



O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE DE SOCIOLOGIA: EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE REFERÊNCIA PADRE OSMAR NOVAES (PAULISTA-PE)¹

Priscilla Braga Beltrame²

Albertina Beatriz de Andrade Silva³

Maria Vitória Tetéas de Moura Ferreira⁴

Anderson Vicente⁵

Fabiana Ferreira de Lima⁶

RESUMO

Este relato de experiência tem como foco o processo de construção da identidade docente vivenciado por estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco, a partir da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola de Referência em Ensino Médio Padre Osmar Novaes, localizada no município de Paulista (PE). A experiência tem revelado os desafios e potencialidades da docência, especialmente no contexto da educação pública, proporcionando uma vivência concreta dos debates teóricos discutidos nas disciplinas de educação do curso. Acompanhadas pela supervisão docente, realizamos uma etnografia com observações sistemáticas das aulas, participamos de reuniões pedagógicas e interagimos com a gestão escolar, sendo essas vivências fundamentais para compreender o cotidiano escolar e refletir sobre práticas pedagógicas. O referencial teórico-metodológico que embasa nossa análise parte das contribuições de autores como Lima (2017), Bodart (2024), Santos (2014), Scalabrin e Molinari (2013), articulando-se às reflexões de Pimenta (1997) sobre os saberes da docência e a constituição da identidade docente e às contribuições de Dubar (2005) acerca da socialização como processo de

1 O artigo é resultado de projeto de pesquisa realizado no PIBID, financiado pela CAPES por meio do edital Edital nº PIBID/CAPES Nº 10/2024.

2 Priscilla Beltrame atualmente cursa a licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade de Pernambuco (UPE) e o pós-doutorado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É bacharel, mestra e doutora em Antropologia pela UFPE. E bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Sociologia, Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail para contato: priscilla.beltrame.ufpe@gmail.com

3 Albertina Silva é estudante da graduação em Ciências Sociais da UPE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Sociologia.

4 Vitória Tetéas é estudante da graduação em Ciências Sociais da UPE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Sociologia.

5 Prof Dr Anderson Vicente é o coordenador de área do PIBID em Ciências Sociais da UPE. Graduado na licenciatura de Ciências Sociais, mestre e doutor em Antropologia pela UFPE.

6 Profa Dra Fabiana Ferreira é a supervisora do PIBID em uma das escolas do subprojeto Ciências Sociais\UPE. Graduada na licenciatura em Ciências Sociais, mestra e doutora em Sociologia pela UFPE.



construção das identidades sociais e profissionais, além dos aportes da sociologia da educação e da pedagogia crítica. Os resultados parciais apontam para a importância da presença no chão da escola na constituição de uma postura docente mais firme, crítica e sensível às realidades sociais dos(as) estudantes. O PIBID tem se mostrado um espaço formativo potente, em que teoria e prática se entrelaçam, contribuindo decisivamente para o amadurecimento profissional e político de futuras docentes comprometidas com a transformação social.

Palavras-chave: identidade docente, formação de professores(as), ensino de sociologia

INTRODUÇÃO

“Imagine-se, de repente, largado numa praia tropical, sozinho, cercado por todo o seu equipamento, próximo de uma aldeia nativa” (Malinowski; 2022)

Bem, não estamos exatamente nas ilhas Trobriand, na Melanésia, como o nosso estimado Malinowski, no clássico do trabalho de campo de observação participante, em uma situação de campo de “alteridade radical”, no sentido da diferença cultural entre antropólogo e grupo estudado, mas acreditamos que o sentimento de estranhamento antropológico também pode ser sentido quando entramos pela primeira vez em uma escola, não mais na perspectiva de estudantes da Educação Básica, mas agora como bolsistas do PIBID. É dessa forma que iniciamos a nossa trajetória etnográfica que resultou no relatório apresentado ao ENALIC. O estudo parte da proposta de uma “autoantropologia” no sentido apresentado por Strathern (2014). Podemos então pensar em uma antropologia inspirada, em certa medida, na antropologia feita por esses dois clássicos da antropologia britânica, Malinowski (2022) e Strathern (2014), ambos antropólogos da corrente britânica e que fizeram suas pesquisas de trabalho de campo na Melanésia. O trabalho de campo realizada pela equipe de pibidianas foi em uma escola de educação básica de referência em um município do estado de Pernambuco, localizado no Nordeste do Brasil.

