



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES (CCHLA)
COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

LUIZ TRAJANO DE ABREU JUNIOR

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DOS(AS)
LICENCIANDOS(AS) DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFPB**

João Pessoa/PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A162t Abreu Junior, Luiz Trajano de.

Transposição didática : a experiência no Programa
Residência Pedagógica - Sociologia na formação dos(as)
licenciados(as) de Ciências Sociais na UFPB. / Luiz
Trajano de Abreu Junior. - João Pessoa, 2024.
101 f.

Orientador : Sérgio Botton Barcellos.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
2023.

1. Programas Institucionais de Iniciação à Docência.
2. Residência pedagógica. 3. Autoetnografia. 4.
Ciências sociais. 5. Experiência formativa. I.
Barcellos, Sérgio Botton. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 3

LUIZ TRAJANO DE ABREU JUNIOR

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DOS(AS)
LICENCIANDOS(AS) DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFPB**

Monografia apresentada à Coordenação
do Curso de Ciências Sociais da
Universidade Federal da Paraíba como
requisito para a obtenção do grau de
licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Sérgio Botton Barcellos

João Pessoa/PB

2024

LUIZ TRAJANO DE ABREU JUNIOR

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DOS(AS)
LICENCIANDOS(AS) DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFPB**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Ciências Sociais da Universidade Federal
da Paraíba como requisito para a
obtenção do título de licenciado em
Ciências Sociais.

Aprovada em: 19/04/2024

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
SERGIO BOTTON BARCELLOS
Data: 22/04/2024 20:21:20-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Sérgio Botton Barcellos (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Documento assinado digitalmente
ELIANEDA CONCEICAO SILVA
Data: 23/04/2024 08:57:58-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Eliane da Conceição Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dra. Ednalva Maciel Neves
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

AGRADECIMENTOS

Acredito que meus agradecimentos devem em parte a minha família que se manteve no incentivo para eu buscar capacitação e desenvolvimento com a finalidade de um futuro melhor.

E também meus e minhas amigos(as) que tenho e sei quem são, estes(as) foram extremamente importantes para que eu me mantivesse sã e bem no processo de estar dentro de uma universidade.

E a minha psicóloga que foi um apoio essencial no momento de finalização da monografia, e bem como a ajuda da querida Simone do projeto de escuta do Núcleo de Bem Estar do CCS da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Não poderia ter um rendimento melhor sem esse acompanhamento da minha saúde mental.

Aos(as) professores(as) que conheci desde a infância, na fase de jovem adolescente e jovem adulto na UFPB, também merecem serem lembrados(as), pois tenho na lembrança e tenho carinho. Além disso, agradeço às queridas docentes presentes na banca Ednalva Maciel Neves e Eliane da Conceição Silva, por aceitar o convite, pela disponibilidade e pelas contribuições, bem como pela presença nesse momento importante na minha formação.

E, em especial, ao amigo e professor e orientador Doutor Sérgio Botton Barcellos, pela paciência, pelas correções e pelos ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso. Acredito que ter a orientação dele no processo foi muito significativo, pois ajudou grandemente com o meu conhecimento teórico anterior à elaboração desta monografia e durante todo o processo de execução e desenvolvimento da escrita, colaborando com o meu conhecimento como cientista social. Não existe palavra que expresse minha gratidão e satisfação de ter conhecido, ter tido a ajuda e orientação para a construção e finalização desta pesquisa. Muito obrigado, professor.

RESUMO

A proposta é compreender o processo de formação a partir da noção de experiência formativa realizado no Programa Residência Pedagógica (PRP) - Sociologia na formação dos(as) licenciandos em Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Na monografia, pretende-se também lançar luz a importância do programa para a formação junto a rotina das escolas-campo de Ensino Médio, ao passo das presentes ofensivas de governos com políticas neoliberais e ideários negacionistas, como o que se denominou o Novo Ensino Médio. Desse modo, por meio da percepção dos(as) graduandos(as) no Núcleo de Sociologia, UFPB, durante os anos de 2022 e 2024 foi realizada essa pesquisa. Assim, uma das motivações para realizar esse estudo monográfico é que, a partir da construção do estado da arte, foi percebido que muitos estudos com foco em programas de formação docente deixaram em aberto percepções dos(as) licenciados(as) no âmbito do curso de Ciências Sociais no estado da Paraíba. A metodologia utilizada foi qualitativa, isso quer dizer que a pesquisa se concentra em aspectos subjetivos por meio do trabalho de campo para entender um fenômeno específico. Em resumo, os resultados mostram as possibilidades de aprendizagem no PRP, como as investigações do ser professor(a) em duas modalidades de ensino, a regular e integral, bem como o exercício de transposição didática, e ainda, traz ao debate e a investigação do conhecimento docente junto a sua práxis.

Palavras-chaves: Programas Institucionais de Iniciação à Docência; Residência Pedagógica; Autoetnografia; Ciências Sociais; Experiência Formativa.

ABSTRACT

The proposal is to understand the training process based on the notion of formative experience carried out in the Pedagogical Residency Program (PRP) - Sociology in the training of Social Sciences undergraduates at the Federal University of Paraíba (UFPB). The monograph also aims to shed light on the importance of the program for training in the routine of high school field schools, in the face of the current offensive by governments with neoliberal policies and negationist ideals, such as the so-called New High School. In this way, this research was carried out through the perception of undergraduates at the Sociology Center, UFPB, during the years 2022 and 2024. Thus, one of the motivations for carrying out this monographic study is that, from the construction of the state of the art, it was perceived that many studies focusing on teacher training programs left open the perceptions of graduates within the scope of the Social Sciences course in the state of Paraíba. The methodology used was qualitative, meaning that the research focuses on subjective aspects through fieldwork to understand a specific phenomenon. In summary, the results show the possibilities for learning in the PRP, such as the investigation of being a teacher in two teaching modalities, regular and comprehensive, as well as the exercise of didactic transposition, and also brings the debate and investigation of teaching knowledge together with its praxis.

Keywords: Institutional Teaching Initiation Programs; Pedagogical Residency; Autoethnography; Social Sciences; Formative Experience.

LISTA DE SIGLAS

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CBEs – Conferências Brasileiras de Educação
CE – Comissão de Educação do Senado
C.E.E.E.A Sesquicentenário – Sesquicentenário
CS – Ciências Sociais
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional da Educação
CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CEFAM – Centros de Formação e Afeioamento do Magistério
CPD – Conhecimento Profissional Docente
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECITE – Escola Cidadã Integral Técnica Estadual
EN – Escolas Normais
EAD – Educação a Distância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENID – Encontro Nacional de Iniciação a Docência
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HEM – Habilitação Específica de 2º grau para exercício de 1º grau
JIC – Juventude Industrial Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBL – Movimento Brasil Livre
MEB – Movimento de Educação de Base
MDB – Partido Movimento Democrático Brasileiro
MP – Medida Provisória
MESP – Movimento Escola Sem Partido
MEC – Ministério da Educação

NEM – Novo Ensino Médio

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCD – Pessoa com deficiência

PSL – Partido Social Liberal

PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PRP – Programa Residência Pedagogia

PPP – Projeto Político Pedagógico

PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIBIC – Programa Nacional de Bolsas de Iniciação Científica

PT – Partido dos Trabalhadores

PL – Projeto de Lei

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PROTUT – Programa de Educação Tutorial

PROLICEN – Programa Pró Licenciatura

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

REDEFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica Pública

RD – Residência Docente

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia

SEED/MEC – Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação

SESU – Secretaria de Ensino Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINAFOR – Sistema Nacional de Formação

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. UMA BREVE REVISÃO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A SOCIOLOGIA E O SURGIMENTO DO RESIDENCIA PEDAGÓGICA	20
1.1. Formação Profissional dos(as) Docentes no Brasil: Uma Revisão Bibliográfica	20
1.2. A formação da graduação em Ciências Sociais/Sociologia: Área marcada por lutas históricas na Educação Brasileira	28
1.3. PIBID e PRP: Políticas Públicas para a formação docente na graduação	37
1.3.1 Programas de Formação na Licenciatura nos anos 2010 e o Residência Pedagógica ..	40
2. UMA AUTOETNOGRAFIA: SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PIBID E PRP - SOCIOLOGIA UFPB	43
2.1 Experiências formativas anteriores ao PRP - Sociologia: PIBID Sociologia	46
2.2 Contexto do PRP - Sociologia na UFPB	53
2.2.1 Experiências dentro do PRP: Inserção e observação	54
2.2.1.1 Inserção e observação na escola “Doutor Otavio Novais”	54
2.2.1.2 Inserção e observação na escola ECITE “Daura Santiago Rangel”	56
2.2.2 Experiências dentro do PRP: Regências como exercícios de Transposição didática ...	59
2.2.2.1 Regências na escola “Doutor Otavio Novais”: A experiência em uma escola regular	59
2.2.2.2 Regências na escola ECITE “Daura Santiago Rangel”: a experiência em uma escola integral	64
2.2.3 Experiências dentro do PRP: Formações formativas/teóricas como expansão de conhecimento	67
3. A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA PERCEPÇÃO DOS(AS) GRADUANDOS(AS) DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPB	71
3.1 Experiências no PRP - Sociologia: A visão dos(as) graduandos(as)	72
3.1.1 O núcleo da escola-campo “Doutor Otávio Novais”	72
3.1.1.2 Comentários sobre o núcleo da escola-campo “Doutor Otávio Novais”	79
3.1.2 O núcleo da escola-campo ECITE “Daura Santiago Rangel”	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	101

INTRODUÇÃO

A monografia possui o objetivo de compreender a experiência formativa dos(as) licenciandos(as) de Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) junto ao Programa Residência Pedagógica (PRP) - Sociologia nas atividades de regência junto ao Ensino Médio. Os objetivos específicos relacionados à contextualização dos programas de formação docente no ensino superior – como o PRP –, exercício de autoetnografia e discussão de entrevistas a partir da experiência, serão desenvolvidos em três capítulos do presente trabalho.

O PRP é um programa coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como um de seus objetivos o incentivo aos estudantes de cursos de licenciatura na realização de estudos e pesquisas em educação, proporcionando assim, uma formação singular ao trazer contato com a sala de aula por intermédio de instituições de ensino superior no Brasil. A finalidade da CAPES é fomentar a formação inicial de profissionais de cursos de licenciatura. Destaco que no PRP há algumas etapas na participação enquanto bolsista ou estudante voluntário(a), tais como: tempo de inserção e observação na escola-campo, reuniões formativas e atividades de regência. A última diz respeito ao exercício de ministrar aulas com orientação e supervisão do(a) professor(a) preceptor(a) sobre temáticas ligadas à disciplina.

É possível afirmar que a educação vem passando por ofensivas neoliberais nos últimos tempos-governo, interferindo na qualidade da educação. Um exemplo disso foi o golpe de Estado em 2016, no qual o vice da chapa composta por Dilma Rousseff, Michel Temer, assumiu o posto de presidente; e, com este poder, gerou políticas de cortes e desmantelamento de políticas públicas (Borges, Aquino e Puentes, 2023). Um exemplo concreto dessa ofensiva foi o congelamento de investimento na educação e ciência, representado pela Emenda Constitucional 95, denominada por organizações e movimentos sociais como a “PEC da Morte”¹. Essa medida limitou o investimento na educação, contribuindo para o empobrecimento da qualidade de educação, tanto nas escolas públicas quanto em universidades.

Assim, ao compreender que o contexto político-social-econômico também interfere na formação em Ciências Sociais, como aponta Silva (2007), é considerado relevante entender a experiência formativa de programas de formação inicial, sobretudo o PRP - Sociologia, no

¹ Disponível em: <[“PEC da Morte”: País já sente a devastação do congelamento | Partido dos Trabalhadores \(pt.org.br\)](https://www.pt.org.br)> Acesso em: 25 de janeiro de 2022

contexto pós-governo negacionista e antieducação, como foi o de Jair Bolsonaro (2019 - 2022) – período este em que participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Ademais, é pretendido esboçar análises à luz do novo governo de Luiz Inácio (2023 - 2026) sobre essa política pública.

Justifica-se este trabalho de pesquisa em três âmbitos sendo eles o pessoal, o sociológico e o acadêmico.

No que diz respeito à relevância no âmbito individual, nos meses finais do ano de 2020, participei do PIBID como bolsista. Este programa possui uma experiência diferenciada e, entre seus objetivos, oferece aos estudantes dos cursos de licenciatura uma vivência no espaço escolar, ou seja, no seu futuro ambiente profissional². Durante o projeto pude observar, sentir e aprender, como a teoria aprendida no curso de Licenciatura em Ciências Sociais (CS) se efetua na prática do ensino da Sociologia em sala de aula. Acompanhei e desenvolvi atividades e um projeto de pesquisa junto aos dois docentes de Sociologia e com a professora preceptora da escola, que, a partir da sua experiência e pela socialização da sua prática, bem como orientação, me fez repensar a forma de preparar as aulas de Sociologia. Ir além de uma ação centrada no ensino bancário que muitas vezes experienciamos no percurso de formação no Ensino Básico, pois ela geralmente usava metodologias ativas e prezou por uma comunicação afetuosa com os(as) estudantes.

Para além de aspectos práticos da profissão, entendi de maneira empírica a questão política na licenciatura em CS, visto que o contexto político-social-econômico marcado pelo governo Bolsonaro fez surgir a necessidade de articulações e mobilizações nacionais para a manutenção dos programas PIBID e PRP.

Sobre o segundo aspecto, cito a parte sociológica, algo que considero importante quando se leva em consideração os casos de corrupção, descasos contra direitos humanos³, negacionismo e produção de ignorância cometidos pelo ex-presidente Jair Bolsonaro durante a sua passagem pelo cargo governamental (2019 - 2022). Destaco isso, pois o momento foi marcado por impactos na educação brasileira e na formação docente inicial. Dessa forma, também é possível destacar como as escolhas de governos interferem em políticas públicas relevantes na sociedade, como a educação. Antes da pandemia e do governo Bolsonaro, no governo de Michel Temer, a educação já estava sofrendo ataques diretos, como cortes e

² Minha participação ocorreu junto à Escola Cidadã Integral Técnica Estadual (ECITE) de Ensino Fundamental e Médio “Daura Santiago Rangel”, localizada em João Pessoa, no bairro José Américo, na rua Benício de Oliveira Lima, durante o 2º e 3º semestres do Programa, equivalentes ao período de maio de 2021 até fevereiro de 2022 – equivalente a uma carga horária total de 288 horas.

³ [Veja os crimes imputados a Bolsonaro no relatório final da CPI da Pandemia \(cnnbrasil.com.br\)](https://www.cnnbrasil.com.br) Acesso em 24 de outubro de 2023.

medidas restritivas. Da Silva Cardoso e Darwich (2023) afirmam como os governos historicamente interferiram na educação. Severo, Estrada e Barcellos (2019) refletem como há uma crescente de governos autoritários e aspirações fascistas, sendo consequência do contexto internacional. Da Silva Cardoso e Darwich (2023, p.166) apontam que Bolsonaro foi eleito em 2019, baseado em “(...) ‘achismos’, convicções ideológicas e religiosas que, na área da educação, além das breves linhas aqui apresentadas, tentam a todo o custo expurgar a filosofia de Paulo Freire das escolas do país”. E isso, é importante ser mencionado, pois o aprofundamento de desigualdades sociais geradas pelos governos podem afetar o acesso a uma educação diferenciada.

E no terceiro aspecto, o acadêmico, acredito que trazer uma contribuição ao debate sobre programas institucionais de bolsa a docência sobre o olhar dos(as) licenciandos(as) na licenciatura de CS, é algo relevante, visto a produção de pesquisas sobre o tema na área. Haja vista a ausência de estudos e produções acadêmicas acerca da formação docente e do magistério no Brasil, segundo a pesquisa inicial que fiz.

