ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO DOCENTE EM SOCIOLOGIA NO PIBID: PRÁTICA ESCOLAR, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA

André Gonçalves Oliveira [1]
Sheylla de Kassia Silva Galvão [2]

RESUMO

Este artigo analisa a formação docente em Sociologia no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), articulando as experiências desenvolvidas no subprojeto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com os Estágios Supervisionados II e III do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Fundamentado em abordagem qualitativa, o estudo mobiliza registros de diário de campo, relatórios de estágio, relatórios de atividades do PIBID, experiências de regência e observações realizadas em uma escola pública de ensino médio. A análise evidencia que o PIBID, em diálogo com as experiências de estágio, constitui um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva. Ao mesmo tempo, revela que a formação docente se realiza em meio a contradições estruturais da escola pública, como a limitação do tempo pedagógico, a heterogeneidade das turmas e as dificuldades de engajamento discente. Além disso, o estudo problematiza os impactos das políticas educacionais contemporâneas, especialmente a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tensionam o lugar da Sociologia no currículo escolar. As experiências analisadas demonstram que, apesar desses limites, o ensino de Sociologia mantém sua relevância na formação crítica dos estudantes, ao possibilitar a problematização de temas sociais e a construção de uma leitura reflexiva da realidade. Conclui-se que a formação docente em Sociologia exige não apenas domínio teórico e metodológico, mas também capacidade de mediação, análise crítica e enfrentamento das contradições que atravessam a escola pública contemporânea.

Palavras-chave: Formação Docente, Ensino de Sociologia, PIBID, Estágio Supervisionado, Educação Crítica.

INTRODUÇÃO

A formação docente em Sociologia no Brasil tem sido historicamente atravessada por tensões estruturais que envolvem a relação entre teoria e prática, a instabilidade curricular da disciplina e as condições concretas do trabalho docente na escola pública. Nesse cenário, a formação inicial de professores não pode ser compreendida como um processo restrito ao espaço universitário, uma vez que a docência se constitui,

[1] Graduado do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, andresocial76@gmail.com;
[2] Professora orientadora: Doutora em Sociologia, Professora da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, sheylla.galvao@academico.ufpb.br.

ISSN: 2358-8829

fundamentalmente, na experiência situada do cotidiano escolar, marcado por desigualdades sociais, disputas políticas e desafios pedagógicos.

A inserção de licenciandos na escola, especificamente na Educação Básica, por meio de programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e dos Estágios Supervisionados, tem se configurado como uma estratégia fundamental para a construção de uma formação docente mais crítica e contextualizada. Ao possibilitar o contato direto com a realidade escolar, essas experiências permitem não apenas a observação das práticas pedagógicas, mas também a participação ativa no planejamento, na regência e na elaboração de intervenções educativas, contribuindo para a construção da identidade profissional docente.

No caso específico do Ensino de Sociologia, tais experiências assumem ainda maior relevância, considerando o papel da disciplina na formação crítica dos estudantes e sua posição historicamente instável no currículo da Educação Básica. A Sociologia, ao possibilitar a problematização de fenômenos sociais como desigualdade, racismo, gênero e relações de poder, constitui-se como um componente fundamental para a construção de uma educação emancipadora. Entretanto, sua efetivação no contexto escolar enfrenta limites impostos por reformas educacionais, pela redução da carga horária e pelas condições materiais da escola pública.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a formação docente em Sociologia a partir da articulação entre as experiências desenvolvidas no PIBID e nos Estágios Supervisionados II e III do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), partindo do pressuposto de que a formação docente se constrói na interseção entre diferentes dimensões: a apropriação teórica, a inserção na realidade escolar e a vivência prática da docência, sendo atravessada por contradições que expressam as dinâmicas da escola pública contemporânea.

Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo (FLICK, 2009, p. 16–17), mobilizando como fontes de análise registros de diário de campo, relatórios de estágio, experiências de regência e entrevistas realizadas com o professor de Sociologia da escola-campo em que o PIBID/UFPB-Sociologia atua, doravante identificado pelo código PS1.