Fazendo uma alusão a Malinowski (2022), imagine, se de repente, você sendo um estudante do curso de licenciatura em Ciências Sociais, que até o momento só tinha tido acesso a uma abordagem teórica nas disciplinas dos conteúdos de Sociologia, Antropologia, Ciência Política e Educação, chegando em uma escola da Educação Básica em Paratibe (Paulista-PE) pela primeira vez em um lugar que não é de estudante. Olhar pela primeira vez a escola de uma outra perspectiva, de observar a prática docente e, por meio dela, compreender as diferentes possibilidades de construção de sua própria identidade docente. Pronto! Para alguns dos estudantes que participam do PIBID esse é o primeiro dia de chegada na escola nessa perspectiva. Alguns outros estudantes já tiveram contato anteriormente com a escola, desse ponto de vista de futuro educador, por meio dos estágios obrigatórios ou não, outros ainda estão fazendo ao mesmo tempo o PIBID e as disciplinas de estágio. Acreditamos que a necessidade do estranhamento na autoantropologia, como destacado por Strathern (2014)



como uma necessidade para a construção do conhecimento antropológico, nesse estudo, foi possibilitada pelo estranhamento do ambiente escolar ao ser observado em uma nova perspectiva, na visão de possíveis futuros(as) educadores(as) da Educação Básica.

É também importante destacar que estamos nas terras de Paulo Freire, Pernambuco, especificamente no Recife e Região Metropolitana, uma área do litoral Norte. Estamos falando e estudando educação no lugar onde nasceu Freire e toda a sua contribuição para pensar na educação como uma forma de construção de uma consciência crítica da realidade social e na luta por direitos, na luta por justiça social. É muito importante situar o(a) leitor(a) que o grupo que realizou a pesquisa é ciente das profundas desigualdades vivenciadas em nosso território, que é também as terras descritas por Gilberto Freyre (2006), na obra Casa Grande e da Senzala, das grandes plantações de cana de açúcar no passado, das profundas desigualdades sociais construídas historicamente resultantes desse sistema cultural, político e econômico. O município de Paulista foi fundado em uma região de antigos engenhos de produção de açúcar.

É nesta realidade que é inserida a escola. Apresentamos aqui o resultado de uma pesquisa realizada no decorrer de 1 ano. O projeto foi iniciado em dezembro do ano de 2024, o trabalho de campo feito de março até setembro de 2025 (7 meses de trabalho de campo) e os resultados analisados e escritos no decorrer do mês de outubro para a publicação e apresentação no X Encontro Nacional das Licenciaturas e IX Seminário Nacional do PIBID. O texto aqui apresentado será melhorado com base nas contribuições recebidas no evento, da leitura de pares, será posteriormente publicado em periódico na área da educação.

Voltando a apresentação do campo de pesquisa: a EREMPON. Chegamos pela primeira vez no dia 10 de março de 2025. No curso de Ciências Sociais da UPE os(as) integrantes do PIBID foram organizados em grupos, em três gruposs, cada grupo com um supervisor em uma escola. O grupo de pibidianos(as) supervisionados(as) pela profa Fabiana Lima é composto por mais ou menos 5 ou 6 integrantes, existe um certo movimentos de estudantes devido a conclusão do curso, que são substituídos por próximos(as) na lista dos(as) aprovados.

A supervisora Fabiana Lima é a responsável pela nossa formação e esse é um dos pontos que precisamos ressaltar logo de início, mais a frente do texto, mostramos alguns dados que comprovam que uma parte considerável dos(as) professores(as) de sociologia da educação básica não tem graduação em Ciências Sociais. Então a supervisora da equipe ser Lima é um diferencial, levando em consideração que tem graduação na licenciatura de Ciências Sociais, mestrado e doutorado em Sociologia pela UFPE. Além disso, a sua pesquisa de doutorado foi na área da educação (LIMA; 2017), estudando a formação dos(as) professores(as) de sociologia. Na pesquisa a autora defende que dois pontos são fundamentais na formação dos(as) professores(as) de sociologia. O primeiro é o entendimento da importância da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na prática docente. E o segundo é que uma boa prática docente é caracterizada pela articulação entre diferentes saberes: da área de sociologia, didáticos e das experiências. Foi pensando na oportunidade de realizar o PIBID e o estágio docência com a supervisão de Lima, com trajetória acadêmica voltada para a



educação e sociologia, que decidimos escrever esse relato de experiência, com o objetivo de compartilhar os aprendizados construídos coletivamente no decorrer do período citado.