Bastos e Keller (1995, p. 53) definem a pesquisa científica como “(...) uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”. É possível investigar o olhar dos(as) licenciandos(as) sobre este tema.

Assim, tendo em vista esses pontos, a questão-pergunta sociológica que se tenta responder é: “Como o contexto social-econômico-político-cultural de transição política de governo Bolsonaro (2019-2022) para Lula (2023-2026) interfere na política pública educacional, o PRP, e quais contribuições esse programa tem para os licenciandos(as) de CS no âmbito da UFPB?”. Mas para isso, há outras questões anteriores a essa, que precisam ser investigadas, como: Em que contexto social-econômico-político-cultural a formação docente se desenvolveu no Brasil? E como a Sociologia esteve no currículo brasileiro? O que políticas públicas de formação inicial docente contribuem para as práticas de estudantes de licenciatura? Como se faz a passagem do campo de conhecimento teóricos no curso superior de magistério para o campo reflexivo das práticas pedagógicas na atualidade? O que Programas, como os que são aqui contextualizados, nos dizem a respeito disso?

Para Barreto e Honorato (1998, p. 62):

A escolha de um tema representa uma delimitação de um campo de estudo no interior de uma grande área de conhecimento, sobre o qual se pretende debruçar. É necessário construir um objeto de pesquisa, ou seja, selecionar uma fração da realidade a partir do referencial teórico-metodológico escolhido.

E assim, o problema de pesquisa, é entender como o contexto político interfere nessa política pública por meio de métodos e ferramentas científicas da Sociologia, investigando como os fatores sociais, culturais, econômicos e políticos influenciam a educação e, por consequência, a sociedade. Dessa forma, é possível lançar luz aos impactos da educação na formação das identidades individuais e coletivas. De modo, o PRP, enquanto política pública, pode ser pesquisado para refletir ou avaliar a sua eficácia no contexto das políticas educacionais, questionando seus objetivos principais. O PRP o seu rol de objetivos, no documento da Portaria Gab nº 82 (2022, p.2), é lembrado que:

Art. 4º São objetivos específicos do PRP: I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Destaco o primeiro objetivo, lembrando que aprofundar a formação prática de estudantes de cursos de licenciatura pode ser entendida como trazer o exercício de transposição didática. Entende-se por transposição didática, o que Machado (2000) defende como sendo um processo de transformações de um determinado conjunto de conhecimentos científicos a serem ensinados em um determinado espaço e tempo. Esse processo é marcado por deslocamentos, rupturas e transformações, desse conjunto de conhecimentos, e traz a reflexão que esse processo não é simplesmente sobrepor uma teoria de referência qualquer (Machado, 2000). Assim, um recurso conceitual para pensar a passagem da expertise do(a) sociólogo(a) na produção de conhecimento contextualizado e situado como instrumento de investigação e reflexão para o(a) outrem.

Com isso, a partir desta monografia, pretende-se destacar a experiência formativa dentro do PRP através do olhar dos(as) graduandos(as) da licenciatura em CS. O tema e a questão sociológica estão relacionados com a área Sociologia da Educação. Aqui o PRP será investigado como uma experiência formativa mais estruturada, para além dos estágios supervisionados-curriculares, visto como uma alternativa para a formação dos(as) licenciados(as) em CS dentro do contexto de transição política.

Para realizar uma discussão com a produção acadêmica sobre a formação em licenciatura em CS, foram usados periódicos científicos como Google Acadêmico, Scielo, e a Base de Teses da UFPB, com o objetivo de construir um “estado da arte” sobre as produções que citam a temática e temas relacionados. A abordagem buscou mapear pesquisas publicadas, livros bases e artigos de encontros científicos que poderiam ampliar a compreensão sobre o tema proposto. Foram usados os marcadores de: Residência Pedagógica Sociologia; Paraíba; UFPB; PIBID; Experiência formativa; Autoetnografia em Ciências Sociais; Formação; Professor.

A fundamentação teórica recebe apoio de pesquisadores(as) em Educação e em Ciências Sociais. Já a revisão bibliográfica baseia-se em uma pesquisa na qual foram considerados artigos e livros de autores como, Saul (1994), Garcia (2000), Saviani (2005), Araújo e Lima (2014), Cunha e Nunes (2017), Bodart e Tavares (2020), Borges, Aquino e Puentes (2023) entre outros(as).

Na perspectiva teórico-metodológica, adota-se a autoetnografia (Versiani, 2002) como forma de exercício de iniciação científica a partir dos relatos de experiência produzidos ao longo do PIBID e PRP ao longo dos anos de 2021 a 2024 (Clifford, 2008). Para compreender, destaco que a autora cita como a autoetnografia antigamente era vista dentro das biografias e elas produzidas eram criticadas, pois tinham em sua base uma construção de um sujeito metafísico. Ela a ideia de Watson, esta autora afirma que os canones apenas validam autoetnografias quando produzidas pro seus pares sendo homens, brancos, cis e heterossexuais. Daí fica o exercício de ao invés de falar sobre o(a) outro(a), falar com o(a) outro(a), por meio de uma escrita dialógica e/ou polifônica buscando fazer uma alegoria de encontros de subjetividades. Além disso, é necessário explicar que a autoetnografia é uma junção de autobiografia e etnografia. Assim, autobiografia é compreendida e associada à interpretação de Lejeune, mas atualizada a versão de Arfuch (2010), sendo algo ligado a clássicos relatos de vidas nas Ciências Sociais. E etnografia vinculada a Peirano (2014). Destaco por fim, que a autoetnografia aqui é fruto de um exercício de iniciação científica dentro dos parâmetros de uma monografia para o curso de CS da UFPB.

No campo de pesquisa, foi possível traçar uma investigação sobre as experiências formativas dentro do programa. Gil (2009) sustenta que a pesquisa qualitativa tem a intenção de ter um aprofundamento na pesquisa, não se relacionando com a quantidade numérica, indo contra a ideia positivista. Nessa abordagem, o(a) cientista é sujeito e objeto da pesquisa, ou seja, mostra um aprofundamento sobre o tema e a dinâmica social. Ademais, foram acionadas as entrevistas semiestruturadas (Boguchwal e Ferraz *apud* Silva, 2006), que buscam expor a

visão dos(as) graduandos(as). As entrevistas ocorreram em duas escolas-campo, contando com a participação de um graduando e uma graduanda de cada uma das escolas-campo, haja vista que cada um(a) possui uma experiência diversa, podendo ter similaridade a produção autoetnográfica e ampliar os resultados da pesquisa. Assim (Haguette, 1997 *apud* Boni e Quaresma, 2005) a entrevista é definida como um “(...) processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Os(As) entrevistados(as) foram escolhidos(as) de forma a incluir um(a) graduando(a) que participou de outro(a) programa institucional de iniciação à docência (como PIBID, monitoria, Programa de Educação Tutorial [PROTUT] ou Programa Pró Licenciatura [PROLICEN]) e outro(a) que não teve essa experiência, permitindo uma reflexão sobre como eles(as) veem a experiência formativa dentro do PRP em comparação uma outra experiência anterior ou mesmo considerando a experiência enquanto algo novo. Ou seja, foram escolhidos gêneros diferentes, se uma graduanda já tinha feito um programa de formação inicial, era escolhido um graduando que não tinha participado, buscando maior diversidade. As entrevistas foram realizadas em uma semana, no início de outubro de 2023 e os registros foram transcritos na mesma semana, permitindo uma análise posterior. Será feita uma análise do discurso (Bardin, 1977) das respostas para responder às questões subjetivas do projeto e elaborar uma ideia geral a partir da análise.

A entrevista com roteiro semi estruturado (ver ANEXO - A) foi a técnica utilizada no processo de trabalho de campo para a coleta de dados. Assim, na fase das entrevistas, será feita uma análise do discurso (Bardin, 1977) das respostas para investigar e fazer a amarração da experiência da autoetnografia junto aos meus(minhas) pares no campo do PRP. As categorias a serem exploradas dizem respeito à percepção sobre a experiência formativa, a redução sociológica como aspecto de produção de conhecimento autônomo e a licenciatura, se estas percepções aparecem como reforçadas ou enfraquecidas. Essa técnica proporciona maior familiaridade com o problema e envolve as discussões do levantamento bibliográfico.

Quanto a questão de ética em pesquisa em Ciências Sociais, Guerriero e Minayo (2013) destacavam a necessidade de revisar aspectos éticos das pesquisas nas Ciências Sociais e humanas, pois a Resolução nº 196/96 considerava unicamente a pesquisa biomédica e não fornecia diretrizes específicas para as outras áreas de pesquisa. Entretanto, no ano de 2016,

foi promulgada a Resolução nº 510 de 7 de abril, que tratou das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e das outras áreas (Guerriero, 2016)⁴.

A monografia está organizada por três capítulos e seções, além da parte de considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

No primeiro capítulo, o objetivo específico é trazer o contexto sobre a formação profissional docente no Brasil e em especial descrever como a formação em Sociologia no Brasil foi marcada ao longo da história por lutas político-educacionais. Além disso, apresentar o surgimento do PRP e PIBID por meio de uma pesquisa bibliográfica. Macedo (1994, p. 13), afirmam que a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Ademais, Amaral (2007, p1), sustenta que a pesquisa bibliográfica [...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa. E ainda, Gil (2002, p. 44), lembra como essa pesquisa “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Junto a isso, Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que: “(...) a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Além disso, Cellard (2008, p.295) lembra como esse tipo de coleta de dados ajuda na eliminação, pelo menos em parte, da influência pela presença ou intervenção do(a) pesquisador(a) “(...) no conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.”

Para Vianna (2014, p.47):

(...) levar os documentos como peças etnográficas implica tomá-los construtores da realidade tanto por aquilo que produzem na situação da qual fazem parte – como fabricam um “processo” como sequência de atos no tempo, ocorrendo em condições específicas e com múltiplas desiguais atores e autores – quanto aquilo que conscientemente sedimentam.

⁴ Haja vista as normas éticas em pesquisa, foi optado por não ter mais informações dos(as) interlocutores para não ter nenhum constrangimento institucional, como perseguição e ou ameaça, pois os resultados mostram críticas ao curso de Ciências Sociais no âmbito da UFPB. Desse modo, foram adotados procedimentos padrão de garantia da integridade dos(as) participantes da pesquisa e a preservação dos dados, além de deixar cientes os(as) participantes de todos os procedimentos e objetivos da pesquisa, colocando-me à disposição para quaisquer dúvidas e questionamentos durante todo o processo. Ressalto ainda que o contexto de pesquisa não se trata de uma área de conflito, de forma que a integridade de todos(as) os(as) participantes foi e está resguardada.

Assim, a autora reflete como com essa ferramenta é possível rastrear os atores, fazer conexões e entender as condições desiguais de fala. Ou seja, a ferramenta da pesquisa documental, com o exposto, é algo relevante para se ter uma pesquisa científica enquanto dados que ajudam na cientificidade, bem como a investigação sociológica sobre desigualdades sobre a produção e na fala.

No segundo capítulo, o objetivo específico é abordar a linha teórica-metodológica utilizada na monografia, que é a autoetnografia (Versiani, 2002), lança luz a experiência no PIBID e trazendo a experiência dentro da RP por meio da autoetnografia. O capítulo se orienta pela sequência didática do Programa, que compreende a inserção e observação, planejamento, e reuniões de formação e regência em sala de aula, com destaque para as atividades de regências como formas de transposição didática em duas escolas-campo “Doutor Otávio Novaes” e ECITE “Daura Santiago Rangel”. A inserção e observação na escola é geralmente uma das partes da sequência didática dos programas de formação inicial de professores(as). Ela se refere há uma ambientação no campo, neste caso a escola, sob supervisão de professores(as), a partir da observação e reflexão crítica sobre o ambiente e a comunidade escolar. A parte do planejamento diz respeito ao diálogo com os(as) participantes sobre os ciclos de atividades, destaque como foram duas escolas-campo, foi idealizado uma troca depois de oito meses, assim os(as) residentes teriam ambas experiências de ensino, uma regular e uma integral. Nas reuniões de formação, era abordado questões e temas sobre a formação em Ciências Sociais, bem como aspectos teórico-metodológicos de criação em projetos de pesquisa-ensino e extensão. E ainda, as atividades de regências, seria a última parte da sequência didática presente no PRP, pois é nesse momento que acontece o exercício de pôr em prática os ensinamentos dialogados pela observação e pela discussão teórica.

No terceiro por sua vez, serão discutidas as experiências formativas e percepções dos(as) graduandos(as) em Ciências Sociais - UFPB junto ao PRP - Sociologia durante o ano de 2022 - 2024, por meio de entrevistas semiestruturadas (Boguchwal e Ferraz *apud* Arruda, 2006) fazendo o uso da análise de conteúdo (Bardin, 1977). O objetivo específico é compreender o olhar dos(as) interlocutores(as) sobre a as experiências formativas no programa. Neste capítulo, será realizada a análise dos conceitos de experiência formativa usado por Paulo Freire no livro “*Pedagogia do oprimido*” (2011), redução sociológica do autor Guerreiro Ramos na obra “*A redução sociológica*” (1996), e licenciatura de António Nóvoa na obra “*Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*” (2002).

Sobre esses conceitos, destaco que entendo Experiência Formativa enquanto um processo de emancipação através da educação, como Freire (2011) defende, em que é feito de

uma forma libertária e não tradicional. Isso quer dizer que, é investigado se há um aprendizado que não reproduza a ideia de educação bancária, mas que ajuda o(a) residente a entender o aspecto político da educação. Sobre a Redução Sociológica, é usado para discutir a transposição de conhecimento e experiência como parte da construção da autonomia e entendido como uma crítica ao reducionismo sociológico. E a Licenciatura enquanto um aspecto essencial para a formação, que ocorre no espaço escolar e que é feito dentro de uma rotina específica em coletividade.

1. UMA BREVE REVISÃO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL, A SOCIOLOGIA E O SURGIMENTO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O primeiro capítulo tem como objetivo trazer o contexto sobre a formação profissional docente no Brasil, destacando especialmente como a formação em Sociologia no Brasil foi marcada e influenciada ao longo da história por lutas sociais e políticas, bem como apresentar surgimento dos Programas RP e PIBID no âmbito da Sociologia ao longo dos anos 2000. Nesse primeiro capítulo será realizada uma revisão de bibliografia e ela se sustenta em uma pesquisa documental na qual foram consultados artigos e livros de autores como Saul (1994), Garcia (2000), Saviani (2005), Araújo e Lima (2014), Silva (2015), Cunha e Nunes (2017), Bodart e Tavares (2020), Borges, Aquino e Puentes (2023), entre outros que abordam o assunto.

1.1. Formação Profissional dos(as) Docentes no Brasil: Uma Revisão Bibliográfica

Garcia (2000) afirma que a história da formação profissional no Brasil, advém da herança e do cunho da servidão. E há fatores que influenciaram para a fortificação disso, como, por exemplo, a fomentação de profissões manuais aos escravos desde o século XVI no Brasil Colônia.

Saviani (2005) e Borges, Aquino e Puentes (2012) lembram da necessidade de reflexão sobre formação docente no século XVII, por meio de Comenius, e que o primeiro estabelecimento com essa finalidade foi criado em 1684 em Reims, instituído por São João Batista de Salle com o nome de “Seminário de Mestres”. Porém, foi após a Revolução Francesa no século XIX que esta questão foi refletida e foi buscada uma resposta institucional; nesse momento houve a criação de escolas. O autor ressalta o contexto internacional, como em Paris no ano de 1795 que foi criada a primeira Escola Normal, proposta feita pela Convenção um ano antes. Em 1802, com a conquista de Napoleão do Norte da Itália, foi criada a Escola Normal de Pisa aos moldes da Escola Normal Superior Parisiense, entretanto sua intenção passou a ser uma instituição de pesquisa.