Os materiais produzidos durante a pesquisa são analisados à luz dos referenciais da Sociologia da Educação e da pesquisa qualitativa interpretativa (FLICK, 2009; SILVERMAN, 2009), buscando compreender os sentidos atribuídos à prática docente, às

ISSN: 2358-8829

experiências de ensino de Sociologia e às condições institucionais e pedagógicas em que essa prática se realiza.

A hipótese central que orienta este trabalho é a de que a formação docente em Sociologia não se reduz à aquisição de conteúdos teóricos ou ao domínio de ferramentas pedagógicas, mas se constitui como um processo relacional e contraditório, que se desenvolve na tensão entre teoria e prática, entre projeto formativo e realidade escolar e, sobretudo, entre a proposta de uma educação crítica e os limites estruturais da escola pública.

1 Formação Docente, Ensino de Sociologia e Prática Educativa – Fundamentos Teóricos

A compreensão da formação docente em Sociologia no contexto da escola pública exige o diálogo com referenciais teóricos que permitam analisar a educação para além de sua dimensão técnica, reconhecendo-a como uma prática social, histórica e politicamente situada. Nesse sentido, a docência não pode ser reduzida à mera aplicação de conteúdos programáticos ou metodologias, mas deve ser compreendida como uma atividade complexa, atravessada por múltiplas determinações - sociais, culturais, institucionais e políticas - que configuram o cotidiano escolar.

Partindo dessa perspectiva, a educação se apresenta como um campo de disputas simbólicas e materiais, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam. Assim, a prática docente se realiza em um espaço tensionado por desigualdades estruturais, por políticas educacionais em constante transformação e pelas condições concretas de trabalho na escola pública, o que exige do professor não apenas domínio teórico, mas também capacidade crítica de leitura da realidade e de intervenção pedagógica.

Para Freire (1987), a educação libertadora pressupõe uma relação dialógica entre educadores e educandos, na qual ambos participam da construção crítica do conhecimento. Nessa perspectiva, o autor afirma:

> Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua

ISSN: 2358-8829

> libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento. (FREIRE, 1987, p. 31-32).

Nessa direção, o Ensino de Sociologia assume papel estratégico, uma vez que fornece instrumentos teóricos e analíticos para a leitura crítica da realidade social, permitindo que os estudantes compreendam as estruturas que organizam a vida social e reconheçam seu lugar nesses processos.

Nessa perspectiva, Bernard Lahire (2014) problematiza a própria noção de utilidade do ensino de Sociologia, argumentando que sua função não reside em oferecer respostas imediatas ou aplicações práticas diretas, mas em possibilitar a construção de um olhar crítico sobre o mundo social. Para o autor, o conhecimento sociológico contribui para a desnaturalização das relações sociais, evidenciando que fenômenos como desigualdade, hierarquias sociais e relações de poder são historicamente construídos . Dessa forma, o ensino de Sociologia fortalece a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e de se posicionar diante dela. Nessa direção, Lahire (2014) argumenta:

> O ensino da Sociologia, que eu desejaria pessoalmente, que fosse introduzido o mais rápido possível, desde a escola primária desempenha, a meu ver, um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Sustento que o ensino pedagogicamente adaptado da Sociologia desde a Escola primária, constituiria uma resposta adequada (e muito melhor que outras) às exigências modernas de formação escolar de cidadãos (Lahire, 2014, p. 50).

Entretanto, a concretização de uma educação crítica encontra limites no interior da própria escola. As contribuições de Pierre Bourdieu (1999) permitem compreender como o espaço escolar está profundamente atravessado por desigualdades estruturais que impactam o processo de ensino-aprendizagem. Ao desenvolver o conceito de capital cultural, o autor evidencia que os estudantes ingressam na escola com diferentes recursos culturais e experiências de socialização, os quais influenciam suas relações com o conhecimento e suas possibilidades de apropriação dos conteúdos escolares.

Dessa forma, práticas pedagógicas que desconsideram as desigualdades sociais e culturais presentes entre os estudantes tendem a reproduzir mecanismos de exclusão, mesmo quando orientadas por princípios formais de igualdade. Isso ocorre porque a escola, ao privilegiar determinados repertórios culturais e formas de linguagem socialmente valorizadas, pode contribuir para a legitimação das desigualdades

ISSN: 2358-8829

preexistentes, convertendo diferenças de origem social em diferenças de desempenho escolar aparentemente naturais (BOURDIEU, 1999). A escola, portanto, não constitui um espaço neutro, mas um campo social no qual se reproduzem - e, potencialmente, se contestam - as hierarquias e desigualdades presentes na sociedade.

