ISSN: 2358-8829

O PIBID COMO ESPAÇO FORMATIVO: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPB

Aline Bastos Oliveira Souza [1]
Sueli Alves Gerôncio de Souza [2]

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores exige mais do que o domínio dos conteúdos específicos de uma área. Ela envolve a apropriação de conhecimentos pedagógicos, a compreensão da realidade escolar e a construção de uma identidade profissional capaz de articular reflexão e prática. No campo das Ciências Sociais, esse desafio se relaciona também à trajetória instável da Sociologia na Educação Básica, marcada por períodos de inclusão, retirada e redefinição curricular.

A intermitência da disciplina contribuiu para a fragilidade de sua legitimidade escolar e para a constituição de demandas específicas de formação docente. A Lei nº 11.684/2008, ao tornar obrigatória a Sociologia nas três séries do Ensino Médio, ampliou a necessidade de professores habilitados e fortaleceu o debate sobre as condições de formação para a docência. Nesse cenário, políticas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), assumem relevância por aproximarem licenciandos, universidade e escola pública.

Este artigo deriva de pesquisa realizada no âmbito de Trabalho de Conclusão de Curso e tem como objetivo analisar as contribuições do PIBID para a formação de egressos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A questão que orienta o estudo é: quais contribuições os egressos atribuem ao PIBID em seus processos de formação acadêmica e docente? O recorte

[1] Graduada no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, alinebastoscs@gmail.com;
[2] Doutoranda pelo Curso de Sociologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, suelialves_2009@hotmail.com .

considera as experiências narradas pelos participantes, sem perder de vista o contexto institucional e histórico em que o Programa se desenvolveu.

A pesquisa articulou levantamento bibliográfico, análise documental e questionário aplicado a cinco egressos que haviam participado do PIBID-Sociologia/UFPB. A leitura dos dados permitiu organizar os achados em cinco eixos: articulação entre teoria e prática e pluralidade dos saberes docentes; reuniões do PIBID como espaço formativo; aproximação entre Universidade e Escola Pública; observação e pesquisa; e centralidade dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. O argumento central é que a iniciação à docência foi percebida pelos participantes como espaço de aprendizagem situada, reflexão sobre a prática e construção da identidade profissional.

METODOLOGIA

A investigação adotou abordagem qualitativa e combinou três procedimentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e questionário. A pesquisa bibliográfica reuniu estudos sobre ensino de Sociologia, formação inicial de professores, saberes docentes e iniciação à docência. Entre as referências mobilizadas estão Freire (1987, 1996), Pimenta (2002, 2012), Tardif (2014), Oliveira e Lima (2013), Silva (2007, 2010) e Moraes (2010), utilizados para interpretar a relação entre conhecimentos disciplinares, pedagógicos e experienciais.

A etapa documental contemplou legislação educacional, documentos relacionados à formação de professores e ao PIBID, o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPB e registros institucionais disponibilizados pela coordenação dos cursos. Esses materiais auxiliaram a reconstruir, de forma sintética, a trajetória da Sociologia escolar, a criação da licenciatura e a inserção do PIBID-Sociologia na instituição.

A coleta junto aos egressos considerou relatos de experiência produzidos em novembro de 2016 e um questionário socioprofissional enviado em outubro de 2020 por meio de redes sociais. Os participantes foram selecionados segundo três critérios: ter concluído a Licenciatura em Ciências Sociais na UFPB; ter sido bolsista do PIBID por, no mínimo, dois anos; e ter produzido o relato de experiência de 2016 e respondido ao questionário posterior. Embora dez egressos atendessem aos dois primeiros critérios,

cinco responderam ao instrumento e compuseram o grupo analisado. Tinham entre 25 e 52 anos.

As respostas e os relatos foram lidos de forma interpretativa, buscando recorrências temáticas e sentidos atribuídos pelos participantes às experiências no Programa. A organização analítica foi orientada tanto pelas questões da pesquisa quanto pelo diálogo com a literatura sobre formação docente. Para preservar a identificação dos participantes, os excertos reproduzidos na monografia são indicados por códigos, como E1, E2, E4 e E5. Os resultados apresentados devem ser compreendidos dentro dos limites do grupo investigado, não como representação estatística de todos os egressos do curso ou do PIBID.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de Sociologia na Educação Básica possui uma trajetória marcada por descontinuidades. Estudos sobre sua institucionalização mostram que as mudanças na presença da disciplina não podem ser explicadas apenas por decisões pedagógicas: elas se relacionam a disputas políticas, concepções de currículo e projetos de sociedade. Silva (2007, 2010) destaca que a consolidação da Sociologia como disciplina escolar depende de reconhecimento institucional, definição de conteúdos e métodos, materiais didáticos e formação de professores. A Lei nº 11.684/2008 constituiu um marco importante ao tornar obrigatório o ensino de Sociologia no Ensino Médio, embora a ampliação do espaço curricular não tenha eliminado os desafios formativos e institucionais.

