

**O PIBID E A RESIDÊNCIA DOCENTE: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO RIO DE JANEIRO**

Vanice da Silva Pereira dos Santos*

Bruna Lucila de Gois dos Anjos**

Gabrielle Cotrim D'Alecio***

RESUMO: O relato versa sobre a formação de professores de sociologia e a relação com os programas de formação de professores inicial e continuada, tais como: o Programa de Iniciação à docência (PIBID) e o Programa de Residência docente do Colégio Pedro II (PRD -CPII). Tais são experiências restritas ao estado do Rio de Janeiro e com três professoras da Rede Estadual de Educação deste território. O objetivo do trabalho é compreender como essas políticas públicas voltadas para a formação de professores contribuíram para a construção do conhecimento escolar da disciplina, e como interferem na formação destes docentes. O quadro teórico metodológico desse estudo conta com o autor inglês Ivor Goodson, que afirma a centralidade dos docentes nas decisões referentes ao currículo e ao ensino, com Bernadete Gatti, que reflete sobre os impactos das políticas de formação docente no Brasil, e com Mario Bispo dos Santos que investiga o PIBID de Ciências Sociais/Sociologia. Assim, será demonstrado como o investimento dessas políticas públicas traz um novo status ao professor da educação básica no processo de formação de novos docentes, e discutiremos sobre as características específicas dessas políticas públicas que fortalecem o processo de formação de novos docentes.

Palavras-chave: Formação docente, ensino de sociologia, PIBID, Residência docente.

104

ABSTRACT: The report deals with the training of sociology teachers and the relationship with the initial and continuing teacher training programs, such as: Programa de Iniciação à docência (PIBID) and the Programa de Residência docente do Colégio Pedro II (PRD - CPII). Such experiences are restricted to the state of Rio de Janeiro, and with three teachers from the State Education Network of this territory. The objective of the work is to understand how these public policies aimed at teacher training contributed to the construction of school knowledge of the discipline, and how they interfere in the training of these teachers. The theoretical and methodological framework of this study has the english author Ivor Goodson, who affirms the centrality of teachers in decisions regarding curriculum and teaching, with Bernadete Gatti who reflects on the impacts of teacher education policies in Brazil, and with Mario Bispo dos Santos who investigates the PIBID of Social Sciences / Sociology. The investment of these public policies brings a new status to the basic education teacher in the process of training new teachers, and we will discuss the specific characteristics of these public policies that strengthen the process of training new teachers.

* Especialista em Ensino de Sociologia (UFRJ), Mestra em Educação (UFRJ) e professora de sociologia da rede estadual do RJ. Supervisora do PIBID Ciências Sociais UFRJ em 2014-2015. (Está em nossa memória para sempre).

** Especialista em Ensino de Sociologia (UFRJ), Mestra em Educação (UFRJ) e professora de sociologia da rede estadual e privada no RJ. Supervisora do PIBID Ciências Sociais UFRJ em 2015-2016 e 2018-2019. E-mail: brunalucila@gmail.com

*** Mestra em Educação (UFRJ), Doutoranda em Educação (UFF) e professora de sociologia da rede estadual e privada no RJ. Residente no período 2016-2017 E-mail: gabicotrim socio@gmail.com

Key words: Teacher training, sociology teaching, PIBID, Teaching residence.

Introdução

As autoras desse artigo são professoras da rede pública, também da rede privada, de ensino básico e acreditam que uma das formas de construção de uma educação de qualidade é refletir cotidianamente as suas ações em sala de aula. E que a defesa do ensino de Sociologia deve ser pautada pela prática docente consciente e comprometida com o rigor científico, e com uma reflexão cotidiana. Ele faz parte de uma discussão que travamos no Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) em 2019, no qual escrevemos sobre nossas experiências na formação de professores e decidimos posteriormente escrever aqui.

Considerando as dificuldades e ameaças que a educação e a disciplina de sociologia vêm sofrendo nesses últimos anos - endossadas mais ainda com o contexto do governo atual e da pandemia - é preciso salientar a importância do esforço das professoras em relação à pesquisa e o ensino. E por isso, este trabalho ganha mais corpo e sentido quando uma das pesquisadoras e autora do artigo, Vanice dos Santos, não está mais presente entre nós. Uma professora e pesquisadora que sempre defendeu a educação pública e democrática e esteve presente em todas as lutas do ensino de sociologia. É também como homenagem e memória póstuma que este trabalho que escrevemos juntas ganha mais significado e vigor.