No Brasil, após a Proclamação da Independência, foi criada a primeira lei geral em 1827 com a intenção de seguir no método do ensino mútuo, também conhecido como lancasteriano (Saviani, 2005). A Câmara dos Deputados aprovou um projeto da Comissão de Instrução que tinha a intenção de organizar o ensino público pela primeira vez no Brasil, sendo apresentado à Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil pelo deputado e padre Diogo Antônio Feijó. Esse projeto é considerado relevante na história da

educação no Brasil, pois estabeleceu algumas bases para a organização do ensino primário no país. “Neste projeto a instrução ficou dividida em quatro graus distintos, com o ensino de ofícios incluído na 3ª série das escolas primárias, e depois nos Liceus no estudo de desenho, necessário às artes e ofícios” (Garcia, 2000, p.3). Em 1834, com o Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823, aprovado no ano de 1834, é que o ensino elementar ficará sob comando das províncias (Garcia, 2000; Saviani, 2005). Assim, em solo brasileiro, destaca-se que foi resgatada a ideia das Escolas Normais (EN), sendo em 1835 a instauração de uma EN na província do Rio de Janeiro, em Niterói; algo simples em que um diretor e um professor ensinavam conhecimentos segundo o método lancasteriano (método que prioriza a escrita e a leitura, criado por Joseph Lancaster no século XIX), sem rudimentos formativos, conforme a Lei Provincial (Ato nº 10) de 4 de abril do ano de 1835. Ela foi fechada anos depois, sendo submissa por profissionais com formação teórica, mas depois em 1859 foi criada outra EN e foi consolidada no período republicano.

É importante lembrar que o país já passou e vai continuar passando por reformas, como a primeira que veio após a expulsão de padres jesuítas que ministraram aulas para crianças e jovens por quase duzentos anos e que foram substituídos no ano de 1759. A substituição contou com a introdução de docentes, indicados por bispos, ensinando diversas disciplinas, dentre as quais, o latim, como lembram Mendonça e Fialho (2020). Em 1852, foram criados estabelecimentos de ensino de ofícios pelo Imperador Dom Pedro II com intenção de promover a educação técnica e profissionalizante no país, mas não levavam em conta, na época, o estado social de seus estudantes. O objetivo dessa promoção era capacitar a mão de obra para atender as necessidades da crescente industrialização e desenvolvimento econômico. Além disso, no período da República foi possível ver que “(...) vários setores da sociedade começaram a demonstrar a vontade de que se estabelecesse no Brasil um ensino que preparasse o trabalhador para o aumento das atividades da indústria no país” (Garcia, 2000, p.45).

No governo de Nilo Peçanha (1909 - 1910)

“(...) o ensino profissional no Brasil teve um grande impulso: em todas as capitais do Brasil foram criadas escolas de profissionalização. Em 1910 estavam instaladas dezenove escolas em situação bastante precária, tanto de instalações como de formação dos professores que atuavam” (Garcia, 2000, p.5).

Ainda dentro desse apanhado histórico, na Primeira Guerra Mundial, no Brasil, praticamente todos os produtos industriais de que se precisavam vinham de países

estrangeiros. Com isso, houve a necessidade de instalar no país um número massivo de indústrias, algo que fez surgir uma

“(…) maior necessidade de ensino profissional, não só em quantidade como também em qualidade. Ocorreu nesse período uma aceleração no aumento de escolas profissionais, mas mesmo assim persistia a tradição de que se destinavam aos desfavorecidos de fortuna” (Garcia, 2000, p.5).

Portanto, a autora conclui que há uma desassociação entre a formação profissional e educação. Esta é uma herança relevante de citar, visto que Araújo e Lima (2014) lembram as experiências de qualificação profissional, em termos históricos, datam ao Colégio das Fábricas, aos ofícios, aos liceus de artes e às escolas de aprendizes artífices. Junto a isso, a indústria no Brasil teve grande impulso em 1870 até as primeiras décadas do século XX, e na década seguinte houve o debate sobre como “(…) a qualificação profissional de mão de obra industrial a criação do Senai (1942), instituição que permanece como o principal vetor de capacitação profissional para a indústria brasileira” (Araújo e Lima, 2014, p.175).

É a partir dos anos 1930 (Nova República) e no desenrolar da década de 40 que um novo caminho para a educação surge, no qual ela “(…) ganha nova e maior dimensão, assumindo contornos que lhe davam maior amplitude e se associavam a inovações tecnológicas vinculadas ao avanço industrial” (Araújo e Lima, 2014, p.17). Ainda nesse período, Batista (2013) vai apontar como no contexto pós I Guerra Mundial, a educação e a profissionalização foram sendo colocadas como uma demanda social, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde Pública no ano de 1930. Oito anos depois, é elaborado pelo Governo Federal via Divisão do Ensino Industrial, um anteprojeto que regulamentou o ensino profissional no Brasil. Batista (2013, p.162) ainda lembra que:

Em 1942, contando desta vez com a participação dos industriais, é criado, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias, através do Decreto-Lei 4.048 de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, quatro anos depois, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Decreto-Lei 8.621 de 1946, dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. As duas instituições foram criadas para atender à demanda de qualificação para o trabalho, em todos os níveis de profissionalização. Atualmente, são responsáveis pela maior rede de escolas de educação profissional no Brasil.

Batista e Lima (2023) apontam como nas décadas seguintes de 1940, 1950 e 1960, houve mudanças relevantes, mas na década de 1960, é destacado que houve a Reforma Capanema e a Reforma Francisco Campos, reformas que fizeram surgir o Ensino Secundário, fazendo grande parte da população frequentar as escolas em um período de até 10 anos, com a

intenção de integrar a população ao processo produtivo. Mendonça *et al* (2005) explica que em 1950, o contexto de retomada de questões relacionadas ao desenvolvimento do Brasil, ideários pragmatista e desenvolvimentista, ajudou na formulação de um conjunto de princípios de assumido e adotado como uma estratégia política do então presidente Juscelino Kubitschek (1955-1959).

Saviani (2005), sustenta que com o golpe militar em 1964 ocorreram mudanças em leis que interferem na educação do país, como aponta o Quadro nº 1.

Assim, as EN desaparecem, sendo substituídas pela Habilitação Específica de 2º grau para exercício de 1º grau (HEM). Foi o Parecer nº 853/71 que definiu a doutrina dos currículos das escolas do 1º e 2º grau e o Parecer nº 45/72 definiu a habilitação profissional. Diante desses Pareceres, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) elencou treze problemas, e dentre elas foi citada a parte pouco diversificada, falta de espaço, desprendimento da realidade profissional, baixa remuneração, problemas dos estágios, pouca realidade levando em conta os estudantes do período noturno entre outros impasses.

O autor ainda lembra que, dada a crítica e outros empecilhos, o governo criou em 1982, junto ao Ministério da Educação (MEC), o projeto chamado de Centros de Formação e Afeição do Magistério (CEFAM) com o objetivo de formar profissionais para os primeiros anos do 1º grau. Inicialmente em sete estados e depois mais nove, ficando ao total cento e vinte centros espalhados nos estados como Bahia, Pernambuco, Piauí, Minas Gerais, Alagoas, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso, Sergipe, Paraíba, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Pará e Rio Grande do Norte. Isso gerou a revitalização das EN, porém se desperdiçou, visto que não houve aproveitamento dos(as) profissionais pelos Centros.

Quadro nº 1 – Leis que mudaram com a ditadura-regime militar em 1964 e que afetaram a educação brasileira

ANO	LEI / PARECER / PROJETO	MUDANÇAS
1964		
1968	A Lei nº 5.540/68 que alterou a Lei nº 5.692/71	O foco na mudança foi o Ensino primário e médio, fazendo as EN desaparecerem e serem substituídas pela HEM.

1971	Parecer nº 853/71 e o Parecer nº 45/72.	O Parecer nº 853/71 definiu a doutrina dos currículos das escolas do 1º e 2º graus, e o Parecer nº 45/72 definiu a habilitação profissional.
1982	CEFAM	Teve o objetivo de formar profissionais para os primeiros anos do 1º grau. Inicialmente em sete estados, posteriormente cresceu para nove, ficando ao total cento e vinte centros espalhados nos estados brasileiros.

Fonte: elaboração do autor a partir dos dados de Saviani (2005)

A Lei nº 5.540/68 que alterou a Lei nº 5.692/71, segundo Carlos, Cavalcante e Neta (2018, p89), “Com essa reforma no ensino houve uma piora tanto no preparo dos candidatos para a entrada no ensino superior, quanto no próprio ensino médio, chamado a partir de então de 2º grau”, pois desviou o foco do público jovem que se candidatava ao ensino superior, deixando o alvo ser o mercado de trabalho. Assim, fica exposta como essas articulações reformularam tanto a educação superior como a básica, e pode-se refletir como isso traz heranças para o ensino no país, bem como a área de Sociologia, haja vista que ela foi sonogada do currículo junto a outras áreas nesse período como lembra, Ribeiro, Moreira e Rocha (2019). A mesma foi substituída por outras disciplinas, uma delas foi Educação Moral e Cívica.

Saviani (2018) lembra que após a ditadura-regime militar, houve uma transição marcada por uma “distensão lenta, gradual e segura” e isso foi feito:

(...) em 1974 no governo do general Ernesto Geisel por inspiração do General Golbery do Couto e Silva, eminência parda do regime militar; e prosseguiu na “abertura democrática” a partir de 1979 com a “Lei da Anistia” (Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979) no governo do general João Batista de Oliveira Figueiredo, desembocando na “Nova República” em 1985, que guindou à posição de Presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar uma vez que Tancredo Neves, eleito pelo Colégio Eleitoral, veio a falecer ainda antes de tomar posse (Saviani, 2018, p. 292).

O autor também cita que a “transição democrática” fez surgir uma nova ordem socioeconômica denominada “neoliberalismo”. Nesse contexto, houve mobilização de professores que se deu pela apresentação de um

(...) projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, antecipando-se ao governo, foi protocolado na Câmara dos Deputados sob número 1.158-A/88 em dezembro de 1988 embora, ao final, tenha sido derrotado pela interferência do governo FHC no Senado. (Saviani, 2018, p.294).

Foi central a mobilização dos(as) professores(as) no final dos anos de 1970 e nos anos 1980 (Saviani, 2013 e 2018).

Além disso, vale frisar que a Constituição Federal (CF) passou, segundo Saviani (2013), por mudanças afetadas pelos governos, suas ideologias e o contexto, até chegar a de 1988. Essa foi marcante, pois nomeia a educação como o primeiro dos direitos sociais ao estabelecer o Art. 6. promulgada em 5 de outubro de 1988, manteve o dispositivo relativo à competência da União de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22, Inciso XXIV) e dedicou uma seção específica à educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto). Essa constituição, segundo Vita (1989), teve no Art 206, os Incisos I a VII, contudo o V, em especial, focou na

(...)valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (Vita, 1989, p.182).

Vale destacar que Gohn (2011) aponta como há uma relação dos movimentos sociais com a educação no Brasil a partir do fim dos anos 1970. Com a criação de novas associações ou entidades científicas já existentes, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), houve a formação do debate sobre os problemas socioeconômicos e políticos e pautando no fim dos anos 1970 e na década de 1980 os movimentos sociais.

Barlem (2012), afirma que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi promulgado e instituído pela Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, com o objetivo de estabelecer direitos fundamentais para crianças e adolescentes, destacando a relevância da educação como meio de desenvolvimento. O ECA trouxe medidas de proteção à infância e à adolescência, determinando a prioridade absoluta desses grupos em diversas áreas, dentre elas, a educação. Para além disso, vale citar que no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) houve políticas educacionais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado

para financiar o ensino fundamental público, impactando diretamente a destinação de recursos para a educação básica, e com objetivos de valorizar o magistério, incentivar o aumento de recursos e explicitar a gestão de recursos e afinidades (Durham, 2010). Para além disso, houve programas de formação de professores(as) para o aperfeiçoamento dos profissionais em exercício nas redes públicas, segundo Durham (1999), que impactaram de forma positiva aumentando a qualificação docente.

Outrossim, vale lembrar que Costa (2012) destaca que há um processo de descentralização da educação no Brasil anterior a 1990, haja vista que no contexto da América Latina havia o crescimento de ideários neoliberais. Assim, a diminuição dos gastos públicos foi algo “(...) comum, tanto no período autoritário quanto nas democracias incipientes, nas décadas de 1980 e início da de 1990, ao demonstrar a pouca importância dada à educação pelos governos latino-americanos” (Costa, 2012, p.75). Consoante a isso, Borges, Aquino e Puentes (2012), argumentam que nessa década aconteceu a ascensão de Governos neoliberais com a influência estrangeira, especialmente pelo Consenso de Washington (1988), passando a ocasionar reformas educacionais caracterizadas pelo modelo do neoconservadorismo. Na Inglaterra, após a ascensão e o governo de Margaret Thatcher entre 1979 e 1990, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo Governo se estendeu de 1981 a 1989, esse pensamento direcionou “(...) o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno do estado liberal, idealizado pelos clássicos” (Borges, Aquino e Puentes, 2023, p.104). Dado este contexto, o ideário neoliberal chega ao Brasil com força após a década de 1990.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 foi promulgada em meio ao contexto da década de 1990, cenário cercado de mudança de paradigmas. Assim, as políticas e as práticas do sistema educacional brasileiro estavam sendo afetadas por valores do neoliberalismo, que corrobora as regras de uma sociedade capitalista. Similarmente, a aprovação da LDB de 1996 combinou o plano das políticas educacionais à ordem jurídico-institucional, propondo mudanças para as instituições de ensino e para os currículos de formação de professores no Brasil. Das mudanças relacionadas à formação de docentes, se destaca a formação de professores(as) dentro do nível superior, ou seja, as instituições superiores deveriam assegurar formação adequada, outro ponto, é que a lei tornou obrigatório o estágio como parte integrante da formação de professores(as) e ainda permitiu maior flexibilidade na formação pedagógica; essas duas mudanças visavam a melhoria da formação e da educação no país, pois mostram uma preocupação em valorizar a profissão docente e preocupação acerca da preparação para enfrentar os desafios do ambiente educacional. Entretanto, a lógica da racionalidade técnica ainda tinha grande presença, ou seja, uma

concepção considerada como “educação bancária”, e assim havia um desacordo na relação teoria-prática, pois as possíveis reflexões sobre a prática docente não apareciam nas ementas curriculares. Assim, no final da primeira metade de 1990 é que as políticas públicas de educação, emprego e renda vão ganhar presença “(...) na agenda de políticas sociais, sendo objeto de programas de maior ambição, fundados em aportes consideráveis de recursos públicos” (Araújo e Lima, 2014, p.178).

Destaca-se que essas políticas para a educação e que incidem sobre a formação docente no Brasil foram financiadas por empréstimos desde os anos 1960 e 70, em que houve “(...) uma grande incidência de recomendações explícitas nos acordos internacionais, que previam, inclusive, a presença de técnicos norte-americanos para treinamento de professores brasileiros” (Saul, 1994, p.62-63). O que é defendido não é tirar e não receber influências internacionais, coisa impossível de ser feita e posta em marcha, mas sim:

(...) ter a necessária acuidade crítica para ver o que internacionalmente é produzido e verificar como nos posicionamos ante essa produção de conhecimento internacional, e como construímos um novo conhecimento a partir das nossas necessidades e a partir do conhecimento produzido nacional e internacionalmente (Saul, 1994, p. 63).