No caso da UFPB, a criação da Licenciatura em Ciências Sociais se insere nesse processo de expansão da formação de professores. O curso foi criado em 2007 e recebeu suas primeiras turmas em 2009, em um contexto de retomada nacional da Sociologia escolar. A licenciatura passou a constituir um espaço específico para preparar profissionais para a Educação Básica, ao mesmo tempo em que enfrentava o desafio de articular os conhecimentos das Ciências Sociais às exigências concretas do trabalho pedagógico.

A formação docente é entendida neste estudo como processo plural. Tardif (2014) chama atenção para a diversidade dos saberes mobilizados pelos professores, que não se limitam aos conteúdos acadêmicos: incluem saberes curriculares, pedagógicos, experienciais e aqueles construídos nas relações cotidianas de trabalho. Pimenta (2012),

por sua vez, destaca a importância de considerar a prática pedagógica como objeto de análise e de construção da identidade profissional. A formação, nessa perspectiva, não se resume à aplicação de teorias previamente aprendidas; envolve interpretação de situações, tomada de decisões e reflexão crítica sobre a ação.

A aproximação entre universidade e escola pública é central nesse processo. Oliveira e Lima (2013) compreendem o estágio e o PIBID como experiências que podem fortalecer a relação entre formação acadêmica e realidade escolar. A escola deixa de ser apenas o lugar em que se aplicam conhecimentos construídos em outro espaço e passa a ser também ambiente de investigação, aprendizagem e produção de saberes. A observação, quando realizada de modo analítico e reflexivo, permite problematizar o cotidiano escolar, compreender as condições de trabalho docente e planejar intervenções mais contextualizadas.

A perspectiva dialógica de Freire (1987, 1996) acrescenta que ensinar requer reconhecer os estudantes como sujeitos do processo educativo, considerar seus saberes e estimular a leitura crítica da realidade. Para o ensino de Sociologia, essa orientação é particularmente relevante, pois a disciplina pode contribuir para o estranhamento e a desnaturalização de relações e fenômenos sociais. Assim, a iniciação à docência pode apoiar a construção de práticas que relacionem conceitos sociológicos, experiência escolar e questões vividas pelos jovens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos relatos e questionários indicou que os egressos reconhecem o PIBID como um espaço formativo que ultrapassou a dimensão de apoio financeiro ou de aproximação inicial com a sala de aula. Os sentidos atribuídos ao Programa se organizaram em cinco categorias relacionadas entre si: articulação entre teoria e prática; reuniões como espaço de formação coletiva; vínculo entre universidade e escola pública; observação e pesquisa; e foco nas necessidades dos estudantes.

1. Articulação entre teoria e prática e pluralidade dos saberes docentes

Os relatos indicam que a participação no PIBID permitiu confrontar conteúdos estudados na universidade com situações concretas do ensino médio. A preparação de aulas, a observação de professores, a elaboração de atividades e o contato com os estudantes demandavam mobilizar simultaneamente conhecimentos sociológicos e

pedagógicos. Um dos participantes relatou que, ao assumir a condução de aulas em uma escola na qual a professora responsável não era formada em Sociologia, passou a realizar leituras frequentes, planejar aulas e desenvolver projetos com as turmas. A experiência foi descrita como desafiadora, mas também como oportunidade de ampliar os conhecimentos e desenvolver maior segurança.

Esse tipo de experiência evidencia que o saber docente é construído na articulação de diferentes fontes. A formação disciplinar oferece instrumentos para compreender os fenômenos sociais, enquanto os saberes pedagógicos ajudam a transformá-los em conteúdos ensináveis, adequados às condições e às necessidades dos alunos. O cotidiano escolar, por sua vez, coloca questões que não podem ser respondidas apenas pela reprodução de modelos teóricos. Em diálogo com Tardif (2014) e Pimenta (2012), os dados sugerem que o PIBID criou oportunidades para integrar esses conhecimentos e refletir sobre o significado de ser professor.