As experiências que originaram esta reflexão e outras que vivemos em nossas trajetórias profissionais são fruto desse esforço de análise. Com a obrigatoriedade da disciplina na educação básica, as possibilidades de troca e compartilhamento de experiências se expandiram. E é neste bojo que reconhecemos que se ampliaram as políticas de formação inicial e continuada dos docentes de sociologia.

As variadas disciplinas escolares têm processos diferentes de implementação, sendo esta sua história de fundamental investigação para uma análise atual da mesma. GOODSON (1997) elucida que os estudos referentes às disciplinas escolares devem ser colocados também em uma perspectiva histórica.

A Sociologia, após um período de intermitência, ainda é uma disciplina que luta por sua efetivação nos currículos escolares. Sabemos que a obrigatoriedade da disciplina nas grades escolares é recente, sendo a legislação que a reinsere efetivamente no currículo datada de 2008. No entanto, a disciplina teve um longo caminho de inclusão e exclusão no último século, sendo

a década de 1980 o marco recente de sua inclusão a níveis estaduais. O período recente de introdução da disciplina é aquele que coincide com as políticas de formação de professores que vamos inserir aqui nesta discussão.

As políticas que vamos aqui analisar são políticas de formação e se contrastam com aquelas praticadas em alguns estados que privilegiam os índices e a meritocracia. No Rio de Janeiro, os professores da rede pública estadual de ensino têm sido alvo de políticas educacionais como o Nova Escola¹, que buscam apenas quantificar o conhecimento dos alunos e não privilegiam a experiência e as boas iniciativas docentes.

Essas políticas, comuns em outros estados federativos e conhecidas como “políticas de bônus”, buscaram construir mecanismos de controle da ação docente, com o intuito de melhorar os resultados educacionais. GOODSON (2013, p.108) afirma o quando esse tipo de política é desestimulante para o profissional de educação ao criticar as reformas educacionais inglesas e o seu impacto na vida do profissional de educação:

(...) Mantém-se também a premissa de que a enunciação clara de objetivos, apoiada por uma bateria de testes, acompanhada por estratégias de prestação de contas e confirmada por uma série de incentivos financeiros e pagamentos por resultados obtidos irá inevitavelmente melhorar os padrões escolares. O professor é posicionado com uma parte importante desse sistema de transmissão, mas os aspectos técnicos do profissionalismo do professorado são enfatizados e não sua biografia profissional – as missões e envolvimento pessoais que sustentam o sentido que o professor tem de vocação e de profissionalismo dedicado.

A análise está concentrada em um tipo de política pública diferente da colocada anteriormente, são políticas de formação docente a princípio concebidas como de iniciação à docência. No entanto, nosso foco será relatar como estas políticas também contribuem para o processo de formação do professor que já está atuando no nível básico.

1. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação do professor de Sociologia

¹ Foi o primeiro programa de avaliação e ranqueamento da rede estadual do Rio de Janeiro, que teve seu início no governo de Antony Garotinho em 2002. As escolas eram avaliadas e através desta análise (que contava com alguns pressupostos definidos pela secretaria de educação) os profissionais receberiam um bônus atrelado a nota da escola. Revista *Perspectiva Sociológica*, n.º 27, 1º sem. 2021, p. 104-115

O PIBID é uma política pública instituída no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) no ano de 2007, cujo primeiro edital referente à licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia se apresentou em 2009. O objetivo do referido programa de bolsas é a formação do licenciando, com uma atuação massiva na escola básica, contando com a parceria com a universidade, e orientação de duas frentes: a que parte do ambiente universitário, através do professor coordenador de área, e a de origem na escola básica, que é do professor supervisor atuante na disciplina na escola básica.

O ano de 2009, que lançou o primeiro edital que mencionava sociologia como área contemplada com bolsas, coincide com o primeiro ano em que a disciplina se institucionaliza obrigatória nas escolas de todo o Brasil em todas as séries do Ensino Médio, por meio da legislação nº 11.684/2008². O programa cresceu vertiginosamente dentro dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia, sendo que em 2012 já se contabilizavam 1500 bolsas em 25 cursos de instituições diferentes (SANTOS, 2017).