Isso se articula com influências estrangeiras em que Nina Rodrigues e Gilberto Freyre, por exemplo, entre outros pioneiros do pensamento social e de idéias sociológicas no Brasil, assimilam uma ideia importada por autores europeus (por vezes eugenistas) para pensar o Brasil. Essa questão é abordada, por exemplo, por Guerreiro Ramos em sua obra “*A redução sociológica*” (1996). Para ele a “redução sociológica” seria um método, e/ou atitude, que visa superar a sociologia aos moldes da época. Sua crítica apontava que os(as) cientistas sociais não se atentaram a criar um rol de ferramentas brasileiras que se investigassem o país, bem como os(as) autores(as) não davam atenção ao conceito de negritude e, assim, apenas absorveram as teorias dos estrangeiros. Dado este contexto, Guerreiro denunciou o viés das CS, que estava localizado em seu momento de época, expondo que houve uma adesão à teoria estrangeira, e explicando como a redução sociológica é um método crítico à influência estrangeira, haja vista que as ideias estrangeiras são de países com uma lógica econômica diferente do Brasil. “A redução sociológica é um método destinado a habilitar o estudioso a praticar a transposição de conhecimentos e de experiências de uma perspectiva para outra” (Ramos, 1996, p.42).

É possível perceber como a formação profissional brasileira é marcada por uma herança histórico-político-social e que isso é relevante de ser refletido, visto que alguns e algumas

autores(as) argumentam que a formação profissional docente foi marcada por uma lógica perspectiva técnica, que se solidifica em um esquema de formação chamado 3+1. Nessa formação, o(a) estudante cursa 3 anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica para a licenciatura de forma complementar (Silva, 2007; França-Carvalho *et al.*, 2021). Isto é, independente da área de formação, os(as) licenciandos(as) tinham pouco contato, ou mesmo um contato tardio, com a realidade escolar, haja vista que na maioria dos casos estavam limitados apenas ao contato com instituições escolares nos últimos períodos de sua formação com os estágios curriculares obrigatórios, sendo uma passagem rápida. Cunha e Nunes (2017) afirmam que a qualidade de formação docente interfere na qualidade da educação, visto que no Brasil, os últimos investimentos nesta pasta não possuem muita presença e exercem baixo impacto sobre as instituições escolares.

1.2. A formação da graduação em Ciências Sociais/Sociologia: Área marcada por lutas históricas na Educação Brasileira

A Sociologia no Brasil tem uma herança histórico-cultural e isso começa no período dos pensadores sociais, sendo assim, na metade do século XIX e início do século XX. Este período é chamado de pré-científico, haja vista algumas características, como o movimento de independência das nações latinas-americanas. Nesse tempo, os teóricos eram homens da política que tiveram suas produções afetadas por influência filosófico-sociais européias ou norte-americanas, nesse sentido, para Liedke Filho (2005, p.377)

(...) buscava-se equacionar duas problemáticas centrais – a formação do Estado nacional brasileiro, opondo liberais e autoritários, e a questão da identidade nacional, tendo como núcleo a questão racial opondo os que sustentavam uma visão racista e os inspirados pelo relativismo étnico-cultural.

Após isso, vale lembrar do período considerado da Sociologia de cátedra. Segundo Liedke Filho (2005) este foi o momento das primeiras cátedras de Sociologia na década onde houve a intenção de introduzir a disciplina na pedagogia sendo ministradas as ideias de cientistas sociais europeus. Para dentro desse meio, os assuntos sociais também vieram à tona, como a urbanização, a pobreza e afins.

A próxima etapa foi considerada como contemporânea da Sociologia no Brasil, período da sociologia científica e início da sociologia contemporânea. Foi pautada por “(...) um padrão de institucionalização e prática do ensino e da pesquisa em sociologia, similar ao dos centros sociológicos dos países centrais” (Liedke Filho, 2005, p.382). Contudo, a

institucionalização de fato ocorreu na década de 1930, e foi dado início a etapa da Sociologia científica. A institucionalização da Sociologia e da Ciência Política no ensino superior no Brasil ocorreu por uma série de estudos de comunidade, sendo então vista como um primeiro programa de pesquisa nas Ciências Sociais brasileiras.

Sob essa perspectiva, Silva (2007) sustenta que o ensino de Sociologia no Brasil, em algumas dimensões, como as burocráticas e as legais, é sujeitado pelos contextos histórico-culturais em que o país se encontra. Assim, de forma prática, o currículo e a legitimação dessa ciência, são afetados no campo específico da contextualização. Sendo assim, fatores culturais presentes na sociedade e da recontextualização desta, significam a reformulação da ideia da disciplina e se ela é significativa o suficiente para compor o currículo mínimo. Sobre isso, é explicado que:

(...) a constituição de uma ciência em disciplina escolar se dá pelos processos de contextualização, em que se produzem os conhecimentos e os discursos da disciplina no campo científico/acadêmico, e pelos processos de recontextualização, reelaboração dos conhecimentos/textos/discursos nos órgãos oficiais do Estado e destes para as escolas. Nesse processo há deslocamentos de textos/discursos, alguns selecionados em detrimento de outros, reformulando-os a partir das questões práticas, que são definidas nas lutas e nos conflitos de interesses presentes no campo da recontextualização (Silva, 2007, p.406).

Essa recontextualização da Sociologia não ser relevante para a vida social ao ponto de ser posta como não obrigatória no âmbito escolar, pode ser entendido por um dispositivo pedagógico dominante e gerar problemas para os(as) cientistas sociais. E além disso, a área é afetada por uma ideologia – como por exemplo a conservadora, a liberal e suas variantes (neoconservadora e neoliberal) que possuem agendas contra a criticidade em relação às contradições do capitalismo. Há espaços em que isso ocorre, como no currículo do curso de Ciências Sociais, em outros cursos de graduação e pós-graduação mais específicos e nos níveis básicos do sistema de educação – na área escolar.

Junto a isso, Bodart e Tavares (2020) refletem sobre a história e configuração dos cursos de CS no Brasil, explicitando como houve uma presente instabilidade da disciplina nos currículos e como a formação para essa profissão possui uma história de idas e vindas, acabando por afetar na sua obrigatoriedade. Em um breve panorama histórico de CS no Brasil, os autores lembram como o primeiro curso de CS surgiu em 1933 no Brasil, mas a Sociologia já aparecia como disciplina em cursos superiores, cursos secundários e, também, em cursos de preparação e de formação de professores(as). Os primeiros cientistas sociais

desse período eram autodidatas, inspirados pelo positivismo de Comte ou da Sociologia Católica.

Os anos de 1930 – 1940 foram marcantes para a CS por meio de obras de destaque, e, dado este contexto, foram criados cursos em universidades no país. Além disso, as instituições privadas trouxeram uma ampliação do curso de CS, que era mais voltado para a área técnica. Este momento é considerado o período de institucionalização da CS dada a grande ascensão da pesquisa sociológica. Bodart e Tavares (2020) expõem um dado que elucida uma ascensão e superação da modalidade licenciatura sobre a do bacharel do período de 1930 até 2017, sendo 59,6% (124 cursos) para licenciatura e 40,3% (84 cursos) para bacharel.

Liedke Filho (2005) afirma que durante o período do Estado Novo (1937 – 1945) não houve avanços em relação ao ensino da Sociologia. “Os anos 50 foram marcados também pelo surgimento da proposta de uma ‘Sociologia Autêntica’, nacionalista, que buscava contribuir para o processo de libertação nacional e que tem na obra de Guerreiro Ramos (1957 e 1965) sua referência principal” (Liedke Filho, 2005, p.386). Os anos de 50 e 60 foi marcado pelo considerado período de “crise e diversificação” da Sociologia brasileira, período este que contava com uma crítica marxista sobre as abordagens paradigmáticas, contudo, também houve, com os golpes e o crescente autoritarismo, uma diversificação da área.

“O fechamento do ISEB em 1964 pelo regime militar e as cassações de cientistas sociais em 1969, assim como o impacto negativo da repressão cultural-educacional aos níveis universitários e das condições de exercício profissional, correspondem plenamente às características gerais da quarta etapa de evolução da Sociologia na América Latina” (Liedke Filho, 2005, p.396).

Arruda (1994) lembra que a consolidação das produções acadêmicas sociológicas estava sob moldes da Sociologia universitária paulista. Os trabalhos da USP elucidaram diversos temas e objetos, como a tese de mestrado de Florestan sobre os Tupinambás. Com esta tese e as outras obras do autor, ocorreu uma ampliação sobre o debate do exercício de erudição teórica na sociologia. O AI-5, no período da ditadura militar no Brasil, interferiu na continuidade desse processo, e depois desse hiato, a retomada foi feita por novos(as) professores(as) a partir da “reorganização institucional e a da manutenção de vivo interesse pela pesquisa” (Arruda, 1994, p.322). Assim, houve uma combinação de novos objetos, tradição e transformações da sociedade.

Em 1961, houve uma reforma importante com a criação da primeira LDB, a Lei nº4.024 de 20 de dezembro de 1961, que aumentou o poder de escolha e flexibilizou o currículo na época. “Entretanto, essa flexibilização curricular era permitida desde que respeitassem a obrigatoriedade de oferta de algumas disciplinas, a saber: Português, Matemática, Ciências, Geografia e História” (Bald e Fassini *apud* Mendonça e Fialho, 2020, p.4). Em 1971, dez anos após, houve “(...) a conhecida Lei nº5.652/71, que instituiu o ‘Ensino Médio Único e Integrado’, assim, a formação especial prevalecia sobre a formação geral” (Mendonça e Fialho, 2020, p.4). Em seguida surgiu a Lei Federal nº 9.394 de 1996, a nova LDB, que definiu o Ensino Médio como uma parte final da educação com duração mínima de 3 anos; a intenção era a de formar um cidadão para o trabalho com ética, autonomia intelectual e senso crítico.

No período de transição democrática, houve transformações na ênfase de outros temas, como a reativação da sociedade civil e depois para movimentos sociais e a redemocratização. “A Sociologia no Brasil, no período dos anos 60 e 70 para os anos 90, vivenciou uma passagem de análises macrosociológicas de crítica ao modelo econômico-social excludente do “milagre” e de crítica ao modelo autoritário para uma microsociologização dos estudos” (Liedke Filho, 2005, p.425). Assim, “(...) ocorreu um tipo de passagem do privilegiamento da questão do “para-si” para o “em-si” dos movimentos sociais” (Liedke Filho, 2005, p.425). Souza (2006) explica como os anos 80 foram anos significativos para a pesquisa, sobretudo no Brasil dado seu contexto político, social e cultural marcados por eventos como as votações diretas, organizações conservadoras e o socialismo sem força. Os impasses ficam situados em dois eixos, como o caráter da educação e a profissão desqualificada do magistério na sociedade capitalista.

Bodart e Tavares (2020) destacam como no período do governo militar, houve uma redução pela metade no crescimento dos cursos de CS. Saviani (2005) ressalta que, com a superação da ditadura militar, houve movimentações para a LDB ser modificada. Entretanto, houve uma frustração com a nova Lei, visto que ela perdeu a chance de se mostrar enquanto um momento significativo, sobretudo no que tange a formação profissional no Brasil.

Silva (2005) retoma que a nova LDB do ano de 1996, com o decreto nº 2.208 de 1997, consagraram nos currículos o modelo das competências, é apontado como o(a) professor(a) é colocado(a) de lado a um caráter de entretenimento.

Sobre o segundo ponto, Moraes (2003, p. 10) cita que:

Ainda durante o XII Congresso Nacional de Sociólogos (2002), um debate sobre as resoluções do congresso e alterações de estatutos acabou gerando um constrangimento entre “só bacharéis” e “só licenciados”, pois segundo os estatutos de sindicatos e da federação, “só licenciados” não são sociólogos, mas “só bacharéis” podem ser professores de sociologia (Lei nº 6.888/80 e Decreto nº 89.531/84), embora a legislação educacional não garanta esse direito. A principal justificativa apresentada pelos “sociólogos” é que o licenciado em ciências sociais “não sabe/não pode fazer pesquisa.

E ainda, o autor cita como Florestan Fernandes (1920 – 1995) já refletia que intelectuais se distanciaram pouco a pouco dos debates sobre o ensino das ciências sociais no campo escolar, e isso foi visto neste evento. Ademais, havia uma relação de hierarquia estabelecida entre os campos escolar e acadêmico-científico, algo que na época era um debate latente, haja vista que os(as) profissionais do bacharelado eram vistos como superiores pelo motivo de saberem fazer pesquisa, enquanto os(as) profissionais da licenciatura eram vistos com uma limitação. Dado o contexto, o autor cita como dentro das titulações de pós-graduação, a de livre docência é a que diz respeito à função de professor(a); as de mestre(a) e doutor(a) não conferem essa habilitação, pois são titulações profissionais de especialização técnica, sendo assim, conclui-se que havia disparidades no caráter da licenciatura e do bacharelado.

Outro cientista social importante foi Antonio Candido, pois ele atuou junto a Fernandes na linha de frente do campo intelectual paulista contribuindo para a institucionalização das CS, exercendo um papel central para consolidar a formação em Sociologia e reforçar seu papel no Ensino. Jackson (2002, p.136) argumenta que trajetória intelectual do autor tem relação à história das CS na FFCL/USP, destacando que:

Nos termos de Antonio Candido, na USP ocorreria a passagem do “ponto de vista sociológico” para a “ciência da sociologia”. Nesse processo é fundamental a participação dos professores estrangeiros, responsáveis pela difusão de teorias e métodos de pesquisa e também de um novo “espírito”, mais científico e profissional, e menos literário. Nas décadas de 40 e 50, o ensino e a pesquisa, marcados pela nova orientação trazida pelos professores estrangeiros, consolidam a sociologia como disciplina científica diferenciada.

Voltando ao debate sobre a lei, Bodart e Tavares (2020), citam que no período pós Lei nº 11.684/08 de 2008 houve a ampliação dos cursos de CS⁵. Um ano antes, eram em seu total 136 (dividido ao meio na modalidade de licenciatura e bacharelado) cursos novos de CS. E ainda, expõem um gráfico em que se pode notar a crescente de IES privadas com cursos dessa área, e isso foi possível pelas medidas do governo federal por meio da criação do

⁵ De modo geral, ela estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo as disciplinas de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

Programa Universidade para Todos (ProUni)⁶. Os autores apontam a crescente expansão do curso de CS comparada com outras disciplinas de Humanidades, como História, Geografia e Filosofia. Ainda é exposto que houve uma expansão da área de CS, mas que não foram equiparadas às outras áreas, visto que a sua ausência histórica enquanto disciplina. Em outro gráfico é mostrado que a abertura de novos cursos de CS no Brasil, no período de 2009 teve um auge na modalidade da licenciatura e isso se relaciona com o momento da obrigatoriedade da disciplina no currículo e com a expansão de abertura de universidades federais, investimentos do governo federal e o fim da lógica 3+1.

Oliveira (2015) lembra que com processo de reintrodução da Sociologia com o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 e da Lei nº 11.684/2008 em todas as séries do Ensino Médio no Brasil, houve impactos no redirecionamento dos cursos de CS, bem como uma nova reflexão sobre os cursos de formação de professores(as) de Sociologia, sendo visto pelo autor como “expansão tardia”, haja vista que houve um crescimento do ensino privado, se destacando a oferta de cursos não universitários, e alguns realizados na modalidade Educação a Distância (EAD). Ademais, o autor cita em forma de dados, os cursos de formação de professores de Sociologia antes da Lei nº 11.684/2008 por região dentro do Brasil; no Sudeste, região pioneira na criação de cursos de CS, contava com o total de vinte e três cursos, a região Sul havia quatorze, na região Nordeste havia também quatorze, na região Norte havia treze, na região Centro-Oeste havia duas. Após a reintrodução da Sociologia no currículo escolar com a Lei nº 11.684/2008, houve na região Sudeste a criação de mais treze cursos, na região Sul mais quinze, na região Nordeste também mais quinze, na região Norte não houve a criação de mais nenhum curso, e na região Centro-Oeste foram sete. Com estes dados, conclui-se que:

Em um intervalo de apenas sete anos surgiram, portanto, 51 novos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil, um aumento de 77% em termos nacionais. E nesses novos cursos, houve uma queda na participação das instituições universitárias, agora responsáveis por 75% dos cursos oferecidos, e uma queda menos significativa na proporção de cursos alocados em IES públicas (66%), visto que os cursos privados criados nesse período concentraram-se, exclusivamente, nas regiões Sul e Sudeste. Chama a atenção a criação de cursos de formação de professores de Sociologia que não possuem a nomenclatura de licenciatura em Ciências Sociais: oito dos que surgiram nesse período denominam-se licenciaturas em Sociologia, além das licenciaturas em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia e da Licenciatura em Sociologia como segundo ciclo do bacharelado em Humanidades, ou seja, 13 cursos – (26%) dentre os novos criados – possuem uma nomenclatura diversa daquela mais recorrente (Oliveira, 2015, p.51).