Voltando mais uma vez ao campo, após a apresentação da supervisora do PIBID. Chegou o dia! De toda a equipe de oito pibidianos(as) EREMPON, foi formado subgrupo com cinco pessoas que iriam, durante esse período, nos mesmos dias da semana, as outras três pessoas foram organizadas em outros dias. Os dados de campo e conversas aqui analisadas se referem a este grupo de 5 pessoas, entre elas, três das autoras.

Naquele dia em que chegamos ao campo, nós estávamos ansiosas por conhecer a escola. Ela era longe de nossas casas, então tínhamos que organizar toda uma dinâmica de grupo para chegar lá, o que de início pareceu ser um trabalho a mais, mas que no final, colaborou muito com as nossas análises do campo e conversas mais gerais a respeito da educação e da importância do PIBID que foi onde realizamos reuniões semanais com duração de 40 minutos de ida, preparando a observação e 40 minutos de volta compartilhando reflexões a respeito das observações do dia. O caminho de nossas casas até a escola dura em torno de aproximadamente uns 40 minutos, passamos por uma área urbana, do centro do Recife e vamos em direção a Olinda e continuamos até chegar em Paulista. Paratibe é um bairro do município de Paulista. A UPE localiza-se na cidade do Recife, cidade fundada no século XVI, capital estadual, centro político, econômico e administrativo, com população com aproximadamente 1,6 milhão de habitantes e Paulista é um Município dormitório em expansão residencial e industrial, cresceu a partir de engenhos e vila operária no século XIX e atualmente possui aproximadamente 340 mil habitantes. A EREMPON é localizada no bairro de Paratibe, em uma de suas ruas principais, é uma rua com várias escolas, públicas e particulares.

Na frente da escola está o Clube Municipal de Paratibe. O clube tem quadra para praticar esportes, pista para correr\caminhar, estacionamento, um local que vende alimentos (lanches\almoço), sendo também um local muito arborizado, com muitas árvores frutíferas, em especial pés de manga. É possível perceber que o Clube é um lugar de socialização para as pessoas que residem nas proximidades e também para os(as) estudantes das escolas ao redor, em especial os(as) jovens, que gostam de frequentar o local após as aulas, em grupos, ficam conversando e caminhando, às vezes embaixo de alguma das tantas frutíferas que têm no local. Gostam muito de ficar embaixo dos pés de manga, em especial, em época que estão com frutos maduros. Pela manhã temos muitas senhoras fazendo caminhadas no local e socializando. A rua inteira pela manhã é muito movimentada, por estudantes de várias escolas e idades, fardados, circulando, conversando em grupos ou acompanhados geralmente pela mãe (quando pequenos) caminhando para as escolas, nas ruas ao redor funcionam comércios animados que vendem lanches, frutas, farmácias, loja de conserto de bicicletas, moças vendendo doces artesanais, um terminal de ônibus, padaria, pequenas mercearias, locais de venda de almoço, posto de combustível e muitas outras lojinhas locais. A escola é localizada em um local movimentado pelos estudantes.

A EREMPON é bem conservada, com a manutenção aparentemente em dia, bem pintada, nas cores branco e azul. Chegamos na escola naquele primeiro dia e nos



apresentamos, fomos autorizados a entrar e aguardar o horário da reunião. Enquanto a gente esperava um pouco, fomos observar o local, a escola é composta por vários conjuntos de salas, separados entre si, como aquelas pousadas compostas por chalés isolados. Entre esses conjuntos temos os corredores e os jardins, no meio temos uma área de convivência dos estudantes, onde temos a cozinha e o refeitório. O cheiro da comida sendo preparada, dos temperos, do refogado, toma conta de todo aquele espaço, o cheiro é aconchegante, tem cheiro de casa de manhã quando tem alguém preparando as refeições. Durante as aulas temos um relativo silêncio, ouvimos mais os professores quando nos aproximamos das salas de aula, por vezes, umas risadas, falas mais altas dos estudantes dos estudantes. No intervalo a animação toma conta da escola, são risadas, vozes, jovens movimentando-se para todo lado, de forma rápida, aglomerados em grupos, interagindo entre eles e os professores e demais educadores que circulam pelos corredores. Enfim, chegou a hora da reunião.