A legislação que institucionaliza o PIBID dispõe que são objetivos do Programa: "fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira" (BRASIL, 2010). Ainda sobre os objetivos do PIBID, podemos afirmar de acordo com a legislação que existe uma expectativa de que as escolas básicas sejam também protagonistas no processo de formação das licenciaturas, com professores supervisores como coorientadores (BRASIL, 2010).

Como já afirmava GOODSON (2013), a escola é o espaço de construção social do currículo e o professor da educação básica é o profissional que está intimamente relacionado nesse processo. O PIBID é uma política pública de formação docente que insere essa dimensão do currículo no processo de formação de novos docentes, constituindo assim um novo ambiente formativo que avança para além do currículo como prescrição. Ao valorizar a interação entre os membros institucionais que compõem o programa, a docência passa a ser vista como uma prática social e não apenas uma técnica ou ação mensurável.

² A dissertação de Gustavo Azevedo (Universidade Federal Fluminense, 2014) aponta que antes da obrigatoriedade imposta em lei já havia a Sociologia como disciplina escolar em todos os estados brasileiros. Queremos pontuar, no entanto, que para uma política pública federal ser institucionalizada era necessário a legislação federal de obrigatoriedade.

Trata-se, portanto, de um modo misto de formação inicial, dos saberes disciplinares (da universidade) e da prática (da escola básica). Conforme aponta SANTOS (2017, p.259):

(...) o modo misto de formação se caracteriza por associar o desenvolvimento dos saberes disciplinares e pedagógicos no âmbito acadêmico com os saberes experienciais advindos da experiência de imersão na escola. Portanto, trata-se de um modo de formação que implica uma certa diversidade e flexibilidade institucional, pois articula a universidade e as escolas envolvendo professores do ensino superior e professores da educação básica. Estes situados no programa também como formadores dos futuros docentes.

Os bolsistas de iniciação à docência são inseridos desde o início da sua formação na escola, inclusive o programa recomenda isso, o que acaba por diminuir a lacuna de inserção tardia na escola tão criticada pelo método de formação tradicional através do estágio supervisionado, ou seja, a docência é pensada desde os primeiros contatos com as disciplinas teóricas das Ciências Sociais.

A forma como se organiza o PIBID sana, assim, o problema da formação através das licenciaturas, conforme aponta Gatti *et al.* (2014), com o equilíbrio entre os conhecimentos da disciplina e o de atuação profissional. O programa seria, portanto, um espaço de exercício profissional, de reflexão sobre ele e de articulação com o conhecimento acadêmico, sintetizando uma formação inicial dos professores de maneira ampla.

Os professores supervisores, por sua vez, se sentem parte integrante deste processo de formação dos licenciandos (GATTI *et al.*, 2014), mas propomos uma reflexão através de nossa experiência que vai além: o quanto os docentes da escola básica são também formados neste processo de interlocução proposto pelo PIBID? Neste artigo ressaltamos que o programa não é só um importante movimento de formação inicial, mas também um propulsor da formação continuada.

Por formação continuada entendemos aqui o constante processo de aperfeiçoamento de saberes ligados à sua prática profissional a que os professores estão submetidos. A formação continuada pode então ser explicitada a partir de diferentes modos de contato do docente com novos saberes relativos à sua prática profissional, como afirma Chimentão (2009, p.3):

A nosso ver, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não

tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Um professor de Sociologia dificilmente tem muitos pares nas instituições onde leciona, especialmente por conta da carga horária reduzida da Sociologia praticada nas escolas de ensino básico. Com isso, o contato com os licenciandos proporciona um debate e planejamento didático conjunto e contínuo dificilmente experimentado nas condições atuais das redes de ensino, trazendo maior qualidade para sua prática profissional. Esse isolamento já era vivenciado pelos professores que atuavam na educação básica desde o momento anterior a obrigatoriedade da disciplina na grade curricular da escola básica.

Além disso, é experimentado pelo professor da Educação Básica através do contato com os licenciandos uma reaproximação com as práticas universitárias, e junto a isso, uma perspectiva de aliar sua prática docente à dimensão da pesquisa, mais presente na formação superior. Elementos importantes que integram o fazer docente como a experiência e memória profissional são valorizados ao serem partilhados entre os membros integrantes do PIBID.