Complementarmente, as reflexões de François Dubet (2004) contribuem para a compreensão da escola como um espaço atravessado por múltiplas lógicas de ação. Para o autor, a experiência escolar não é homogênea, sendo constituída por diferentes formas de relação com o saber, que variam conforme as trajetórias sociais dos estudantes, suas expectativas e os processos de reconhecimento vivenciados no ambiente escolar.

Essa perspectiva permite compreender, por exemplo, os distintos níveis de engajamento observados em sala de aula, bem como as dificuldades de mobilização do interesse dos estudantes, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social. Desse modo, as diferenças de participação e desempenho não podem ser interpretadas exclusivamente como resultado de capacidades ou esforços individuais, mas devem ser relacionadas às condições sociais desiguais que atravessam as trajetórias escolares.

No que se refere especificamente à formação docente, as contribuições de Bernard Charlot (2008) são fundamentais ao conceber o professor como um "trabalhador da contradição". Segundo o autor, a docência se realiza em meio a tensões entre demandas institucionais, expectativas sociais, políticas educacionais e condições concretas de trabalho, exigindo do professor não apenas domínio de conteúdos, mas também capacidade de mediação, reflexão crítica e posicionamento ético-político.

Nessa perspectiva, a formação docente não se esgota na formação inicial, configurando-se como um processo permanente, que se constrói na articulação entre teoria e prática, entre experiência e reflexão. O professor, portanto, não é apenas transmissor de conhecimento, mas sujeito que interpreta, ressignifica e intervém na realidade educativa.

É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pode ser compreendido como um espaço privilegiado de formação. Ao promover uma inserção contínua dos licenciandos no cotidiano da escola pública, o programa possibilita a vivência concreta das contradições que atravessam a prática docente, favorecendo a articulação entre observação, planejamento, intervenção pedagógica e reflexão sobre a prática educativa.

ISSN: 2358-8829

Ao aproximar universidade e escola básica, o PIBID tensiona a lógica tradicional da formação docente, frequentemente marcada pela separação entre teoria e prática. Nesse sentido, o programa favorece a construção de uma formação situada, na qual o licenciando não apenas observa a realidade escolar, mas participa ativamente dela, desenvolvendo práticas pedagógicas, refletindo sobre suas experiências e construindo sua identidade profissional.

Assim, a articulação entre os referenciais teóricos discutidos permite compreender a formação docente em Sociologia como um processo complexo, que envolve simultaneamente a apropriação de fundamentos teóricos, a inserção na realidade escolar e a construção de uma prática pedagógica crítica. Trata-se de um processo atravessado por contradições, no qual a docência se constitui na tensão entre projetos formativos e limites estruturais da escola pública.

2 A escola pública e as transformações do Ensino Médio: políticas, disputas e implicações para o ensino de Sociologia

A compreensão da formação docente em Sociologia no contexto da escola pública contemporânea exige considerar as transformações recentes que têm reconfigurado o Ensino Médio brasileiro. Essas mudanças não se restringem a alterações administrativas ou curriculares, mas expressam disputas mais amplas em torno da formação dos estudantes, da organização dos conhecimentos escolares e da própria função social da escola. Nesse processo, a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assumem papel central, uma vez que modificaram a organização curricular e recolocaram em debate o lugar das disciplinas e a formação dos professores. Raizer, Caregnato e Pereira (2021) destacam que a análise dessas transformações precisa considerar tanto os efeitos da nova legislação quanto as condições de formação e atuação dos docentes.

A reforma do Ensino Médio, iniciada logo após o Golpe Institucional, que retirou da Presidência da República Dilma Rousseff, e instituída pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), promoveu uma reorganização da etapa escolar por meio da flexibilização curricular e da adoção de itinerários formativos articulados às áreas de conhecimento. A BNCC, publicada posteriormente, integrou esse processo de reorganização, redefinindo a relação entre os conhecimentos disciplinares e a organização por áreas. Raizer, Caregnato e Pereira (2021) observam que esse novo arranjo relativiza

ISSN: 2358-8829

a importância da organização disciplinar, ao mesmo tempo em que mantém a necessidade de conhecimentos específicos para o desenvolvimento do trabalho docente.