Na nossa primeira reunião na escola, estávamos a equipe do PIBID, o nosso coordenador de área prof dr Anderson Vicente Silva, o gestor da escola Kleyton Adriano, e a nossa supervisora profa dra Fabiana Ferreira de Lima. A reunião foi ótima e serviram bolo e refrigerante como lanche de boas vindas. Nos sentimos muito acolhidos nesse primeiro momento por todos, em especial, pelo gestor da escola. Essa foi a nossa entrada no campo.

O QUE É O PIBID E QUEM SOMOS NÓS

O objetivo do programa financiado pelo CAPES é de investir no aperfeiçoamento da formação inicial de professores(as), isso porquê possibilita um maior contato dos(as) estudantes em formação com as vivências práticas da vida docente em escolas da rede pública da Educação Básica, na participação de projetos de ensino-aprendizagem que fortaleçam o treinamento das competências didáticas, pedagógicas, de planejamento e de avaliação do ensino da sociologia no âmbito da educação pública. A nossa equipe é composta por cinco pessoas, mais a nossa supervisora, somos Áurea Cunha, Albertina Beatriz, Blais Moscoso, Vitória Tetéas, e Priscilla Beltrame. A nossa supervisora é a professora Dra. Fabiana Ferreira.

OBSTÁCULOS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Concluimos com a pesquisa que a participação no PIBID é muito significativa na construção da identidade docente, conforme descrevemos no decorrer do artigo, mas logo de início gostaríamos de ressaltar uma questão importante que é um gargalo na formação e valorização dos(as) futuros(as) professores(as) em sociologia que aparece como uma insatisfação e insegurança observada no campo, com relação ao futuro profissional como professores(as) de sociologia da educação básica: na maioria das vezes não são os(as) profissionais de sociologia que ministram as aulas de sociologia na escolas públicas no país e Pernambuco (Sila; 2020). No decorrer de todo o trabalho de campo, nas falas de todos(as) os(as) pibidianos essa pareceu ser a maior fonte de preocupação com o futuro na profissão.



No texto Silva (2020) entendemos que a sociologia não ser ensinada por sociólogos é uma característica que aparece desde o início do ensino da sociologia nas escolas. Essa é a principal crítica que desejamos fazer na escrita desse texto etnográfico, de fato, a participação do PIBID é de fundamental importância na formação dos(as) novos(as) futuros(as) professores(as) e devemos lutar para a manutenção do programas, mas também devemos observar o campo específico do PIBID no contexto das Ciências Sociais e perceber quais são os pontos que precisam de fortalecimento para uma melhor valorização dos(as) professores(as) de sociologia formados(as) em sociologia.

A característica ainda é presente no contexto brasileiro, de uma forma geral não é um problema apenas no estado de PE. De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2019, apenas 32,2% das turmas de sociologia no Brasil, são ministradas por professores formados em sociologia. No estado de Pernambuco apenas 4,32% dos professores de sociologia são formados em sociologia. O perfil não apresenta significativa variação ao longo do tempo, de forma que em outra pesquisa, realizada com base no Censo Escolar de 2011, apresentou que 4,7% dos professores de sociologia eram formados em sociologia. Historicamente falando uma das causas desse problema é que a lei que garante a obrigatoriedade do ensino de sociologia no Ensino Médio é do ano de 2008, entretanto se observarmos os dados dos Censos de 2011, três anos após a lei, e os dados do Censo de 2019, onze anos após a lei, observamos que essa porcentagem não foi alterada em uma década (Silva; 2020).

Neste sentido, os trabalhos de Zarias, Ferreira e Fusco (2017) e de Bodart (2018) defendem que a falta de formação adequada dos(as) professores(as) de sociologia em sociologia é um dos principais aspectos que tendem a reduzir a qualidade das aulas ministradas. Só como exemplo da dificuldade encontrada por profissionais que não são da área, em ministrar as disciplinas, apareceu em uma pesquisa realizada em Alagoas por Bodart (2018). No curso superior de Ciências Sociais o mais básico dos conhecimentos adquiridos se refere aos três autores clássicos, Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Esse é o conteúdo mais básico dos cursos, depois deles, existem inúmeros outros conteúdos que se articulam de forma bastante complexa para o entendimento da realidade social. Na pesquisa de Bodart (2018) os professores que ensinam sociologia e não são de sociologia, são de pedagogia, cerca de 57,4% deles admitem que não compreendem bem nem o assunto mais básico do curso de Ciências Sociais.