Conforme Novoa (1992) menciona, a formação docente não se constrói só através de técnicas, há uma reflexão da prática e da identidade durante toda a vida profissional. Um professor que recebe através do PIBID os licenciandos na escola está também durante esse processo refletindo sobre as suas práticas profissionais, e se reinventando de acordo com as trocas com estes atores, que incluem o planejamento de atividades didáticas a serem desenvolvidas em conjunto.

O incentivo das universidades e um acompanhamento qualificado a uma formação dos licenciandos é imprescindível para a formação profissional. E também é uma excelente ponte de acesso entre a universidade e a escola básica. É necessário perceber que o aprendizado do “ser docente” também se efetiva com os pares, no caso aqui colocado, os licenciandos de Ciências Sociais e os professores universitários.

O impacto do contato dos licenciandos na formação continuada dos professores pode ser resumido como uma “oxigenação das práticas pedagógicas”, na medida em que a reflexão das atividades profissionais acontece propiciando uma nova maneira de planejar e discutir suas ações cotidianas, e repercutindo em novas possibilidades junto aos discentes da escola. Sendo assim, O PIBID atua como uma política de formação inicial, dos licenciandos, especialmente

na atuação da reflexão embasada na prática docente, e no contato com ela complementando a formação teórica presente na universidade. E o programa faz isso através das vivências no ambiente escolar, a interação com os alunos e a prática didática. Mas também é um importante processo de formação continuada para o professor supervisor, com o aperfeiçoamento de sua prática profissional. A possibilidade de reflexão coletiva sobre um trabalho didático, pensado em geral individualmente, e sobre metodologias distintas são o grande impacto do PIBID na prática docente.

2. A Residência Docente do Colégio Pedro II / RJ e a formação do professor de Sociologia

O Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro, criou o Programa de Residência Docente (PRD) em 2011 e o implementou em maio de 2012, com o objetivo de cumprir de forma mais abrangente o seu papel como Instituição Federal de referência na Educação Básica, ampliando seu escopo de influência com ações na formação complementar de profissionais que atuam em diferentes sistemas educacionais do país.

Esta reflexão, no entanto, diz respeito ao PRD de 2016, que já trazia uma nova organização dessa formação continuada, sendo assim, é um programa desenvolvido ao longo de um ano letivo que tem como público alvo o professor recém-formado em exercício em escolas públicas de Educação Básica do Rio de Janeiro.

O PRD permite que docentes recém-formados (denominados Professores Residentes) tenham um convívio profissional com professores orientadores do Colégio Pedro II (Professores Coordenadores e Supervisores de Área), de modo a obter uma formação complementar em questões de ensino-aprendizagem em sua área/disciplina, assim como em aspectos da vida escolar. Objetivando o desenvolvimento da autonomia na produção e aplicação de estratégias didáticas, a internalização de preceitos e normas éticas e o estímulo à reflexão crítica sobre a ação docente, pretende-se que o novo profissional do magistério acumule subsídios para o exercício de sua docência com maior qualificação.

O programa, em 2016, era dividido em diversas áreas³, e contava com professores residentes, os supervisores de área (os orientadores que ficam alocadas na unidade que o

³ Área I – Matemática, Desenho Geométrico; Área II – Biologia, Física, Química; Área III – Português; Área IV – Espanhol, Inglês; Área V – Geografia, História; Área VI – Filosofia, Sociologia; Área VII – Artes, Educação
Revista *Perspectiva Sociológica*, n.º 27, 1º sem. 2021, p. 104-115
ISSN: 1983-0076

residente escolheu estagiar - a partir das vagas ofertadas) e os coordenadores de áreas. No caso desse trabalho, a experiência ocorreu na Área VI no ensino de Sociologia, em que o estágio foi cumprido na unidade de Realengo, um bairro da Zona Oeste e em um Campus relativamente novo do Colégio Pedro II (data do ano de 2005).