⁶O ProUni foi criado no ano de 2004 pelo governo federal durante o mandato de Lula (PT) e instituído por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Fernando Haddad (PT), ministro da Educação na época, concebeu o projeto do ProUni quando era secretário-executivo do MEC. A primeira edição do programa ocorreu em 2005 e ofereceu 112.416 bolsas.

Em suma, os dados mostram e fazem perceber o fato de que a reintrodução da Sociologia no currículo escolar foi capaz de impactar o cenário das CS no Ensino Superior nas duas últimas décadas, fomentando a criação de novos cursos para a formação de professores(as) (é citada a licenciatura em especial, contudo, para o bacharelado também houve a criação de novos cursos, mesmo em pouca presença) nos diversos estados do país.

Após isso, a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (conhecida como Lei do Novo Ensino Médio – NEM)⁷, que alterou a LDB nº 9.394/96, regulamenta a estrutura do Ensino Médio com carga mínima anual de oitocentas horas com ampliação progressiva chegando a mil horas anuais. E também houve uma alteração em relação aos conteúdos obrigatórios para os três anos do Ensino Médio – apenas Português e Matemática e Ensino de Língua Inglesa. No novo formato da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, voltam a ser obrigatórios outras disciplinas da área de Ciências Humanas. Além disso, “(...) foi imposta a criação de habilidades e competências, atrelados à BNCC” (Mendonça e Fialho, 2020, p.6).

Durante os governos de Lula e Dilma (2003 - 2016), houve oscilações e diferenciações nas diversas políticas que almejavam a inclusão social e a democratização do acesso à educação. No caso da educação básica, cabe destacar o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o FUNDEB em 2007, e em 2009 o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). No tocante ao Ensino Superior, destaca-se o ProUni, que oferta bolsas de estudo em IES privadas para estudantes de baixa renda. Ademais, para o ensino público, no ano de 2007, foi lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) com objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Santos *apud* Brasil, 2017, p.89). Essas políticas aumentaram em 77% a disponibilidade de cursos de licenciatura em Ciências Sociais, como lembra Santos (2017).

Raizer, Caregnato e Pereira (2021), refletem como que a formação de professores(as) de Sociologia passa por mais um impasse dada às mudanças curriculares no Ensino Médio, que interferem na formação dos(as) jovens para vida social e a adequação docente em Sociologia, haja vista que existem 3 referências sobre a formação estudantil no Brasil que

⁷ A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi criada com a intenção de alterar as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, reformulando o Ensino Médio no Brasil. A lei traz mudanças significativas, e autores como Ferretti (2018), Mendonça e Fialho (2020) e Favero, Centenaro e Dos Santos (2023) destacam seu impacto negativo. Isso ocorre devido à alteração na obrigatoriedade de disciplinas das cinco áreas de conhecimento, à introdução de componentes em itinerários formativos e à implementação de escolas de tempo integral, entre outras modificações. Essas alterações parecem priorizar questões de flexibilização em detrimento de solucionar problemas concretos nas escolas.

interferem na área de pesquisa, sendo elas: a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil. MEC, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM – Brasil. CNE, 2018). Cada referência tem sua influência em diferentes partes da escolarização e isso está atrelado a um momento político-social do país, como por exemplo no ano de 2016 com o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores) em que Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro) assumiu o posto da Presidência da República, e por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, pôs em marcha um novo processo de reforma do ensino médio, impactando a proposta da BNCC. Essa ação teve, no segundo semestre do mesmo ano, movimentos de resistência ao texto da MP que colocava a Sociologia na incerteza além da denegatória de sua relevância no período do Ensino Médio, uma vez que esta MP alterava o entendimento da Lei nº 11.684/2008 que garantia a oferta dessa disciplina nos três anos do ensino médio.

A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) saiu em defesa da manutenção da disciplina, mas dado o contexto, houve pouco efeito. Até 2018 houve uma terceira versão da BNCC, mas sem espaço para o diálogo das Ciências Humanas, apenas em formulado com as forças em ascensão de setores privatistas e conservadores, com destaque ao movimento chamado “ Movimento Escola Sem Partido (MESP)”⁸. Carrano (2017) aponta que houve resistência à reforma por parte dos(as) professores(as), comunidade científica e comunidade escolar. Houve também um período de discussão e votação da MP 746 em que o Senado Federal abriu consulta pública online para medir o nível de aprovação da medida; o resultado foi: 4.329 votos a favor e 72.410 votos contra⁹. Entretanto, o governo Bolsonaro não tomou nenhuma ação para ouvir a comunidade escolar, acadêmica, docente e a sociedade civil.

No ano de 2023, com o novo governo de Lula (2023-2026), surgiu um movimento de negação ao NEM por parte de professores(as), estudantes e especialistas em educação pressionando a revogação, como expõe o G1¹⁰. Visto que as mudanças não focam em problemas estruturais das escolas brasileiras prejudicando assim, os(as) estudantes mais pobres – posto que com os itinerários, conteúdos abordados em vestibulares das áreas de conhecimento são negligenciados, e consequentemente, os(as) estudantes têm contato com o

⁸ O movimento teve origem no Brasil em 2004 por meio da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. O projeto surgiu como resposta a um suposto fenômeno de influência partidária e eleitoral, que buscava doutrinar e cercar a liberdade dos estudantes na sala de aula. Nagib sustentava que vários educadores disseminavam propaganda partidária e ideais de esquerda nas salas de aula, sob o pretexto de promover o desenvolvimento crítico dos alunos.

⁹ Disponível: < [MPV 746/2016 - Congresso Nacional](#) > Acesso em 8 de dezembro de 2023.

¹⁰ Disponível: < [Novo ensino médio é alvo de críticas de alunos e especialistas em educação | Jornal Hoje | G1 \(globo.com\)](#) > Acesso em 11 de dezembro de 2023.

mínimo de conhecimento possível. Isso, segundo especialistas entrevistados na matéria, faz com que o(a) estudante do ensino público não tenha nem a possibilidade de seguir o caminho de qualificação profissional para uma universidade, e nem uma qualificação básica, idealizada pela proposta do NEM, uma vez que os itinerários são mais um passatempo do que algo que se poderia usar no mundo do trabalho – como aponta outra matéria do site Exame em que os alunos em uma “disciplina” aprendiam a fazer brigadeiro caseiro¹¹ para poder empreender.

Em outra matéria, o G1¹² noticiou que após críticas, o governo abriu uma consulta pública de 90 dias em que foi ouvido a comunidade escolar. Porém, a notícia mais recente no site do MEC¹³, após os primeiros meses do novo governo, fala sobre a articulação de uma “mudança” enviada ao Congresso Nacional por meio do Projeto de Lei (PL) que estabelece diretrizes de reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio, alterando a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revogando ainda de forma parcial a Lei nº 13.415/17 que assentou o NEM. Em resumo, foi alterada a proposta do Novo Ensino Médio da era Dilma-Temer-Bolsonaro, aumentando a carga horária mínima e retomando disciplinas obrigatórias da Formação Geral Básica – contudo, a ideia central de itinerários formativos ainda está presente, algo ainda muito criticado no debate acadêmico.

Assim, a trajetória da consolidação da disciplina de CS junto ao ensino formal em diferentes níveis está relacionada a lutas políticas de validação social e científica, dependendo de contextos sociais-culturais-políticos. As políticas e as práticas do sistema educacional brasileiro

(...) evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente com relação à qualidade do ensino. (Borges, Aquino e Puentes, 2012, p.109)

Em síntese, é possível perceber que a Sociologia tem o seu caminho de validação, no meio de idas e vindas, enquanto ciência relevante e capaz de trazer emancipação, ao passo que é deslegitimada por parte de movimentos neoliberais, algo que Lahire (2014) traz à

¹¹ Disponível: < [Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro' | Exame](#) > Acesso em 11 de dezembro de 2023.

¹² Disponível: < [Após críticas, MEC abre consulta pública para avaliar e reestruturar Novo Ensino Médio | Educação | G1 \(globo.com\)](#) > Acesso em 11 de dezembro de 2023.

¹³ Disponível: < [Governo vai enviar PL ao Congresso para alterar o ensino médio — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](#) > Acesso em 11 de dezembro de 2023.

reflexão, uma vez que a disciplina é parte significativa da democracia, pois produz sentido sobre o mundo social.

1.3. PIBID e PRP: Políticas Públicas para a formação docente na graduação

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu em 2007 a partir da necessidade de proporcionar aos estudantes de cursos de licenciatura uma experiência formativa mais próxima da realidade das escolas públicas, bem como trazer a teoria aprendida nos cursos de licenciatura para a prática e

(...) dentre vários objetivos, melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, propiciando aos licenciandos a superação da dicotomia entre teoria e a prática, colocando-os em contato com as escolas de educação básica para a convivência e a experiência docente por maior tempo e com a possibilidade de vivências enriquecedoras para a formação em processo” (Borges, Aquino e Puentes, 2012, p.108).

De modo geral, o Programa busca incentivar a formação de professores(as) para a educação básica, promovendo a inserção de estudantes dos cursos da modalidade de licenciatura em escolas públicas por meio da articulação entre as instituições, ao passo que traz professores(as) chamados(as) preceptores(as) das escolas-campo e um(a) docente universitário(a) orientador(a) para estabelecer a conexão. O Programa tem como objetivos principais: colaborar para a valorização do magistério, aumentar a qualidade da formação inicial de professores, e fortalecer a relação entre as instituições de educação superior e as escolas de educação básica (De Farias e Rocha, 2012; Gomes e Souza, 2016; Santos, 2017).

Santos (2017) relata que o PIBID foi instituído no âmbito da CAPES em um contexto de mudanças institucionais promovidas pela Lei nº 11.502/2007, advogando a integração entre a pós-graduação, a graduação e a escola básica. No Art. 2º, a CAPES fica com o cargo de auxiliar o MEC “(...) na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (Santos *apud* Brasil, 2017, p.80). O Programa tinha um caráter mais experimental quando foi criado em 2007 por meio Portaria Normativa nº 38, já no ano de 2010 é visto por uma medida presidencial por meio do Decreto nº 7.219, e no ano de 2013 recebeu apoio na LDB que acrescentou ao Art. 60 em que os entes federativos deveriam favorecer “(...) a formação de professores mediante programas de bolsa de iniciação à docência. Em suma, inicialmente instituído por meio de uma portaria, o PIBID,

em menos de seis anos, tem sua regulamentação consolidada inclusive com respaldo numa lei federal” (Santos *apud* Brasil, 2017, p.84).

O PIBID surgiu, como citam Gomes e Souza (2016), sendo uma política pública caracterizada como uma ação feita pelo MEC por intermédio da Secretaria de Ensino Superior (SESU), e a CAPES, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la ao colocar a interação entre profissionais já formados do nível fundamental e médio. Os autores também argumentam que é com a criação do PIBID que discussões sobre a formação serão realizadas no âmbito nacional, e “(...) cabe ressaltar que o PIBID é também amparado pelo REUNI, desenvolvido no país, que tem como prioridade o aumento da oferta de cursos de licenciatura” (Gomes e Souza, 2016, p.148).

Além disso, André (2012) ressalta que o PIBID foi inicialmente posto em:

(...) instituições federais de ensino superior e atendendo cerca de 3 mil bolsistas em 2007, das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, o Pibid expandiu-se rapidamente, incluindo universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas e chegando em 2011 a quase 30 mil bolsistas, de 146 instituições (André, 2012, p.126).

De Faria e Rocha (2012) destacam que o capitalismo presente na sociedade traz novos impasses. “Com relação às Políticas Públicas, quando os governos não assumem a iniciativa das reformas, setores da sociedade civil e movimentos sociais passam a se mobilizar para que as mudanças ocorram (...)” (De Faria e Rocha, 2012, p.145). Para pautar em políticas e/ou reformas educacionais, é necessário repensar no cenário de crise capitalista na sociedade brasileira, uma vez que isso tem diversos efeitos na formação de professores(as).

“Uma das manifestações desse fluxo de modernização encontra-se no conjunto de 26 iniciativas que dão forma a programas governamentais implementados pelo MEC e destinados à formação de professores, entre os quais se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)” (De Faria e Rocha, 2012, p.145).

Ademais, Montandon (2013), lembra que a qualidade da formação de professores(as) foi um objeto de discussão considerado tardio e só entrou em debate por conta das reformas curriculares dos cursos de Licenciatura, gerando assim, uma consequência negativa para a qualidade da educação, pois “(...) é decorrente do descaso histórico das universidades com os cursos de formação de professores, do desprestígio das atividades didático pedagógicas em relação às atividades de pesquisa, e do lugar secundário das Licenciaturas nas unidades e colegiados” (Lüdke, Catani, Diniz-Pereira, Souza *apud* Montandon, 2013, p.50). O autor também acrescenta que em 2008, no primeiro edital, eram priorizados os cursos de

Matemática, Química, Física e Biologia por serem apontados como áreas de maior carência no ensino médio.

As edições dos anos de 2009, 2010 e 2011 englobam todas as universidades públicas. Em 2010 foram lançados dois editais para Universidades Comunitárias, sendo um sobre a educação no campo e outro para a educação indígena. “O número de participantes nos editais PIBID tem crescido vertiginosamente. Em 2007, eram 3.077 bolsistas, chegando a 29.666 em 2011” (Montandon, 2013, p.52). Assim, percebe-se que o Governo Federal, na época, viabilizou políticas para ampliar o acesso aos(as) estudantes de graduação na atividade de magistério por meio do programa. Para além do PIBID, houve outra política de formação de caráter inicial dentro da universidade que vale ser citada de forma geral para elucidar o contexto de sua criação, sendo ela a Residência Pedagógica.

Segundo Oliveira (2014), houve outras políticas de formação de professores(as) no governo Lula (2003-2010). Em 2009, o governo fez a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755) entrar em vigor, com a finalidade de unir a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a formação inicial de profissionais. Ademais, a portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, assentou a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente com a finalidade de auxiliar no alcance dos objetivos traçados a partir da Política Nacional de Formação de Professores. Em resumo, os Fóruns são órgãos colegiados com a finalidade de oferecer a formação inicial e continuada para profissionais do magistério das redes públicas da educação básica; este, integrado pelo MEC, secretarias e conselhos estaduais e municipais de Educação, e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), foi criado logo após a publicação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica para deferir o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, com o objetivo de oferecer educação superior para professores(as) que estão em exercício na rede pública de educação básica, contudo, não possuem formação a nível superior. Este Programa integra o Plano de Ações Articuladas (PAR), dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Há também o Sistema Nacional de Formação (SINAFOR) estabelecido em 2012 com o objetivo de possibilitar o planejamento da formação continuada das escolas por meio das instituições de ensino superior e institutos federais; nela se oferta cursos e outras atividades em conjunto com os projetos das escolas e das redes de ensino para solucionar as demandas da formação continuada. Dentro da proposta, a formação continuada de

professores(as) aprimora os conhecimentos do corpo docente e da direção da instituição (Oliveira, 2014).

Há uma mudança com a criação do PARFOR no ano de 2009, passando a ser chamada de Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. Além disso, há também a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica Pública (REDEFOR) criada no ano de 2004, que está situada no âmbito das secretarias de Educação Básica e de Educação à Distância do MEC em conjunto com as IEs. A REDEFOR conta com a participação dos estados e municípios e tem intenção de auxiliar na melhoria da formação dos(as) professores(as) e estudantes por meio de uma institucionalização do atendimento da demanda da formação continuada e conta como público-alvo os(as) professores(as) de educação básica dos sistemas públicos de ensino das áreas de educação infantil e do ensino fundamental. No mesmo ano da criação da REDEFOR, no dia 14 de abril, há a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que foi instituído pela Lei nº 10.861, no qual tem a intenção “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004).