A questão da não valorização dos profissionais formados na licenciatura em sociologia para ministrarem aulas de sociologia, é uma das principais dificuldades ou obstáculos observados nesta pesquisa entre integrantes do PIBID.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico, sustentada empiricamente em observações de campo e registros em diário de campo. O estudo foi realizado no município de Paulista (PE), mais especificamente no bairro de Paratibe, área do



litoral Norte de Pernambuco, durante o período de março a setembro de 2025, com análise e redação dos resultados ao longo de outubro do mesmo ano. A investigação foi conduzida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco (UPE), e teve como campo empírico a Escola de Referência em Ensino Médio Padre Osmar Novaes (EREMPON). A equipe envolvida na pesquisa foi composta por cinco estudantes pibidianos(as) — Áurea Cunha, Albertina Beatriz, Blais Moscoso, Vitória Tetéas e Priscilla Beltrame —, sob supervisão da professora Dra. Fabiana Ferreira de Lima.

A metodologia compreendeu dois tipos de observação: uma distanciada, voltada à compreensão do contexto escolar, das relações entre docentes, estudantes e gestão; e outra participante, desenvolvida nas aulas, reuniões pedagógicas e eventos da escola. As observações ocorreram semanalmente, sendo registradas em diários de campo, cujos dados foram posteriormente analisados por meio de leitura interpretativa e categorização temática. As principais categorias emergentes foram: identidade docente, relação teoria-prática e práticas pedagógicas críticas, articuladas aos referenciais de Paulo Freire (1992, 1996), Catherine Walsh (2018), Audre Lorde (1984) e Marilyn Strathern (1987).

Do ponto de vista freiriano, a prática pedagógica é entendida como um ato ético, político e libertador. Assim, a docência crítica se constrói na dialogicidade e na consciência da realidade social, em um movimento permanente de “reflexão-ação-reflexão” (FREIRE, 1996). O trabalho de campo no chão da escola, nesse sentido, foi também um exercício de conscientização e de construção de saberes situados, em coerência com o que Freire (1992) denomina “prática de liberdade”. A compreensão da necessidade de que os conhecimentos trabalhados teoricamente na universidade precisam ser adaptados à realidade local e à vivência dos(as) estudantes, como também aponta Lima (2017) como importante na prática docente da sociologia.

No diálogo com Marilyn Strathern (1987), compreendemos o estudo como uma forma de autoantropologia, na qual as pesquisadoras observam práticas e contextos dos quais também fazem parte. A noção de “estranhamento” proposta por Strathern foi central para o exercício reflexivo, pois a entrada no campo — uma escola pública da educação básica — foi vivida por estudantes da graduação que, até então, haviam ocupado esse espaço apenas na condição de estudantes de escola. Esse deslocamento de posição permitiu ativar o “estranhamento produtivo” característico da etnografia, transformando o olhar familiar em objeto de reflexão crítica.

A alusão a Bronislaw Malinowski (1922), pioneiro do trabalho de campo etnográfico na Melanésia, é aqui ressignificada: se Malinowski se distanciava de seu próprio mundo para compreender o “outro”, nós, ao contrário, aproximamo-nos de um mundo que nos era familiar — a escola — para redescobri-lo a partir de uma nova posição, a de futuras educadoras.



Trata-se, portanto, de uma etnografia feita em casa, ancorada no cotidiano da formação docente.

Por fim, o campo empírico da EREMPON foi descrito e analisado a partir da observação de seu cotidiano escolar e de seu entorno urbano em Paratibe, bairro popular e movimentado, cercado por pequenos comércios, clubes e outras instituições de ensino. As descrições do espaço físico, das interações sociais e das dinâmicas do PIBID no interior da escola foram fundamentais para compreender as condições materiais, afetivas e políticas que atravessam a formação docente.

PIBID E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

No contexto da licenciatura em Ciências Sociais, compreender a docência implica articular os saberes teóricos à realidade concreta das escolas públicas, especialmente quando se trata de uma formação que se pretende crítica e socialmente comprometida (Lima; 2017). O percurso de inserção no ambiente escolar, por meio do PIBID, permitiu compreender o cotidiano da escola e o papel da docência no enfrentamento das desigualdades educacionais. A experiência foi atravessada por momentos de estranhamento, aprendizado e reelaboração da identidade profissional, revelando o sentido do ser docente em diálogo com as práticas e teorias estudadas. Conforme nos orienta Paulo Freire (1996) quando escreve que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, uma das ideias que inspiram a presente reflexão.