O residente deve cumprir as seguintes atividades:

a) Atividades na área de docência (160 h) - atividades didáticas desenvolvidas no COLÉGIO PEDRO II e na unidade escolar do Residente, distribuídas em:

- Atividades no COLÉGIO PEDRO II – 120 horas;
- Atividades na instituição de origem – 40 horas.

b) Atividades em setores administrativo-pedagógicos do COLÉGIO PEDRO II (20h) - visitas à biblioteca dos campi e/ou da PROPGPEC, ao SESOP, à Secretaria do Campus, ao NAPNE, à Direção Geral, à Coordenação e a laboratórios do Colégio. Para cada visita deve ser elaborado um pequeno relatório a ser entregue ao Supervisor sobre as atividades do espaço. A cada relatório aprovado, é atribuído um total de 5 horas. O residente deve escolher então quatro espaços distintos e construir assim quatro relatórios, totalizando as 20 horas desta área.

c) Atividades em formação continuada (180h) – atividades assim distribuídas:

- Relatório Semestral aprovado – 30 horas;
- Memorial Circunstanciado aprovado – 50 horas;
- Palestras, oficinas, minicursos, encontro geral de Área, seminário – 100 horas das quais 40 horas, no máximo, podem ser de eventos não oferecidos pelo PRD tais como palestras, seminários, simpósios, congressos realizados, enquanto matriculados no PRD, mas oferecidos fora do Programa.

Desse modo, exige-se uma carga horária bem extensa, considerando que esse professor residente trabalha, muitas vezes, em outras escolas. Porém, a experiência mostra que o ponto chave do programa é o que denominam como *produto final* (uma espécie de monografia) que deve ser elaborado a partir da realidade escolar que o residente está lecionando, considerando

uma atividade com um grau de profundidade que abarque o currículo escolar da escola pública que o professor está inserido.

No caso aqui experimentado, o produto final produzido nesta experiência foi construído por todo o primeiro semestre com os estudantes da primeira série do Ensino Médio no CIEP 323 Maria Werneck, localizado na comunidade “Parapedro”, no bairro de Irajá, situado na Zona Norte do município. E teve como objetivo trabalhar a representatividade racial do alunado e a dificuldade de vínculo com a escola, devido à falta ou ausência da representatividade racial, considerando que eram jovens majoritariamente negros, trabalhadores e moradores de favela.

Sob o título de “*A representatividade racial como propulsora do afetamento e o despertar crítico do aluno*”, partiu-se do pressuposto de que a conscientização dos/das estudantes acerca de sua identidade racial era o ponto chave para motivá-los ao aprendizado e potencializá-los a planejar seu lugar social para além das identidades estereis que se tinha sobre o negro, principalmente o negro da periferia. O objetivo era não somente compreender as estruturas e os fundamentos da realidade social e racial brasileira, mas trazer esse aprendizado como forma de autonomia e controle de sua própria vida.

Os resultados apontaram para a pertinência desse debate em turmas de ensino médio, e que principalmente, o estudante só compreenderá o sentido do ensino escolar para além de objetivos utilitários se ele vir representado e encorajado a projeções futuras de seu lugar social. E que a falta de autoestima e de projeção, no caso dessa realidade escolar, está alocada na falta da representatividade racial que os jovens detinham sobre si mesmos e seus iguais.

Nesse momento, as turmas que passaram por este processo, além de projetar, buscar carreiras universitárias, já conhecem assuntos a respeito da cota racial, cota social, programas de financiamento às universidades, realidade na qual nunca se havia experimentado nessa comunidade escolar.

O interessante da experiência dessa formação continuada é que exige que o professor que está vivenciando a realidade do ensino público municipal ou estadual (de total diferença em relação à remuneração, valorização e organização do ensino Federal, como do colégio Pedro II) elabore suas aulas com muito rigor e reflexão apontando que só é possível fazer uma docência quando há alteração das consciências ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Como Vieira Pinto (2011, p.12) ressalta:

é indispensável o caráter de encontro de consciências no ato da aprendizagem, porque a educação é uma transmissão de uma consciência a outra, de alguma coisa que um já possui e o outro ainda não. A teoria dialética do conhecimento é fundamentalmente cibernética, no sentido dialético da palavra. Não a cibernética empírica que é essa aí que se faz. Não se trata da entrega de um embrulho de uma pessoa para outra, mas de possibilitar uma modificação no modo como essa outra pessoa, que é o aluno, está capacitado para receber embrulhos. Na pedagogia, o princípio é a teoria a recepção do sabido, porque é preciso que se modifique a outra consciência. Isso tem muita importância porque permite estudar a educação do ponto de vista cibernético, não material, como se costuma fazer (quer dizer, só com dados estatísticos, com método e técnicas, etc.), mas avaliando o resultado pela transformação que a educação imprime à consciência do aluno. Se ela não fizer isso, de nada adianta seu esforço. Um dos graves erros na pedagogia alienada é esse. É avaliar o resultado da prática educacional pela devolução do embrulho, sem compreender que isso não é educação. A educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno.