1.3.1 Programas de Formação na Licenciatura nos anos 2010 e o Residência Pedagógica

Carvalho e Pimenta (2010) afirmam que o Programa Pró Licenciatura (PROLICEN) vem sendo desenvolvido desde 1980 e tem em sua trajetória de construção a interlocução contínua com a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC). Este programa é estruturado após uma conversa com diversos grupos de instituições de ensino superior públicas que já vinham se organizando desde 2000 em consórcios e, também, pela organização de parcerias por intermédio dos polos de apoio em outros Estados. Seu objetivo vem do compromisso que o Brasil assumiu com outros nove países, em 1990, para a universalização e aperfeiçoamento da Educação Básica, bem como garantir um programa que colocasse o estudante de licenciatura estabelecendo as conexões e relações para o campo da educação.

O Programa de Educação Tutorial (PROTUT) foi criado em 2014 e hoje faz parte do rol de políticas acadêmicas para as universidades e para o ensino em cursos de licenciatura na graduação. O programa tem entre seus objetivos específicos dar suporte didático-pedagógico para correção de desníveis de conhecimento prévio dos estudantes, auxiliar discentes no processo de aprendizagem, fomentar a confiança no estudo das disciplinas acadêmicas e

colaborar para a melhoria de desempenho no processo de aprendizagem, visando a redução dos índices de reprovação, retenção e evasão (Silva, Coelho e De Oliveira, 2018).

Em 2018, foi lançado o PRP com o objetivo de incentivar os(as) estudantes de cursos de licenciatura a obterem formação e contato com a sala de aula, também conhecido como regências. Esse programa é intermediado por instituições de ensino superior, idealizado pela CAPES, sendo de suma importância para todos os estudantes de licenciatura no Brasil.

Mas vale situar que, segundo França-Carvalho *et al.* (2021), no ano de 2007 surgiu a primeira proposta do RP por meio do projeto de lei do senador Marco Maciel (PFL/PE) idealizado como uma formação continuada de docentes. “Nomeado de Residência Educacional (Projeto de Lei do Senado nº 227/2007), o programa teria carga horária mínima de 800h, cujo intuito era complementar a formação docente da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), previa bolsas de incentivo e se constituía como quesito obrigatório para atuação na educação básica” (França-Carvalho *et al. apud* Brasil, 2021, p.11-12). A inspiração do Senador foi a Residência Médica, visto que após a diplomação, o programa trazia um contato consistente com a prática acompanhado de profissionais já experientes.

A autora ainda lembra que no ano de 2009, o projeto foi analisado, pois ainda não estava levando em conta as especialidades da área de Educação; então, por meio de uma audiência pública no âmbito da Comissão de Educação do Senado (CE) com a presença de representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e do MEC foi discutido, contudo, não seguiu para o Congresso Nacional para ser votado, sendo assim, arquivado em 2011.

E no ano de 2012, o projeto 227/07 de Marco Maciel foi reformulado pelo senador Blairo Maggi (PL/MT) pela PLS nº 284/12, de maneira a reconstruir a RP. “As principais mudanças do projeto estão relacionadas ao nome que passa a Residência Pedagógica e a não obrigatoriedade da participação no projeto como pré-requisito para atuação na educação básica” (França-Carvalho *et al.*, 2021, p.13), com uma carga horária de 800 horas e bolsas remuneração. Contudo, posteriormente houve uma mudança, com o projeto de Lei nº 6/ 2014 da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, idealizado pelo Senador Ricardo Ferraço (MDB/ES), que visava a alteração da LDB – incluindo a Residência Docente (RD). “O projeto incluía a RD como etapa posterior a formação docente sendo ofertada para docentes com até 3 anos de conclusão da graduação em cursos de licenciatura sendo exigidas 2.000h de carga horária divididas em dois períodos de 1.000 horas” (França-Carvalho *et al.*, 2021, p.13). O Programa foi inicialmente introduzido em cursos de Pedagogia, mais

especificamente na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) no ano de 2009. França-Carvalho *et al.* (2021) afirma que houve mudanças e atualmente o programa se encontra sob comando do MEC e constituído pela CAPES como ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores. Em suma, trata-se de um programa de estágio que busca a valorização e qualificação inicial do professor da educação básica, sendo voltado para os licenciandos visando “(...) promover a experiência de regência em sala de aula nas escolas públicas da educação básica sendo acompanhado por um professor-preceptor” (França-Carvalho *et al.*, 2021, p.14).

Pretende-se no próximo capítulo abordar a experiência formativa dentro do programa RP - Sociologia por meio do exercício de autoetnografia (Versiani, 2002) orientada pela sequência didática trabalhada no programa, tal como percepções sobre o impacto do novo contexto político-social-cultural, considerando o contexto de mudança do governo Bolsonaro (2019 - 2023) com ações negacionistas e o governo de frente-ampla de Lula (2023 - 2026), governos marcados por suas diferenças ideológico-partidárias. A linha teórica-metodológica da autoetnografia (Versiani, 2002) é utilizada, uma vez que o edital 2022-2024 do PRP - Sociologia percorreu os últimos meses do governo de Bolsonaro e os primeiros de Lula – período significativos, posto que foram marcados pela sonegação das bolsas no começo do edital, o não pagamento, mas depois, com o novo governo, a expansão destas, bem como o seu aumento.

2. UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PIBID E PRP - SOCIOLOGIA UFPB

Neste capítulo será abordada a experiência formativa dentro do PRP - Sociologia por meio da autoetnografia (Versiani, 2002). Contudo, para entendê-la é necessário expor que essa teoria-método se trata de uma junção de autobiografia e etnografia. Assim, a autobiografia é entendida e amarrada à interpretação de Lejeune, mas atualizada pela versão de Arfuch (2009) como algo agregado aos clássicos relatos de vidas nas Ciências Sociais. Já a Etnografia é vinculada a Peirano (2014). Ademais, considero relevante a ideia de Josso (2004) sobre narrativa de formação, haja vista que o tema é sobre formação inicial, sendo estes referenciais teóricos base para o processo da monografia.

Versiani (2002) que reflete como a autoetnografia antigamente era vista dentro das biografias e as biografias produzidas (e criticadas), pois tinham em sua base uma construção de um sujeito metafísico. E ao questionar esse apontamento, ela dialoga com a autora Watson, pois ela defende que as obras autoetnográficas que são vistas como cânones eram feitas por homens datados por seus contextos políticos e transpassaram suas ideias com uma falsa confiabilidade. Watson chama atenção na construção histórica que é algo relevante dentro das biografias, pois ela traz a reflexão como o contexto interfere na experiência, e afirma que os cânones apenas validam autoetnografias quando produzidas por seus pares brancos, cis e heterossexuais e isso perpetuava o silenciamento de vozes que poderiam falar por si mesmas. Daí diante do exposto, fica o exercício de ao invés de falar sobre o(a) outro(a), falar com o(a) outro(a), por meio de uma escrita dialógica e/ou polifônica buscando fazer uma alegoria de encontros de subjetividades.

Peirano (2014, p. 380) defende que:

(...)a etnografia é a ideia-mãe da antropologia, ou seja, não há antropologia sem pesquisa empírica. A empiria – eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos –, é o material que analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação. Não são “fatos sociais”, mas “fatos etnográficos”, como nos alertou Evans-Pritchard em 1950. Essa empiria que nos caracteriza, aos olhos de alguns cientistas sociais pode ser uma desvantagem, se não uma impropriedade; penso, especialmente, nos sociólogos de ontem (e talvez nos de hoje também). Para os antropólogos, no entanto, é nosso chão.

A autora afirma que as etnografias clássicas foram mais teóricas do que metodologias, e isso é algo importante de se destacar, pois o “(...) uma vez o fato fundamental de que monografia não são resultado simplesmente de “métodos etnográficos”; elas são formulações

teórico-etnográficas. Etnografia não é método; toda etnografia é também teoria.” (Peirano, 2014)

Assim, é necessário lembrar que, considera-se Philippe Lejeune um autor relevante sobre autobiografia, referência básica para entender esse conceito e método. O autor defende que existe um pacto autobiográfico na literatura francesa, esta que seria uma atitude do(a) biógrafo(a) em forma de engajamento textual em que permite que o(a) leitor(a) saiba que o texto é uma expressão da personalidade de quem escreve (Pace, 2012). Arfuch (2009) enquanto cientista social, vê a autobiografia como um possível exercício de criação de uma cartografia da trajetória individual, buscando os coletivos sociais, conceito este que se relaciona à questão de pesquisa deste trabalho, que tem por objetivo mapear experiências formativas a partir de entrevistas semiestruturadas com alguns e algumas dos(as) graduandos(as) de licenciatura em CS dentro do PRP - Sociologia, em duas escolas-campo, a ECITE “Daura Santiago Rangel” e a Escola Estadual “Doutor Otávio Novais” – escolas das quais participei durante os anos de 2022 - 2024.

Assim, fica a reflexão de como adotar essa perspectiva teórica-metodológica pode trazer a investigação uma consistência e fazer a amarração, no exercício de ao invés de falar sobre o(a) outro(a), falar com o(a) outro(a), por meio de uma escrita dialógica e/ou polifônica buscando fazer uma alegoria de encontros de subjetividades.

Num parêntese, pesquisando em sites como Scielo, Google Acadêmico e repositórios de publicações acadêmicas de universidades brasileiras ao longo do ano de 2023, fiz um levantamento utilizando os descritores sobre o tema de pesquisa. Os descritores foram usados para saber mais sobre a produção acadêmica, filtrar tais trabalhos para estarem mais relacionados com o tema da monografia e sua finalidade e intenção, foram usados: Residência Pedagógica Sociologia; Paraíba; UFPB; PIBID; Experiência formativa; Autoetnografia em Ciências Sociais; Formação; Professor.

Sobre como se deu a escolha pelos estudos, foram escolhidos os que eram da área das Ciências Humanas em específico em CS, para entender também qual contribuição a monografia poderia dar. Meus achados foram não muitas referências sobre o assunto, notei uma falta de artigos de pesquisa no Scielo, entretanto, no Google Acadêmico encontrei artigos que tinham os descritores no título dos artigos; em repositórios de universidades brasileiras, foram vistas algumas produções, que foram usadas como estado da arte. As poucas produções acadêmicas acerca do tema se justificam, de certa forma, pelo programa ser ainda recente, logo, a monografia pode trazer uma nova contribuição ao tema. Separei os resumos e, quando os resumos não batiam com a proposta, eu ainda procurava na introdução

algum assunto ligado às CS. Os descartados eram os que eram de outras áreas. Entendido esse recorte, lembro que nas outras áreas, como Pedagogia, Educação Física, Geografia, História, tinham produções relevantes.

Assim, diante disso, foram encontrados os seguintes trabalhos: O primeiro de Silva e Cruz em *“A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências”* (2018), debatem como o cenário político nacional tem papel significativo na formação de professores(as), e traz a história político-social da criação do PRP. Em especial, as autoras refletem sobre o edital CAPES 06/2018 do PRP, com a intenção de investigar o porquê e a “nova” formação de professores(as) é criada. As autoras apontam como há um caráter utilitarista no processo da prática docente, que apenas se faz sucesso na transposição da teoria e da prática.

Santana e Barbosa em *“O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências”* (2020), trazem algumas ferramentas conceituais propostas por Michel Foucault (2018) para problematizar e ampliar as discussões sobre o objeto de estudo – que é a perspectiva do PRP como um dispositivo formativo –, de maneira a colocar a discussão no âmbito das CS pelo método de análise de documentos, tais como editais, manifestos de entidades, portarias. Usando argumentos foucaultianos, por exemplo, a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio em que se exercem e constitutivas de sua organização.

França-Carvalho *et al.* em *“A importância do Programa Residência Pedagógica para a formação reflexiva-investigativa do professor de Sociologia”* (2021), traz ao debate o programa e a Sociologia. Os(As) autores(as) relembram como a área é marcada por lutas de permanência no currículo obrigatório e como a lógica dentro do Brasil é importada de ideias estrangeiras, além de que argumentam como o PRP surge como medida do Governo Federal para superar essa ideia e possibilitar uma melhoria na formação-qualificação profissional e docente do país.

Ferreira, Souza Neto e Batista em *“Desenvolvimento do conhecimento profissional docente no seio de práticas colaborativas: um estudo no contexto de um programa de formação de professores”* (2023), sendo a pesquisa mais recente publicada. Esta se conecta a uma pesquisa feita pela área de Educação Física e que traz a ideia de um fortalecimento do Conhecimento Profissional Docente (CPD) por meio da coletividade dentro dos programas PIBID e PRP, ao passo que possibilita a reflexão e investigação sobre a teoria e a prática.

Na próxima seção será abordado a experiência formativa anterior ao PRP, o PIBID, e algumas análises. A autoetnografia pressupõe expor o indivíduo e localizá-lo(a), seu contexto

social-político-econômico, história de vida e afins. Assim, é lançada luz sobre a pandemia de COVID-19 e seu impacto sobre os problemas estruturais das escolas, as desigualdades sociais e a importância da profissão docente nas escolas públicas do Brasil. Ademais, será abordado como o contexto político interferiu na experiência formativa dentro do PIBID, uma vez que a produção da presente monografia está temporalmente situada no contexto de mudança do governo Bolsonaro (2019 - 2023) e o governo de frente-ampla de Lula (2023 - 2026) – marcados por suas diferenças políticas e ideológicas partidárias, que impactaram o país de diferentes formas.

2.1 Experiências formativas anteriores ao PRP - Sociologia: PIBID Sociologia

O PIBID, Programa que participei no ano de 2021 – 2022, possui uma experiência diferenciada e que tem dentre seus objetivos, oferecer aos(as) estudantes dos cursos de licenciaturas a experiência de estar dentro da sala de aula, este que será seu futuro ambiente profissional. O Programa também tem, entre seus objetivos, a proposta de conduzir os(as) estudantes à reflexão sobre a teoria aprendida na sala de aula e sua aplicação prática por meio das vivências em colaboração com escolas selecionadas nos subprojetos. Com essa política, a CAPES visa criar uma ponte de interação entre os(as) estudantes e docentes do nível fundamental e médio.

Minha participação ocorreu junto a ECITE de Ensino Fundamental e Médio “Daura Santiago Rangel”, localizada em João Pessoa, no bairro José Américo, na rua Benício de Oliveira Lima, durante o 2º e 3º semestre do Programa; com carga horária equivalente total de 288h naquele período. Durante o projeto pude observar, sentir e aprender como a teoria aprendida no curso de Licenciatura em Ciências Sociais se efetua na prática do ensino da Sociologia em sala de aula. Acompanhei e participei ativamente de atividades junto a dois professores de Sociologia, bem como com a professora preceptora da escola e a partir de suas experiências, tive a oportunidade de repensar a maneira de preparar as aulas de Sociologia. Além disso, ao decorrer das atividades propostas, veio à luz desafios de ser um(a) graduando(a) de licenciatura, na Paraíba, e em um país que estava com medidas neoconservadoras e neoliberais em ascensão. Também foi possível perceber a partir disso, que ser um(a) futuro(a) docente é estar sempre lutando por melhores direitos no âmbito profissional, sendo essa tarefa morosa e cansativa. Foi compreendido também como é fundamental o movimento em prol da educação se expandir pelos territórios e pela política, uma vez que somente a partir das articulações regionais, com outros PIBIDs, foi possível

colocar afincos à agenda de luta – que no momento era contra os cortes nos investimentos em educação, em dezembro de 2021.