O conceito de identidade docente constituiu o eixo teórico que sustentou esta análise e se articulou diretamente ao objetivo da pesquisa, que é compreender, sob a perspectiva dos(as) pibidianos(as), as contribuições da participação no PIBID para a constituição dessa identidade. Conforme discute Luciano Luz Gonzaga (2017), a identidade docente é um processo dinâmico, relacional e histórico, que se constrói no diálogo entre experiências formativas, práticas pedagógicas e contextos institucionais. Ela não é algo dado, mas continuamente produzido nas interações com o outro e com o mundo, sendo atravessada por dimensões éticas, políticas e subjetivas. Nesse sentido, a vivência no PIBID — ao inserir os(as) licenciandos(as) no cotidiano da escola e no exercício concreto da docência — se tornou um espaço privilegiado de formação identitária, onde teoria e prática se mostraram entrelaçadas e se ressignificando. Esse diálogo com o cotidiano da escola pública, mediado pelas experiências do PIBID, permitiu aos(as) licenciandos(as) compreenderem a complexidade da prática educativa e refletirem sobre o que significa ser professor(a) em uma realidade marcada por desigualdades, desafios e potências. Assim como em Freire (1996), o professor é compreendido como um sujeito histórico em formação permanente, cuja identidade se constitui na práxis, na unidade entre ação e reflexão. Então foi possível perceber de que forma os conhecimentos teóricos tratados nas disciplinas de educação e das Ciências



Sociais são articulados com a realidade local e com as experiências dos(as) estudantes. Foi possível perceber na prática a construção de uma aula de sociologia dialógica, “costurando” os conceitos da sociologia com a experiência de vida dos(as) estudantes, no sentido apontado de Wright Mills (1982) de provocar a construção de uma imaginação sociológica, que desnaturaliza as desigualdades vivenciadas auxiliando na construção de uma visão crítica da realidade social.

Essa perspectiva teórica foi ampliada por Catherine Walsh (2018), ao propor uma pedagogia decolonial que rompe com a lógica eurocêntrica da produção de saber e valoriza os conhecimentos situados e coletivos. Aplicada ao contexto da formação docente, essa abordagem evidencia que a identidade do(a) professor(a) também se constrói a partir do reconhecimento dos saberes locais, das práticas escolares e das experiências compartilhadas com estudantes e comunidades. De forma que em algumas das atividades realizadas na escola, aparece o esforço da tentativa de valorização dos saberes locais, como por exemplo, o diálogo com músicas populares produzidas em Recife e Região Metropolitana, como por exemplo, o frevo, o movimento Mangue Beat, Hip Hop e um estilo de música e dança conhecidos como “passinho” no local.

Ao mesmo tempo, também utilizamos como base Audre Lorde (1984), que contribuiu para compreender que o tornar-se docente também envolve dimensões afetivas e corporais, pois a identidade é também atravessada por experiências. Incorporar essa perspectiva é reconhecer que a docência é um espaço de enunciação política e sensível, onde o corpo, a emoção e o conhecimento se entrelaçam. Podemos perceber esse aspecto na forma como a participação no PIBID e na condução da pesquisa foi permeada por relações de respeito, admiração e amizade. Essas relações entre as integrantes pibidianas com a supervisora foram essenciais para a boa condução da experiência no programa e na nossa construção da identidade docente.

Dessa forma, compreender a identidade docente sob a ótica dos(as) pibidianos(as) significa reconhecer o PIBID como um território formativo onde se tecem experiências, afetos e reflexões críticas. É nesse espaço de prática e convivência que a identidade profissional se consolida como um processo de auto(re)conhecimento e de compromisso ético-político com a transformação social, em consonância com os princípios freirianos e decoloniais que orientam esta pesquisa.

RESULTADOS

Primeiros contatos e o estranhamento antropológico

Os primeiros meses de inserção do grupo na escola, foram marcados pelo reconhecimento do espaço e das dinâmicas institucionais. A experiência de estar na escola



não mais como estudante, mas como futuras possíveis professoras, provocou um deslocamento de perspectiva e estranhamento da realidade observada. Esse “estranhamento antropológico” abriu espaço para a reflexão sobre o papel do(a) educador(a) e sua posição na estrutura escolar. Em um dos relatos de uma das pibidianas ela afirma: “Foi a primeira vez que estive na escola em um lugar diferente do de aluna ou mãe de alunas. O olhar muda. O cheiro, os sons, os movimentos — tudo parece novo”.

