professores/as orientadores/as nas escolas, bem como uma integralização maior com uma determinada escola. Apenas com o Pibid e com o PIRP, podemos observar uma maior institucionalização da integração entre universidade/escola e entre professores/as em formação inicial/supervisores/preceptores.

E como forma de melhor inferir sobre as contribuições do Pibid e do PIRP a estes processos, 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, bem como no primeiro momento de implementação do PIRP, associados a rotina de atividades, normalmente realizadas por aqueles que fazem parte dos programas, é possível afirmar que os mesmos tornam 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 ambos os programas, em termos de sua efetividade, buscam 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 aos programas e de que forma os mesmos impactam na formação inicial deles como futuros professores, afirmam:

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 auxiliador até na formação de outros colegas, onde nas aulas trocamos informações e trazemos as experiências que estão sendo vividas (P. 5).

Muito importante, pois foi uma vivência muito rica, cheia de novos saberes e conhecimentos (R. 1).

Você percebe as dificuldades e desafios da sua profissão (R. 4).

É perceptível o quanto, na concepção dos/as estudantes, tanto o Pibid como o PIRP, possibilitam um maior 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, os programas acabam se constituindo como espaços privilegiados de mediação, por meio dos quais os 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 seja pelo Pibid ou pelo PIRP, 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 os programas.

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).

no estágio foram poucos dias, já o residencial foi um ano vendo as mesmas turmas, seus desenvolvimentos, dilemas, ao chegar na escola já me sentia em casa foi muito bom (R. 1).

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 (R. 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 ou o PIRP,

infelizmente, não atingem a totalidade dos/as estudantes. Ao contrário do estágio que, enquanto atividade obrigatória, acaba por abranger 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, a fala dos/as supervisores/as e/ou preceptores/as, nos permitem pensar alguns elementos importantes. Segundo eles/as,

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 e o PIRP possibilitam, entre os espaço da universidade e da escola, entre os saberes disciplinares e experiências, dentre outros, as mesmas também 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 tanto no caso do Pibid, como em relação ao PIRP, priorizam atividades realizadas nas escolas, os mesmos possibilitam uma aproximação da rotina e dos problemas próprios daqueles contextos, respaldando 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 pedagogia. 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 os subprojetos de Sociologia ou Interdisciplinar, dos/as 03 (três) professores/as que atuaram como supervisores/as e dos/as 03 (três) professores/as que atuaram como preceptores/as, 02 (dois/duas) supervisores/as não possuíam licenciatura em Ciências Sociais, sendo licenciados/as em outras áreas de formação.

De todo modo, mesmo considerando o lugar do/a professor/a que possuem formação na área das Ciências Sociais, os programas teriam possibilitado aos/as docentes, o contato com novas práticas educacionais, assim como a resignificação da Sociologia enquanto disciplina escolar, já que concluíram sua graduações, em um contexto de presente desvalorização da formação de professores de Sociologia para a Educação Básica. Já 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, ex-supervisores/as e ex-preceptores/as, o qual seja: *o papel central do Pibid e do PIRP na formação inicial e continuada dos professores de Sociologia da Educação Básica de Alagoas.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os limites impostos pelas preocupações aqui apresentadas, importamos reforçar, tendo como base as falas de ex-pibidianos/as, de ex-supervisores/as e de ex-preceptores/as, o quanto os programas institucionais, Pibid e PIRP, desempenharam e desempenham, 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 contexto escolares, por meio do envolvimento com

as ações promovidas pelos programas na área de Sociologia. Desse modo, 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. Ainda mais se pensarmos os contextos atuais de atuação, marcados pela última reforma do Ensino Médio, pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de ensino remoto.

REFERÊNCIAS

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [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.

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.

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.

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.