É nesse contexto que se recoloca a questão da presença da Sociologia no Ensino Médio. Segundo Raizer, Caregnato e Pereira (2021), com a aprovação e o início da implementação da reforma e da BNCC, a disciplina passou a ocupar novamente uma posição de incerteza no currículo, retomando uma característica historicamente marcada pela intermitência de sua oferta. Essa instabilidade constitui um desafio para a consolidação da docência e da pesquisa em ensino de Sociologia, especialmente porque a disciplina havia experimentado um processo de fortalecimento entre 2008 e 2016, após a obrigatoriedade de sua oferta no Ensino Médio (RAIZER; CAREGNATO; PEREIRA, 2021, p. 57; 60).

Essa discussão não pode ser dissociada da própria especificidade da Sociologia como conhecimento escolar. Raizer, Caregnato e Pereira (2021) argumentam que, pelas suas características epistemológicas e metodológicas, a Sociologia oferece uma contribuição específica para a reflexão crítico-social na formação dos jovens. Seus conhecimentos permitem problematizar fenômenos sociais, compreender diferentes dimensões da vida coletiva e desenvolver recursos para a participação na sociedade e nos espaços públicos. Assim, a presença da Sociologia no Ensino Médio não se reduz à manutenção formal de uma disciplina no currículo, mas relaciona-se à possibilidade de proporcionar aos estudantes instrumentos para interpretar criticamente a realidade social (RAIZER; CAREGNATO; PEREIRA, 2021, p. 59).

A questão da formação específica torna-se ainda mais evidente quando observados os indicadores de adequação docente. Os autores apresentam dados do Censo Escolar que revelam avanços no percentual de professores de Sociologia com formação adequada, mas também demonstram a permanência de um quadro preocupante. Em 2020, apenas 36,3% dos docentes que ministravam Sociologia no Ensino Médio estavam classificados no grupo de formação considerada adequada ao componente curricular, fazendo da Sociologia o componente com o menor percentual de adequação entre aqueles apresentados no levantamento (RAIZER; CAREGNATO; PEREIRA, 2021, p. 64).

Ao mesmo tempo, essas transformações curriculares inserem-se em um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais, no qual ganham espaço princípios associados à eficiência, à gestão, à avaliação e à competitividade. É nesse ponto que as contribuições de Christian Laval (2004) permitem ampliar a análise. Para o autor, as reformas educacionais contemporâneas são atravessadas pela

ISSN: 2358-8829

racionalidade neoliberal, que aproxima progressivamente a organização escolar de princípios próprios da gestão empresarial. Nessa perspectiva, a escola passa a ser submetida a exigências relacionadas à eficácia, à avaliação, à produtividade e à adaptação às demandas econômicas (LAVAL, 2004, p. XI-XIII).

Nesse sentido, a formação docente, especialmente a partir da experiência do PIBID e dos Estágios, pode ser analisada a partir de três momentos articulados: a observação da prática pedagógica, a participação em atividades formativas e a intervenção direta em sala de aula. Esses momentos não se configuram como etapas isoladas, mas como dimensões complementares de um mesmo processo formativo, no qual o licenciando transita da posição de observador para a de agente pedagógico.

O primeiro momento da formação docente, desenvolvido no âmbito do Estágio Supervisionado II, foi marcado pela observação sistemática das aulas de Sociologia, permitindo a apreensão das dinâmicas escolares e das práticas pedagógicas em seu contexto real.

A observação evidenciou que a sala de aula é um espaço marcado pela heterogeneidade, no qual coexistem diferentes níveis de engajamento, interesse e apropriação do conhecimento. Em determinadas situações, alguns estudantes demonstravam participação ativa e capacidade de mobilizar conceitos sociológicos, enquanto outros apresentavam dificuldades de concentração, desinteresse ou resistência às atividades propostas.