2. Reuniões do PIBID como espaço formativo

As reuniões semanais do subprojeto foram descritas como momentos de planejamento, estudo, diagnóstico, partilha de experiências e discussão de dificuldades encontradas nas escolas. Esses encontros ajudavam os licenciandos a organizar as observações e a refletir coletivamente sobre decisões didáticas. A dimensão coletiva da formação aparece como elemento importante: dúvidas vividas individualmente no contexto escolar podiam ser discutidas com colegas, supervisores e coordenação, ampliando as possibilidades de interpretação e de resposta.

As reuniões funcionavam, portanto, como espaço de mediação entre a universidade e a escola. Nelas, experiências concretas podiam ser retomadas à luz de conceitos e leituras, enquanto os conteúdos acadêmicos eram interrogados a partir dos problemas do ensino. Essa dinâmica se aproxima da noção de professor reflexivo, na qual a prática não é tratada como execução mecânica, mas como fonte de questionamento, análise e produção de conhecimento sobre a docência.

3. Universidade e Escola Pública: aproximação e conhecimento da realidade escolar

Os participantes apontaram que o contato com escolas de diferentes configurações — ensino regular, ensino integral e Escola Cidadã Integral Técnica — permitiu conhecer contextos e condições de trabalho distintos. As experiências não foram homogêneas: em algumas situações, os licenciandos observaram aulas; em outras, realizaram intervenções

e chegaram a assumir turmas. Essas diferenças ampliaram a compreensão sobre o lugar da Sociologia na escola, as formas de organização do ensino e os desafios que os professores enfrentam no cotidiano.

Um dos relatos caracteriza o Programa como uma ponte entre a universidade e o universo escolar. Outro participante descreveu a experiência como um "choque de realidade", especialmente diante da responsabilidade de planejar e conduzir aulas. Tais falas demonstram que a aproximação com a escola pública contribuiu para tornar mais concretas as discussões acadêmicas sobre currículo, condições de ensino, perfil dos estudantes e trabalho docente.

Essa relação não beneficia apenas os licenciandos. A presença de bolsistas pode estimular o diálogo sobre práticas pedagógicas e oferecer ao professor supervisor oportunidades de observar e discutir seu próprio trabalho a partir de outro olhar. A escola, nesse sentido, não aparece como campo passivo de aplicação de teorias, mas como espaço que participa ativamente da formação inicial e pode produzir aprendizagens para todos os envolvidos.

4. Observação e pesquisa como dimensões da iniciação à docência

A observação foi reconhecida pelos egressos como atividade que permitiu compreender o cotidiano escolar e formular perguntas sobre as práticas pedagógicas. Sua contribuição não se restringe a registrar o que acontece em sala: requer interpretar situações, identificar problemas e relacioná-los aos conhecimentos estudados. Oliveira e Lima (2013) destacam justamente o potencial analítico da observação no processo formativo.

Os relatos também associaram a participação no PIBID à produção de trabalhos acadêmicos, à elaboração de artigos e à participação em eventos científicos. Um participante mencionou a apresentação de um relato de experiência em evento de iniciação à docência, desenvolvido a partir de uma situação vivenciada na escola. Outro afirmou que o Programa contribuiu tanto para sua formação como professor quanto para sua formação como pesquisador. Esses exemplos mostram que a experiência escolar pode se converter em objeto de investigação e reflexão sistemática.

A articulação entre docência e pesquisa amplia a compreensão da escola como espaço de produção de conhecimento. Ao investigar práticas, dificuldades e relações escolares, o futuro professor pode desenvolver uma postura menos baseada em

explicações prévias e mais aberta à análise contextualizada. Esse movimento favorece uma identidade profissional que integra ensino, reflexão e pesquisa.

5. Foco no aluno e contextualização do ensino de Sociologia

A última categoria diz respeito à atenção às necessidades, aos interesses e às experiências dos estudantes. Os participantes destacaram a importância de uma Sociologia que estimule os jovens a questionar, criticar e interpretar a realidade social, em vez de apenas memorizar conceitos. Essa percepção dialoga com Freire (1996), para quem o ensino precisa respeitar os saberes dos educandos e partir de sua realidade concreta, favorecendo a construção de uma consciência crítica.