Aprendendo a dar aula

Nesse momento inicial, o acompanhamento das aulas da supervisora possibilitou observar estratégias didáticas, o planejamento das sequências didáticas dos conteúdos ministrados e o modo como a docente estabelecia o diálogo com os estudantes. O processo de observação, como propõe Freire (1996), é um exercício de escuta e de leitura do mundo — condição fundamental para a prática pedagógica emancipadora. E ficou muito evidente a forma como a supervisora articula os conhecimentos da sociologia com a realidade vivida pelos estudantes, muito próximo a uma perspectiva de Paulo Freire.

Outro aspecto muito interessante e que cabe ressaltar é a forma como a sequência didática dos conteúdos é construída pela supervisora. Foi então apresentado ao grupo do PIBID que devemos olhar para a BNCC e para o currículo de sociologia do estado de Pernambuco, além disso, para o material didático adotado pela escola em específico. E com base nessa triangulação entre BNCC, currículo do estado de PE e o material didático, construímos as aulas que serão ministradas no decorrer do ano. Além disso, é de fundamental importância que os estudantes estejam cientes dessa organização, de forma que em toda a aula o conteúdo apresentado no dia é relacionado com os conteúdos passados e futuros possibilitando ao estudante perceber a sequência didática. Neste sentido, é importante destacar que embora em muitas das disciplinas do curso de Ciências Sociais a forma como a sequência didática é planejada pelo docente já tenha sido amplamente apresentada e debatida, a oportunidade de observar esse trabalho na prática contribui muito para perceber de forma objetiva: “exatamente como devemos fazer?”. No acompanhamento das aulas foi possível observar a forma como a supervisora estrutura as suas aulas. Em primeiro lugar, ela já fez um planejamento dos conteúdos a serem ministrados no trimestre\ano. Então ela prepara a aula a ser ministrada com determinado assunto, para determinada série, o mesmo formato de aula será aplicado para as diferentes turmas da mesma série., de acordo com a supervisora, fazemos apenas algumas adaptações a depender a especificidade de cada turma. A aula é preparada com a leitura e fichamentos de textos pertinentes ao tema. Os fichamentos dão origem a um fichamento esquemático, que será anotado no quadro. Além disso, também é produzido um plano de aula. Observamos aqui que como produção da aula três materiais são produzidos: longos fichamentos dos textos que são a base da aula, plano de aula e resumo esquemático a ser anotado no quadro.

Observamos então a seguinte dinâmica de aula. A professora chega em sala de aula, cumprimenta a turma, ela então inicia a aula falando de informes importantes e tentando



acalmar os(as) estudantes. Depois escreve o fichamento esquemático no quadro com muita atenção nas letras, destacando com outras cores de pilotos partes consideradas relevantes. A anotação no quadro leva em torno de 5 a 7 minutos. Depois a professora faz a chamada da turma. E então retoma o assunto da aula passada e da relação do assunto passado com o assunto do dia. Começa a apresentação do assunto do dia, a fala acompanha os tópicos anotados no quadro. Ao final de cada explicação do conceito\tema\tópico existe uma relação que é feita com a realidade local. Depois questiona a turma se alguém tem alguma dúvida e segue para o próximo ponto. A aula toda é costurada tanto pela forma como os conhecimentos da sociologia podem ser aplicados à realidade local, quanto a forma como esses conhecimentos podem ser cobrados no ENEM, no SSA e em outras formas de ingresso nas Universidades. No final da aula a professora informa qual será o assunto na próxima aula, pergunta, ainda mais uma vez, se alguém teria alguma dúvida, se gostaria de fazer alguma contribuição e encerra.

Relações docentes e aprendizagens coletivas

Nos meses seguintes, especialmente em maio e junho, as observações se concentraram na sala dos professores e nas reuniões pedagógicas. Ali emergiram discussões sobre os desafios cotidianos, o manejo de turmas, a sobrecarga de trabalho e as estratégias coletivas para lidar com dificuldades dos estudantes. Essas interações revelaram que a docência se constrói também no coletivo, em diálogo com pares e na partilha de experiências, de acordo com nota de campo de maio de 2025: “Os professores se reúnem, conversam sobre os alunos e pensam juntos estratégias. É na conversa que nasce o apoio mútuo e a docência se afirma como um trabalho coletivo.” Foi possível perceber a importância do trabalho não apenas individual em sala de aula, mas também da importância de toda a interação entre professores(as) de outras disciplinas e a gestão da escola.