A entrevista realizada com PS1[3] revelou aspectos fundamentais da prática docente. Ao refletir sobre sua trajetória, o docente destacou:

> "*A motivação para cursar Ciências Sociais surgiu de uma identificação com a disciplina no ensino médio e em outros contextos. Meu envolvimento com movimentos sociais e estudantis também contribuiu para essa identificação.*" *(PS1, 2026).*

Essa fala evidencia que a docência em Sociologia está profundamente relacionada a uma dimensão política e identitária, não se restringindo a uma escolha profissional instrumental.

[3] Para garantir o anonimato e a confidencialidade das informações, todas as referências ao professor participante ao longo do texto serão apresentadas exclusivamente por meio do código PS1 (Professor Supervisor 1), resguardando sua identidade e atendendo aos procedimentos éticos recomendados para pesquisas envolvendo seres humanos preconizados pelas Resoluções 446/2021 e 510/2026 do CNS e mediante sua autorização para participação no estudo.

ISSN: 2358-8829

No que se refere ao planejamento pedagógico, o professor ressaltou:

> *"Reservamos o período das 15h às 17h, de segunda a sexta-feira, para o planejamento. Procuro reduzir ao máximo o trabalho a ser feito em casa, que seria sem remuneração."(PS1, 2026).*

Essa afirmação revela as tensões entre autonomia docente e precarização do trabalho, evidenciando a necessidade de estratégias de organização e resistência no cotidiano escolar.

Além disso, a observação permitiu identificar limitações estruturais, como o tempo pedagógico reduzido e a fragmentação das aulas, que dificultam o aprofundamento teórico e a continuidade das discussões. Essa condição evidencia uma contradição central: embora se atribua à Sociologia o papel de formar sujeitos críticos, não são garantidas as condições necessárias para o desenvolvimento pleno desse processo.

A inserção no PIBID representou um avanço significativo no processo formativo, ao possibilitar uma participação mais ativa no cotidiano escolar. Diferentemente da observação, essa etapa envolveu o planejamento e a execução de atividades pedagógicas, permitindo ao licenciando experimentar, na prática, a mediação do conhecimento.

As reuniões pedagógicas realizadas no âmbito do programa evidenciaram a importância do planejamento coletivo e da articulação entre teoria e prática. A construção de um Projeto de Intervenção Pedagógica baseado no uso de filmes, associado a referenciais teóricos da Sociologia, demonstrou o potencial de metodologias ativas para o engajamento dos estudantes.

A experiência também revelou limites importantes. Atividades que exigiam maior abstração teórica ou elaboração discursiva apresentaram menor adesão dos alunos, evidenciando desafios na mobilização do pensamento crítico. Esse aspecto reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que articulem linguagem acessível, mediação ativa e aprofundamento conceitual. Tais desafios também devem ser compreendidos à luz das transformações ocorridas nos processos de ensino e aprendizagem após a pandemia da COVID-19, período que intensificou o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) digitais e ampliou a centralidade dos estímulos audiovisuais na rotina dos estudantes. Nesse contexto, o ensino de Sociologia é desafiado a construir metodologias que dialoguem com essas novas formas de acesso à informação e interação com o conhecimento, sem abdicar da formação crítica e da reflexão conceitual.

ISSN: 2358-8829

O Estágio Supervisionado III representou um momento de inflexão na formação docente, ao exigir a atuação direta em sala de aula por meio da regência. Essa experiência ocorreu, contudo, em um momento particular da trajetória formativa, marcado também pelo ingresso do licenciando no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Desse modo, a regência não se constituiu como uma experiência isolada do estágio, mas ocorreu concomitantemente à inserção no programa, fazendo com que as experiências, discussões e aprendizagens construídas no âmbito do PIBID dialogassem diretamente com a prática desenvolvida no Estágio III. Essa articulação entre estágio e PIBID deslocou o licenciando da posição de observador para a de sujeito ativo do processo educativo, evidenciando, de forma mais intensa, as complexidades da docência.

A prática de regência revelou que o ensino de Sociologia exige constante adaptação às condições concretas da turma, bem como sensibilidade para lidar com diferentes níveis de engajamento, conflitos e dinâmicas relacionais. A mediação pedagógica mostrou-se elemento central na construção do conhecimento, exigindo do docente a capacidade de estabelecer conexões entre o conteúdo teórico e a realidade dos estudantes.