Houve muitas mudanças da minha perspectiva sobre o ensino de Sociologia na educação básica. Eu tinha a noção que trabalhar nessa disciplina era algo extremamente difícil e depois da experiência do PIBID e de estar lado a lado com o corpo de professores(as) e coordenadores da ECITE “Daura Santiago Rangel”, concluí que foi uma experiência significativa tanto à esfera profissional quanto a pessoal, especialmente pelas conversas e trocas de experiências com a professora preceptora de Sociologia. Acompanhar a rotina escolar me mostrou os limites e horizontes da prática educativa no contexto da educação pública, e isso pode ser observado pela inserção e observação participante além da aplicação do projeto de pesquisa-ensino – que ocorreu quando entrei no ano de 2021, no mês de maio, praticamente no começo do programa, que durou até o mês de fevereiro do ano de 2022 –, na qual ficou visível os impasses dentro da sala de aula na modalidade assíncrona, sendo esses os mais intensos, visivelmente por conta da pandemia de COVID-19 e os moldes de ensino remoto. Também foi possível observar como a disciplina de Sociologia na educação básica é extremamente importante, relevante e necessária, dado que é com ela que os(as) estudantes podem ter acesso às discussões sociais não hegemônicas, e por consequência, concluir que ao investir nessa disciplina é como investir na qualidade da educação brasileira de forma geral.

Considero que ter vivido o Programa durante a pandemia de COVID-19 foi algo significativo, ao passo que lançou à luz aos problemas estruturais das escolas, desigualdades sociais e a importância da profissão docente nas escolas públicas do Brasil. A priori entende-se que a questão social da educação estava sendo pautada por um governo marcado por determinadas ações de desinvestimento no setor da educação, e essas ações impactam diretamente na formação docente, visto que ocorreram suspensão do pagamento das bolsas no PIBID, causando paralisação e articulação política para reverter a situação¹⁴. Vale citar que Severo, Estrada e Barcellos (2019) lembram como houve aspirações fascistas internacionais que interferiram e interferem no contexto brasileiro. Houve uma aliança entre o Movimento Brasil Livre (MBL), o Projeto Escola Sem Partido e, no Congresso Nacional, a aspiração das bancadas evangélicas representadas pelos setores neopentecostais, a bancada ruralista e a bancada da bala, para a eleição de Bolsonaro. Ou seja, essa aliança conservadora já fortificada em anos passados, que se vincularam ao contexto cultural do país em conjunto a um governo de extrema-direita, fez florescer investidas negacionistas. Consequentemente, a

¹⁴ Disponível em: < [O atraso de bolsas dos programas PIBID e RP e o impacto na formação de professores: há razões para se preocupar? – Revista BALBÚRDIA \(usp.br\)](#) > Acesso em 27 de janeiro de 2024.

falta de educação de qualidade e a questão cultural negativa para movimentos progressistas misturaram-se e fizeram surgir a desqualificação da profissão docente nas escolas públicas do Brasil por meio dos cortes de programas de formação inicial, algo de destaque no governo Bolsonaro até o último ano do seu governo¹⁵.

Apesar desses impasses, acredito que desenvolvi habilidades pessoais como o senso de cooperação, de respeito aos saberes dos(as) educandos(as), de responsabilidade, de atenção com os conhecimentos de cada um(a) estudante, de afeto, de reflexão crítica sobre a prática, comunicação e senso político da profissão; habilidades que serão de grande valor ao meu exercício de futuro magistério. Paulo Freire as defende na sua obra *“Pedagogia da Autonomia: os saberes necessários para a prática educativa”* (2000), e a educadora bell hooks argumenta a importância dessas habilidades na obra *“Ensinar para Transgredir: Educação como Prática de Liberdade”* (2013).

Toda essa experiência anterior ao PRP, apesar do momento de crise sanitária, impactou na minha formação de forma significativa. Josso (2004, p. 39) defende a experiência formadora como:

(...) uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Ou seja, houve a implementação prática e a reflexão sobre essa experiência como uma pesquisa-ação-formação, ao invés de isolar a experiência em um enfoque de investigação e reflexão. Isso ocorreu em diálogo com outros(as) pares, os(as) bolsistas dentro do subnúcleo de Sociologia.

Vale frisar que no governo de Michel Temer, antes da pandemia e do governo Bolsonaro, a educação como um todo já estava passando por cortes de recursos e desmantelamento de políticas públicas de formação docente. Vanzuita (2022) lembra como não é novidade que o Brasil passa por desmonte enorme nas áreas da educação e pesquisa acadêmica/científica. Consoante a isso, Da Silva Cardoso e Darwich (2023) complementam reiterando como os governos historicamente interferiram na educação. Os governos de Lula da Silva (PT), Dilma Rousseff (PT), Michel Temer (MDB) e Jair Bolsonaro (PSL) afetaram a educação de maneiras diferentes.

¹⁵ Disponível em: < [Governo realiza novos cortes que afetam diretamente o pagamento das bolsas de PIBID e RP | Sindunespar](#) > Acesso em 27 de janeiro de 2024.

Sobre o segundo aspecto social-político, é possível resgatar casos de corrupções, descasos contra direitos humanos¹⁶, negacionismo e produção de ignorância feito pelo ex-presidente Jair Bolsonaro durante a sua passagem pelo cargo governamental (2019 - 2022). Neste contexto, compreende-se como as escolhas de governos são escolhas das quais interferem em políticas públicas ou a falta delas para demandas relevantes na sociedade; assim, o PRP, o PIBID e os(as) bolsistas desses programas, tiveram a sua formação precarizada ao passo da atuação do governo citado que cortou os investimentos na educação e a esses programas.

Cardoso e Darwich (2023) argumentam que a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil esteve relacionada à conjuntura sociopolítica e econômica do Estado-Nação ao longo do tempo, de base conservadora e patrimonialista, organizado sob o modelo econômico agroexportador. Até os dias atuais, as tensões políticas e históricas vieram para o país com a chegada de um governo considerado de esquerda ao Brasil, no ano de 2003¹⁷. Este governo, na área educacional, percorreu um caminho articulado e desenvolveu estratégias em parceria com entidades importantes, como universidades, a comunidade escolar, instituições federais e intelectuais da educação. Essas ações visavam causar um impacto significativo na vida das instituições de ensino, pesquisadores(as), educadores(as), educandos(as) e trabalhadores(as) da educação.

Em 2011, Lula foi sucedido pelo governo de Dilma Rousseff (2011 - 2015). Frigotto (2021) considera que a tríade da “estupidez, da insensatez e da insanidade humana” se manifestam na forma de um tipo de “fundamentalismo econômico, político e religioso”, e essas políticas ocorrem, desde 2016, quando a presidenta Dilma é destituída por golpe de Estado, tendo seu auge em 2019. No caso brasileiro, junta a estupidez e a insensatez como agenda política, por meio do ataque negacionista baseado em *fake news* à esfera pública, na educação, na saúde, na ciência, na tecnologia e na cultura.

Frigotto (2021) reflete como anteriormente havia um princípio iluminista da “esperança”, mas logo desaparecendo, dando lugar a uma reação conservadora do realismo mercantil e a de grupos adeptos de ideários neoliberais. O golpe sofrido por Rousseff tomou a “esperança”, uma vez que a expansão das políticas de direitos foi congelada em poucos meses – como a Emenda Constitucional 95/2016, que congelava o teto de gasto público por

¹⁶Disponível em: < [Veja os crimes imputados a Bolsonaro no relatório final da CPI da Pandemia \(cnnbrasil.com.br\)](https://www.cnnbrasil.com.br) > Acesso em 24 de outubro de 2023.

¹⁷ O presidente Lula, no primeiro mandato (2003 - 2006) e segundo mandato (2007 - 2011), em uma coalizão com amplo espectro de partidos com diferentes projetos político-ideológicos, trouxe um período novo no Brasil marcado pela expansão de políticas públicas e sociais e direitos universais quando comparados à governos anteriores.

vinete anos. Depois de seis meses do golpe, houve a implementação da contrarreforma do ensino médio por meio da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro do ano de 2017, que reformulou a lógica da educação básica, contendo itinerários formativos com enfoque na educação técnica e profissional; após onze meses do golpe, foi aprovada a contra reforma trabalhista por meio da Lei nº 13.467/2017, diluindo direitos conquistados duramente pela classe trabalhadora ao longo do século XX. Logo, é possível compreender que a sociedade brasileira percorreu um caminho ligado aos centros hegemônicos do sistema capitalista, colocando “(...) a educação pública de qualidade no nível básico e superior e o investimento em ciência e tecnologia não são prioridades. Pelo contrário, a sua negação sistemática é condição política de sua dominação e de seu enriquecimento espúrio” (Frigotto, 2021, p.128).

Com o período eleitoral de 2018, Brasil conhece Bolsonaro, uma figura política que tinha a imagem conservadora, vingadora dos bons valores e da família tradicional. Temer fez o caminho para que Bolsonaro pudesse criar raízes, e consequentemente, ser eleito em 2019, enfraquecendo movimentos sociais mesmo sem bases e interpretações científicas, mas unicamente baseado em “(...) ‘achismos’, convicções ideológicas e religiosas que, na área da educação, além das breves linhas aqui apresentadas, tentam a todo o custo expurgar a filosofia de Paulo Freire das escolas do país” (Taffarel e Neves *apud* Da Silva Cardoso e Darwich, 2023, p.166).

A crise dentro do país, por meio de ofensivas neoliberais, intensificou-se com o governo negacionista de Bolsonaro, que, ao longo da pandemia de COVID-19 adotou medidas que resultaram em diversos casos impactantes para a educação brasileira, criando uma atmosfera de guerra ideológica e cultural que paira ainda hoje sobre o sistema educacional. Frigotto (2021) cita como na época da pandemia havia empresários que defendiam que o Brasil não poderia parar, contudo, quem defendia esse ideal, eram pessoas que possuem toda uma prática histórica ligada ao genocídio indígena ao passo da justificativa do progresso. “Como herdeiros dessa cultura, a alta burguesia empresarial brasileira montou uma das sociedades mais desiguais do mundo. Uma desigualdade que vem sendo mostrada globalmente neste momento dramático da humanidade, causado pela covid-19.” (Frigotto, 2021, p.122). Para além disso, vale lembrar que durante o governo houve o maior número de ministros (em todas as áreas do governo federal) trocados e afastados, e neste contexto, os ministros da educação Vélaz Rodríguez (30 de janeiro de 2019) e Milton Ribeiro (10 de agosto de 2021) já afirmaram que universidade não é algo para todas as pessoas. Uma prova disso, que a educação não era uma prioridade, pode ser vista na notícia do site FolhaPress do ano de 2021:

“Desde que assumiu a Presidência, Bolsonaro desconsiderou o primeiro colocado da lista tríplice das universidades em 40% dos casos ao escolher o reitor. Ribeiro disse já ter levado dez reitores para visitar o presidente. O Ministério da Educação terminou 2020 com o menor gasto em educação básica na década. (Autor/a desconhecido/a, 2021)”¹⁸

Isso ficou mais visível com a pandemia de COVID-19 e em 2021 enquanto bolsista do PIBID na escola ECITE “Daura Santiago Rangel”. Pude ver como muitos(as) estudantes não tinham acesso e tempo para estudar e precisavam complementar a renda da família trabalhando. A instituição traçou inúmeros projetos para salvaguardar a permanência dos(as) estudantes que estavam precisando de auxílio dentro e fora da escola, oferecendo kits de lanche-alimento e projetos similares com o objetivo de arrecadar dinheiro para a compra de alimentos para as famílias.

Em relação ao PIBID e ao PRP, a CAPES passou por um processo de desmonte e sucateamento, junto ao âmbito educacional nacional como um todo. Desde a aprovação da EC95/16, que limitou o orçamento para educação, percebe-se um verdadeiro ataque à ciência e à produção de tecnologia no Brasil. Com isso, várias consequências foram percebidas, dentre elas a falta de pagamento de 60 mil bolsas do ano de 2021, destinadas aos programas PIBID e PRP. Esses programas, que têm o foco na qualificação dos cursos de licenciatura, foram atrasados e colocados sem prioridade e relevância, fazendo com que milhares de bolsistas no Brasil, até dezembro de 2021, ficassem em situação de vulnerabilidade – além dos entraves na formação desses futuros(as) docentes.

Pode-se afirmar que a bolsa remunerada, que há no caso desses programas, pode ajudar os(as) estudantes. Apesar de um valor ainda não adequado às necessidades básicas dos(as) bolsistas, as bolsas são responsáveis pela permanência no ensino superior, haja vista que um dos requisitos ao participar desses programas é ter uma carga horária dentro da Universidade em que estes programas estão presentes. Uma das consequências do impasse no pagamento das bolsas, foi colocar em risco a permanência desses(as) bolsistas na vida acadêmica e a sobrevivência, e isso foi visto, ouvido e sentido pelas conversas que posteriormente foram sendo feitas nos debates entre estudantes e comunidade dos Programas de Formação. O atraso colocou vários(as) colegas em estado de insegurança econômica, alimentar e social em

¹⁸ Disponível em: < [Universidade deveria ser para poucos, diz ministro da Educação de Bolsonaro - \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/educacao/noticias/2021/01/21/universidade-deveria-ser-para-poucos-diz-ministro-da-educacao-de-bolsonaro.shtml)
> Acesso em 24 de outubro de 2023.

setembro a dezembro de 2021 fossem salvaguardados. Assim, o pagamento até o fim do edital março/abril de 2022 estava garantido.

A partir desses acontecimentos, percebi que era necessário encontrar colegas de outros cursos e universidades, dentro dos estados nacionais, para unir forças e mostrar o movimento à comunidade interna e externa das universidades. Também compreendi a relevância em participação e apoio às demandas, cada qual contribuindo de acordo com suas possibilidades e maneiras. Isto é, é de extrema importância estabelecer uma rede comunitária que possa ser resgatada para apoiar a luta política, transcender o espaço acadêmico e levar a discussão sobre a importância das bolsas (e pesquisa científica) para a mídia e a população brasileira.

Considero o PIBID e o PRP, segundo o que foi discutido, como projetos fundamentais para a formação dos(as) jovens produtores(as) de conhecimento. É notável como o contexto político interferiu na experiência formativa dentro do programa, sendo necessário que as discussões acadêmicas passassem para as ruas, televisões e redes sociais, uma vez que foi assim que houve mudanças e foi possível ter demandas aceitas. Cardoso e Darwich (2023) concluem que a educação é o alvo principal no tocante à investimentos e desmontes, uma vez que se trata de um campo de disputa, e isso está relacionado à mudanças de governos de direita e esquerda que:

(...) modifica os cenários educativos de maneira substancial, ora com ‘investimentos’, ora sem ‘investimentos’, o que agrava a situação das instituições educacionais e atinge diretamente professores, alunos e a comunidade escolar (Cardoso e Darwich, 2023, p.168).

Sob essa perspectiva, a experiência diante do PRP poderá tornar visível a investigação de ferramentas conceituais e analíticas para entender as diversificadas interações entre a educação e a sociedade, e não só isso, mas como programas de formação inicial podem influenciar as políticas públicas educacionais presentes na sociedade.

2.2 Contexto do PRP - Sociologia UFPB

A edição mais recente do PRP - Sociologia na UFPB, começou suas ações por meio do edital do ano de 2022, ainda no período de transição do governo Bolsonaro para Lula. O subnúcleo foi inicialmente posto para duas escolas-campo, sendo ECITE “Daura Santiago Rangel” e “Doutor Otávio Novaes”, cada escola com uma preceptoria e 10 bolsistas no curso de licenciatura em CS. Posteriormente, no meio do ano de 2023, como medida de urgência do

governo federal em razão dos dados de evasão dos cursos de licenciaturas no Brasil²¹, foi aberto outro edital e mais uma escola-campo se candidata e compõe o Programa, o Centro Estadual Experimental de Ensino-Aprendizagem “Sesquicentenário” (C.E.E.E.A Sesquicentenário) com seis vagas, sendo cinco para bolsistas e um(a) para voluntário(a). A estrutura dessa parte seguiu a sequência didática do PRP, sendo inicialmente a exposição da inserção e observação nas escolas-campo foco na pesquisa, e a posteriori, as regências e as reuniões de acompanhamento e/ou formação feitas durante todo o Programa.