Sendo assim, a experiência naquele ano neste colégio estadual começou a fazer sentido, pois tinha a reflexão coletiva a respeito das dificuldades que encontramos no exercício docente, e avançamos consideravelmente nos processos de ensino-aprendizagem. A experiência vivida no PRD 2016 possibilita até hoje uma reflexão mais aprofundada dos limites e possibilidades que aquela realidade, em especial, pode trazer ao ensino da sociologia e na formação docente.

Considerações Finais

Partimos de duas políticas públicas de formação docente muito distintas: O PIBID, de caráter nacional, e o PRD do Colégio Pedro II, de abrangência estadual, para refletir que a formação de professores é indispensável para dar conta de uma prática docente de qualidade. Sabemos que o professor se forma para além da licenciatura, visto que os saberes da prática e a reflexão sobre ela são importantes neste processo.

Afirmamos, assim, que a obrigatoriedade do ensino de sociologia, em legislação nacional, foi fundamental para que esta disciplina fosse contemplada também pelas políticas públicas de formação. Caso contrário, a disciplina continuaria marginalizada nas escolas, sem contar com este tipo de ação. Há certo temor de que essa “marginalidade” volte por conta da Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que retira o caráter disciplinar da sociologia, afirmando-a como “estudos e práticas”.

Consideramos esta retirada de obrigatoriedade da sociologia como uma ameaça para a continuação dos programas de formação de professores, uma vez que a disciplina contará nas grades somente dos estados que assim definirem não sendo alvo, portanto, de políticas nacionais, o que diminui a abrangência e a quantidade de atendidos por estes instrumentos de formação.

Vimos através da análise da nossa experiência nestes dois programas que é necessário investir em programas de formação continuada do professor, por diferentes motivos: para que a sua prática tenha sentido, por gerarem reflexão e pesquisa. Acrescentamos que estes programas também proporcionam ao professor da educação básica uma renovação e fortalecimento de seu envolvimento pessoal com a prática docente.

Finalizamos este relato de experiências de diferentes políticas de formação inicial e/ ou continuada, acreditando que o seu impacto nas práticas docentes se deu muito além das poucas linhas que aqui escrevemos, e certas de que sua abrangência é bem maior que este círculo de três professoras do Rio de Janeiro. E certas e ansiosas para que outros pesquisadores do campo de ensino de sociologia se dediquem a fundo na investigação sobre as políticas de formação docente.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008). 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Diário Oficial da União, 03 jun. 2008.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 25 jun. 2010.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. “O significado da formação continuada docente”. Anais do 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. UEL, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>.

D’ALECIO, Gabrielle Cotrim. A representatividade racial como propulsora do afetamento e despertar crítico do aluno. Trabalho final PRD – Colégio Pedro II: Rio de Janeiro, 2017. 49 f.

GATTI, Bernadete et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014

GOODSON, Ivor. (1997). A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997.

_____. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.xcv

HANDFAS, Anita; ANJOS, Bruna L. G.; LANDARINI, Sidarta; IBRAIM, Yuri G. C.; ARRUDA, Julia V. C.; SILVA, Mariana M. S.; ARAUJO, Jéssica C. “O PIBID Ciências Sociais da UFRJ: reflexões sobre uma prática.” In: GONÇALVES, D. N.; MOCELIN, D. G.; MEIRELLES, M. (Org.). Rumos da Sociologia no Ensino Médio. Porto Alegre: CirKula, 2016. Pp. 247-270.

NOVOA, Antonio. Vida de professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

SANTOS, Mario Bispo dos. O PIBID na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo à formação do professor de Sociologia. 2017. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB).

SANTOS, Vanice Pereira dos. A construção do currículo mínimo de sociologia no estado do Rio de Janeiro. 2017. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

VIEIRA PINTO, Álvaro. Sete lições sobre educação de adultos. 12^a. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

*Artigo publicado em memória ao trabalho realizado por nossa querida Vanice Pereira dos Santos, a melhor professora de sociologia que existiu.
Vanice, presente sempre!*