Um segunda questão que gostaríamos de destacar neste tópico, é a respeito do conhecer a escola em outros momentos, que não os acessíveis para os(as) estudantes, foi frequentar a escola em um período em que os(as) estudantes estavam de recesso, mas os(as) professores(as) tinham atividades para realizar na escola.

Mesmo no recesso escolar, a equipe manteve encontros com o coordenador e a supervisora, o que permitiu refletir sobre o trabalho docente que se realiza para além da sala de aula. Durante o período de recesso dos(as) estudantes da escola, foi feita uma visita na escola para uma reunião importante da gestão com os(as) professores(as) e a representação do(as) estudantes para decisão a respeito do uso de recursos no funcionamento da escola. Foi interessante ir na escola em período de recesso, também conhecendo a escola em outro momento, de acordo com anotação em caderno de campo: “Durante o recesso, a escola está silenciosa, mas o trabalho não para. Professores escrevem projetos, planejam como será o próximo semestre de aulas”. No recesso é também o momento onde pudemos observar as manutenções sendo feitas na escola. Durante o período de campo, o telhado foi arrumado, o capim foi retirado, os banheiros melhorados, os jardins refeitos, ventiladores consertados.



Considerações finais: o fazer docente e o amadurecimento identitário

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

A vivência no PIBID entre março e setembro de 2025 permitiu compreender que a identidade docente não é dada, mas construída cotidianamente nas relações entre teoria e prática, entre universidade e escola. O diálogo com Paulo Freire (1996) e Fabiana Lima (2017) reforçou a necessidade de uma formação docente comprometida com a transformação social e com a superação das desigualdades. Finalizando o artigo vamos relacionar a experiência no PIBID com a proposta de Lima para a formação de professores(as) de sociologia. Na pesquisa foi possível observar a proposta feita por Lima na tese demonstrada no cotidiano escolar, na prática escolar da autora da tese. Em especial apontamos o reforço na importância de que o ensino seja visto de forma indissociável da pesquisa, conforme é possível observar com essa publicação, que é o resultado de uma pesquisa do âmbito escolar onde foi realizado o período do PIBID, mas também em muitos outros momentos, como por exemplo, a demonstração da importância de preparar uma aula com base em uma pesquisa a respeito do assunto, na preparação do material didático, na contextualização do assunto apresentado e dentro do que é possível em sala de aula, da realização de aula expositivo dialógicas.

Assim, ao final desta investigação, reconhecemos que nossa experiência no PIBID materializa, em escala formativa, aquilo que a tese de Lima demonstra em âmbito teórico e institucional: a constituição de identidades docentes depende de espaços de socialização profissional, de acompanhamento pedagógico consistente e da vivência concreta da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, dimensões que se fortalecem quando conduzidas por professoras formadoras comprometidas com o ensino de Sociologia na Educação Básica.

Além disso, foi observado que o programa se configura como um espaço potente de formação, onde o chão da escola se torna campo de pesquisa, reflexão e ação. Ao articular as disciplinas teóricas das Ciências Sociais e da Educação com a prática pedagógica, o PIBID contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica, sensível e politicamente engajada.

Referências

BODART, Cristiano. *Alfabetização e letramento sociológico*. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 54. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

GONZAGA, Luciano Luz. *Identidade docente: processos de construção e desafios contemporâneos*. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 45-60, 2017.

LORDE, Audre. *Sister outsider: essays and speeches*. Trumansburg, NY: Crossing Press, 1984.

LIMA, Fabiana Conceição Ferreira de et al. *Construção das identidades profissionais dos professores formadores das licenciaturas em Ciências Sociais*. 2017.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Os argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. Tradução de Anton P. Carr e Lígia A. C. Mendonça. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SANTOS, Mário Bispo dos. *Ensino de sociologia e formação docente*. Brasília: Editora da UnB, 2014.

SCALABRIN, Rosemar; MOLINARI, Viviane. *Formação docente e identidade profissional*. Curitiba: CRV, 2013.

SILVA, Anderson Vicente da. *Ensino de Sociologia: desafios e perspectivas no contexto pernambucano*. Recife: EDUPE, 2020.

STRATHERN, Marilyn. *Os limites da autoantropologia*. In: _____. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify, 2014. p. 133-157.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. *Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, p. 1-18, 2018.