Os relatos apontam tentativas de contextualizar os conteúdos sociológicos e aproximá-los das questões presentes no cotidiano dos alunos. Tal orientação exige mediação pedagógica: os conhecimentos da área precisam ser preservados, mas apresentados de modo que façam sentido para os estudantes e permitam compreender relações sociais que, à primeira vista, podem parecer naturais. Os participantes reconheceram, ainda, que o tempo reduzido destinado à disciplina no Ensino Médio pode limitar a participação discente e favorecer práticas centradas na fala do professor.

Ao colocar o estudante no centro do processo, o PIBID parece ter contribuído para que os licenciandos pensassem não apenas no conteúdo a ensinar, mas também em como os alunos aprendem, quais perguntas formulam e quais estratégias podem favorecer a participação. A formação, assim, envolve o desenvolvimento de sensibilidade pedagógica e o reconhecimento de que a prática docente requer escuta, planejamento e adaptação responsável às situações vividas na escola.

Em conjunto, as cinco categorias mostram que os egressos compreendem o PIBID como experiência que contribuiu para a construção de sua identidade docente. A aprendizagem ocorreu tanto em atividades planejadas — reuniões, leituras, elaboração de aulas e participação em eventos — quanto nas situações imprevistas do cotidiano escolar. A experiência foi percebida como uma oportunidade de aproximação com as responsabilidades da profissão, com espaço para reflexão e apoio de colegas, supervisores e coordenadores.

Os resultados, contudo, devem ser lidos considerando os limites do estudo: o grupo foi composto por cinco egressos, selecionados por critérios específicos e que responderam voluntariamente ao questionário. Os achados não autorizam generalizações para todos os participantes do PIBID ou para todas as licenciaturas. Ainda assim, os

relatos oferecem evidências qualitativas relevantes sobre os modos como a iniciação à docência pode contribuir para a formação inicial em Ciências Sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou analisar as contribuições do PIBID para a formação de egressos da Licenciatura em Ciências Sociais da UFPB. A análise dos relatos e questionários indicou que os participantes reconheceram o Programa como espaço de formação acadêmica, pedagógica e profissional. As contribuições mais recorrentes foram a aproximação entre teoria e prática, as reuniões como ambiente de reflexão coletiva, o contato com diferentes realidades da escola pública, o desenvolvimento de uma postura investigativa e a atenção às necessidades dos estudantes.

Os achados sugerem que a inserção na escola durante a formação inicial favoreceu uma compreensão mais contextualizada do ensino de Sociologia e das exigências da docência. A construção da identidade profissional ocorreu no diálogo entre saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais, bem como na reflexão sobre situações concretas de ensino. O PIBID foi descrito, portanto, não apenas como preparação para a futura atuação, mas como espaço em que os licenciandos puderam se reconhecer como professores e pesquisadores em formação.

Ao mesmo tempo, a experiência analisada reforça a importância de políticas públicas contínuas de formação docente e de condições institucionais que assegurem a articulação entre universidade e escola pública. A existência de programas de iniciação à docência não elimina os desafios ligados à valorização da Sociologia, ao tempo destinado à disciplina, à formação específica dos profissionais e às condições de trabalho nas escolas. Esses aspectos demandam acompanhamento e investigação permanente.

Como possibilidade de continuidade, pesquisas futuras podem ampliar o número de participantes, acompanhar trajetórias profissionais após a conclusão do curso e comparar experiências de diferentes edições do PIBID. Também se mostra relevante investigar como mudanças no financiamento e nas políticas curriculares repercutem na formação dos licenciandos e no ensino de Sociologia. Apesar dos limites do recorte, as vozes dos egressos evidenciam o valor de experiências formativas que articulam conhecimento acadêmico, prática escolar, reflexão crítica e compromisso com a educação pública.

Palavras-chave: PIBID, Formação docente, Licenciatura em Ciências Sociais, Ensino de Sociologia, Escola pública.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. Classe social e prática pedagógica. In: BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 93-132.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun. 2008.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, A. C. Desafios para a implementação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. *Cadernos do NUPPS*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-10, set. 2010.

OLIVEIRA, A. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 39-62, set./dez. 2015.

OLIVEIRA, A.; LIMA, V. 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.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

ISSN: 2358-8829

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

SILVA, I. L. F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. C. (org.). *Coleção explorando o ensino: Sociologia*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. p. 15-44.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 31-55.