Contudo, a intervenção também evidenciou desafios estruturais já identificados nas etapas anteriores, como o tempo reduzido, a heterogeneidade das turmas e as limitações institucionais. Esses elementos reforçam a compreensão de que a prática docente se realiza em um campo de tensões, no qual o professor precisa constantemente negociar entre seus objetivos pedagógicos e as condições concretas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a formação docente em Sociologia, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), constitui um processo complexo, construído na articulação entre teoria e prática, universidade e escola, projeto formativo e realidade concreta. Em comparação com o estágio supervisionado, que ocorre em períodos e componentes curriculares específicos da formação inicial, o PIBID possibilitou, no percurso analisado, uma inserção mais contínua e sistemática no cotidiano escolar, favorecendo o acompanhamento das dinâmicas institucionais, das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas entre professores e estudantes. Essa experiência permitiu compreender a

ISSN: 2358-8829

docência não apenas como exercício de aplicação de conhecimentos, mas como prática marcada por desafios, escolhas e processos permanentes de reflexão.

As experiências analisadas demonstram que o Ensino de Sociologia desempenha papel relevante na formação crítica dos estudantes, especialmente quando os conteúdos são relacionados a questões presentes em suas experiências sociais, como Desigualdade, Racismo, Relações de Gênero, Trabalho e Espaço Urbano. Essa estratégia possibilitou a aproximação entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes, favorecendo a problematização de questões sociais contemporâneas.

Por fim, a experiência analisada evidencia a relevância de políticas de formação docente que promovam uma aproximação sistemática entre universidade e escola pública. Em um contexto marcado por desigualdades sociais, disputas curriculares e desafios institucionais, iniciativas como o PIBID ampliam as possibilidades de inserção dos licenciandos no cotidiano escolar e contribuem para uma formação mais crítica, reflexiva e articulada às condições concretas do trabalho docente. Assim, a análise permite sustentar que formar professores de Sociologia não significa apenas prepará-los para a regência, mas possibilitar que aprendam a observar, planejar, intervir, avaliar, pesquisar e refletir coletivamente sobre a realidade educacional. É nessa articulação entre teoria, prática, reflexão e trabalho coletivo que se constrói uma formação docente capaz de enfrentar as contradições da escola pública e reafirmar o ensino de Sociologia como espaço de formação crítica.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que fomenta o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID), do qual fui bolsista e Iniciação à Docência, à Universidade Federal da Paraíba, à escola-campo que o PIBID e o Estágio Supervisionado foram realizados e ao professor entrevistado para a elaboração deste artigo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. “Os Três Estados do Capital Cultural”. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 71-79.

ISSN: 2358-8829

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Institui a Reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

CHARLOT, Bernard. "O professor na Sociedade Contemporânea: Um Trabalhador da Contradição". *In*: *Revista da FAEEBA* – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17–31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard; ZANETTE, Carla Roberta Sasset; STECANELA, Nilda. "A Relação do Docente com o Saber e com o Ensinar. *In*: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 64, p. 1–22, abr./jun. 2022.

DUBET, François. "Quando o Sociólogo Quer Saber o Que é Ser Professor: entrevista com François Dubet. *In*: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5-6, p. 222-231, set./dez. 1997.

DUBET, François. "O que é uma escola justa?". *In*: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, set./dez. 2004.

FLICK, Uwe. *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

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

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

LAHIRE, Bernard. "Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?" *In*: *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45–61, jan./jun. 2014.

LAVAL, Christian. *A Escola Não É Uma Empresa: O Neoliberalismo em Ataque ao Ensino Público.* Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

RAIZER, Leandro; CAREGNATO, Célia Elizabete; PEREIRA, Thiago Ingrassia. "A Formação de Professores de Sociologia no Brasil: Avanços e Desafios". *In*: *Em Aberto*, Brasília, v. 34, n. 111, p. 55–71, maio/ago. 2021.

SILVERMAN, David. *Interpretação dos Dados Qualitativos: Métodos para Análise de Entrevistas, Textos e Interações*. 3. ed. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.