2.2.1 Experiências dentro do PRP: Inserção e observação

No começo do Programa, houve uma breve inserção nas duas escolas-campo (no ano de 2022 no edital nº 2022 ainda eram duas), e foi exposto pelo professor orientador da época que haveria a experiência de duas escolas, uma integral e outra regular, e o número de residentes aprovados seria cinco em cada uma – haveria uma troca após um período. Destaco que houve a introdução de uma nova escola-campo (Sesquicentenário), mas a presente pesquisa leva em consideração a inserção e a observação nas duas escolas-campo no começo de 2022, do qual fiz parte, uma vez que houve apenas inserção para conhecimento da instituição.

2.2.1.1 Inserção e observação na escola “Doutor Otavio Novais”

A priori, a primeira inserção foi ainda no ano de 2022, em 16 de novembro, no período da tarde onde a maioria dos bolsistas estavam presentes durante mais ou menos uma hora.

Houve uma conversa breve com a professora preceptora sobre a escola-campo, e neste dia comentei que a geração atual de jovens está muito ligada com as mídias sociais, pois notei estudantes preocupados(as) em gravar *TikTok* – rede social conhecida pelos influenciadores(as) de danças. Também foi pautada a onda do conservadorismo e da extrema direita, este que vem há um certo tempo conquistando esses campos tecnológicos e disseminando notícias falsas, contribuindo no esvaziamento de conceitos relevantes como marxismo, comunismo, socialismo e contribuindo ao ataque às demandas de movimentos sociais – nas quais estes(as) jovens fazem parte, pois são de classe baixa, racializados, além de outros marcadores que influenciam sua vivência, como o gênero. Foi uma breve

²¹ Disponível em: < [Apenas 38% dos alunos terminaram licenciatura presencialmente em 2021 | Agência Brasil \(ebc.com.br\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticias/2021/11/16-licenciatura-presencial-2021) > Acesso em 21 de fevereiro de 2024.

introdução, mas já foi possível atrelar as discussões dentro do curso à realidade social dentro do âmbito escolar por meio da socialização entre os(as) presentes.

Houve uma Mostra Científica e Cultural Afro-Brasileira, ainda no ano de 2022, no dia 23 de novembro, no período da tarde, em que foram a maioria dos(as) bolsistas durante mais ou menos duas horas. O evento consistia em uma ação da escola para discutir sobre o Dia da Consciência Negra. Isso mostrou a posição da escola em relação às ações dos(as) estudantes e seu engajamento, bem como suas intenções e articulações para fazer a conexão de discussões não hegemônicas.

No ano de 2023, ano da inserção para além da observação, participei de uma reunião presencial sobre o novo Plano Político Pedagógico (PPP) da escola no dia 03 de fevereiro, no período da manhã. A mudança do PPP seria porque a escola desejava participar dos projetos “Mestres da Educação” e a “Escola de Valor”²². Sobre o dia, destaco algo que considero passível de reflexão: a diretora puxou uma oração e quase todos(as) os(as) docentes rezaram um Pai Nosso, e nem eu, nem a outra residente presente e nem a professora preceptora fizemos isso. Essa ideologia religiosa já tinha sido notada na leitura do PPP, me fez pensar sobre como os valores da escola realmente possuem toques da religião, visto que talvez a maioria tenha a mesma crença. Foi discutido sobre o assunto, contudo, relato que isso trouxe um diagnóstico de como há presente uma forte relação religiosa dentro das instituições escolares.

A partir do mês de março comecei a acompanhar as aulas da professora preceptora no período da manhã, até o final do mês de julho. Foram inúmeras aulas e inúmeros assuntos vistos e pude acompanhar a atividade de regência de outros colegas do programa, sendo uma experiência que considero enriquecedora, pois poderia ver como meus pares abordaram tal conhecimento, ou mesmo ver a relação deste conhecimento com o ambiente. No meio disso, houve minhas regências, mas fora isso (mais adiante citarei como foram) houve momentos em que a professora tentava inserir os(as) residentes na participação. Cada aula foi algo diferente, mesmo sendo um mesmo assunto numa mesma série, a turma se comportava de forma totalmente nova, algumas vezes no bom ou no mau sentido – conversas, bagunça, desrespeito com a professora.

²² O primeiro incentiva a promoção de práticas diante dos desafios da profissão e seu prêmio é um salário mensal, como um 14º salário, para o docente. Já o segundo, também é um incentivo monetário, mas é para toda a escola, por meio da inscrição de Projetos de Intervenção Pedagógica da escola e seus resultados positivos para os estudantes, segundo o site do Governo da Paraíba. Disponível em: < [Mestres da Educação e Escola de Valor \(see.pb.gov.br\)](https://mestresdaeducacao.pb.gov.br/) > Acesso em 28 de março de 2024.

Foi entendido a estrutura da escola e o perfil de estudantes, que por serem de uma área mais periférica, tinha dilemas em torno da sua condição socioeconômica, precisando de apoio psicológico. Um dia, um estudante conversou com a professora e posteriormente ela nos relatou que ele estava pedindo ajuda, pois estava passando por problemas pessoais no âmbito familiar. Foi entendido também o perfil do corpo docente, que em sua maioria tinha outras escolas para trabalhar, situação essa que fez com que não tivessem uma relação mais íntima de forma geral, algo relatado pela professora preceptora. Contudo, mesmo diante dessas circunstâncias, havia uma atitude proativa em ajudar.

Considero que apesar de um curto período de tempo, o entendimento de questões políticas, sociais, contextuais e culturais foram alcançados por meio do PRP - Sociologia. Todo esse conhecimento foi relevante, pois representou uma formação sem filtro e conectada com a realidade, conforme destacado por Vanzuita (2022). O autor teve a intenção de realizar um estudo sobre as pesquisas que abordam os programas de iniciação para a formação inicial na graduação, como o PIBID e o PRP, e sua contribuição. Assim, as experiências formativas colaboraram para uma melhor qualificação por meio “(...) de uma formação autoral e emancipatória, por intermédio da pesquisa e da aproximação entre universidade e escola” (Vanzuita *et al*, 2022, p.18). E destaca também o que diz respeito à “(...)relação a ser/sentir-se docente, percebemos que as bolsistas/residentes de ID, ao planejarem e realizarem práticas pedagógicas na escola, vivenciam a futura profissão” (Vanzuita *et al*, 2022, p.18). Essas ideias são discutidas também por Prestes e Ilha (2022, 230), que sobre o PRP acrescentam que “A articulação entre a universidade e escola é apoiada pelos estudantes, que aproximam a escola da universidade e levam a universidade para dentro da escola.”

2.2.1.2 Inserção e observação na escola ECITE “Daura Santiago Rangel”

A primeira inserção foi ainda no ano de 2022, no dia 26 de novembro no período da manhã, em que estavam presentes a maioria dos(as) bolsistas durante um período de mais ou menos uma hora; tratou-se sobre uma inserção e conversa breve com a professora preceptora sobre a escola-campo. Neste dia, lembro-me que foi uma visita com bastantes questionamentos, e a professora preceptora respondeu a todas.

Conhecemos a estrutura do local e o perfil de uma escola integral com seus(suas) estudantes. A professora preceptora nos informou sobre as matérias eletivas dentro da instituição, relatando que há estudantes que querem um curso, porém estudam outro e vice-versa – informação essa que me confundiu um pouco no sentido da organização para a

existência dessas matérias eletivas, que são fruto da implementação do NEM. Fávero, Centenário e Santos (2022) refletem como os itinerários limitam o direito ao conhecimento, uma vez que não há como os estabelecimentos de ensino oferecerem todos os itinerários. Esses autores concluem que a reforma diz respeito a um retrocesso, pois não foi dialogada com a comunidade escolar, mas sim, com organizações privadas que visam apenas o lucro. Ainda, os itinerários formativos mais atrapalham do que ajudam, algo que foi notado nas falas dos docentes, visto a distribuição da carga horária em matérias não-científicas, enquanto as científicas, essenciais para o desenvolvimento humano, possuíam e ainda possuem mínima presença.

Faz-se importante ressaltar que a mudança na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 altera a obrigatoriedade na formação docente, incompatível com o que era descrito no texto da Lei Federal nº 9.394 de 1996, a qual defendia a formação de curso superior para licenciar. Com a mudança, abre-se a possibilidade para profissionais sem formação de quatro anos ou mais assumirem disciplinas sem formação adequada (Ferretti, 2018). Frigotto (2021) denuncia que a ideia está atrelada à adoção da política ultraconservadora do golpe de 2016, e que ela retoma e amplia o *apartheid* social que a Constituição de 1988 visou mudar no seu capítulo da ordem social e econômica.

Para além disso, a professora preceptora lembrou que em 2013 foi implementado o ensino integral e com isso uma espécie de trabalho de conclusão de curso, vindo da demanda da base técnica, sendo mais uma tarefa que a escola exige dos(as) estudantes. Também foi citado pela professora que muitos(as) estudantes não sabem que existem cursos na universidade, como dança, algo que ela afirmou ser algo que os(as) estudantes adoram.

Uma curiosidade afirmada foi de que os(as) estudantes odiavam a matéria de Projeto de Vida, que possui duas aulas dentro da grade curricular – vi esta afirmação na prática durante o acompanhamento das aulas. Isso é algo passível de problematização, pois vê-se que esse projeto possui mais aulas na semana, mesmo que poucas, do que duas matérias que são áreas de conhecimento científico, como a Sociologia e a Filosofia, e seria muito mais proveitoso para os(as) estudantes ter mais acesso às discussões dessas áreas de conhecimento.

Houve outras discussões sobre como a influência da gestão (ou da Secretaria de Educação) foi marcada por muitos pedidos, contudo, sem oferecer ajuda, contribuindo assim com problemas de estrutura na escola, impasses de estudantes em relação à vida familiar e afins. Apesar de ser apenas o primeiro dia, a exposição a inúmeros relatos da realidade escolar, reflexões sobre as situações e impasses dentro da lógica de uma ECITE e o diálogo,

mostram o desenvolvimento de CPD²³ e da profissionalização docente, como apontam Ferreira, Souza Neto e Batista (2023).

No ano de 2023, ano da inserção para além da observação, pude participar de uma reunião presencial para uma gincana, no dia 11 de agosto, que consistia em várias atividades como dança, concursos, apresentações de teatro e afins; com a temática do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola sobre Mulheres na Ciência. Neste dia, ouvimos de um residente que ele encontrou um estudante que queria ser cientista social, e ele argumentou que as ECITE mais afastaram os(as) estudantes do que os(as) tentava aproximar dos estudos, uma vez que passavam tempo muito grande dentro da instituição e isso tira qualquer motivação de estudar em casa.

Notei como a lógica da ECITE é algo bastante diferente da outra escola-campo, a “Doutor Otávio Novaes”, há mais protagonismo, ou seja, mais engajamento dos(as) estudantes com a formação, como as reivindicações para se ter climatização nas salas, água e boas condições para o ensino-aprendizagem e as ações que a escola propôs que visam promover debates sociais em que os(as) acessam no momento da adolescência. Já tinha notado isso enquanto era bolsista do PIBID do ano de 2021, ainda na pandemia de COVID-19, quando vi o engajamento nas aulas remotas; agora vendo isso no pós-pandemia, notei como a escola se articula para ter essas atividades e que o corpo de estudantes é proativo às demandas pensadas. Outro detalhe que também vale citar, são os(as) docentes que fazem um papel de orientar/auxiliar; acredito que a lógica da ECITE ter a característica de ensino em dois turnos aproxima o corpo docente dos(as) estudantes, e isso ao fim do dia, ajuda a comunidade escolar e o ensino.

A partir do mês de agosto passei a acompanhar as aulas da professora preceptora (que eram diversas e incluíam Projeto de Vida, Estudo Orientado e Sociologia) no período da manhã, até o final do programa, em março de 2024. Foram inúmeras aulas e inúmeros assuntos vistos, e pude acompanhar a atividade de regência de outros colegas do programa, sendo uma experiência que considero rica, uma vez que poderia ver como meus(minhas) pares poderiam abordar tal conhecimento, ou mesmo ver a relação deles(as) com o ambiente. No meio disso, houve minhas regências, mas fora isso, houve momentos em que a professora e o corpo docente tentavam construir proximidade com os(as) residentes na participação junto à escola.

²³ CPD é teorizado por Nóvoa (2017), envolvendo a experiência e as relações marcadas no ensino, o tato pedagógico, e o discernimento de não apenas lidar com o conhecimento, mas lidar com o conhecimento em situações de relação humana.

Ademais, cada aula foi singular, mesmo com o mesmo assunto numa mesma série, a turma se comportava de formas totalmente diferentes com conversas, dormindo, com bagunça, ou com desrespeito com a professora. Foi entendido a estrutura da escola, o perfil dos(as) estudantes – que tinham dilemas ligados ao direito universal à comida, algo já argumentado inúmeras vezes pelas preceptoras acerca da necessidade de se ter algo comerem quando chegassem à escola –, e a estrutura do corpo docente, que tinha uma relação mais íntima.

Em resumo, é possível entender como houve uma compreensão mais aprofundada de questões políticas, sociais, contextuais e culturais por meio do PRP - Sociologia, e o âmbito escolar. Com isso, foi proporcionado uma formação mais estruturada e conectada com a realidade do ambiente docente em que se faz a noção da licenciatura, como Nóvoa (2002) argumenta.

2.2.2 Experiências dentro do PRP: Regências como exercícios de Transposição didática

Especificamente dentro do subnúcleo Sociologia, foi possível estar em duas escolas-campo, a “Doutor Otávio Novais” e a ECITE “Daura Santiago Rangel”, com uma lógica de inserção que durou meses, tornando-se possível repensar como o PRP trouxe uma experiência significativa para cada núcleo. Logo, foram quatro regências na primeira escola-campo e cinco na outra (que ocorreu em uma mesma turma)²⁴. Lembro que contextualizando as regências, houve um planejamento de cada regência com a preceptora levando em consideração o que era visto na inserção das aulas de Sociologia, bem como as reuniões teóricas sobre como se fazer um plano de aula, e ainda conversa e indicação das professoras preceptoras. Além disso, fiz leituras complementares à temática proposta no livro didático e as estratégias didáticas levando em conta o que era possível nos âmbitos do ensino regular e integral. Em síntese, é possível compreender como as atividades de regências possibilitaram a transposição didática de teorias aprendidas na graduação em CS e trouxeram uma riqueza de experiências formativas.

2.2.2.1 Regências na escola “Doutor Otavio Novais”: A experiência em uma escola regular

²⁴ No total foi somado o total de 6 horas e 45 minutos, desconsiderando as horas de preparação e produção de planos de aulas que foram exigidos também nesse processo.

O primeiro encontro na Escola Estadual de Ensino Médio “Doutor Otávio Novaes” foi no dia 16 de novembro do ano de 2022, com a participação dos residentes da escola. A inserção durou alguns meses, até após as regências. Foram meses dentro do campo e isso trouxe reflexões sobre como ao PRP trouxe experiências formativas relevantes, uma vez que foi possível ver a situação real de uma escola regular a partir da observação participante e produção de relatos em meu diário de campo, detalhado a seguir.

a) A primeira atividade de Regência em Sociologia ocorreu com a turma do 2º ano B em 06 de junho de 2023, das 13h45 às 14h30, na modalidade presencial, contando com a participação de 30 estudantes.

O tema abordado foi sobre os conceitos de território na Sociologia, com ênfase na discussão sobre a diversidade indígena. Inicialmente, a professora me introduziu à turma e falei com eles(as) a respeito da temática discutida no dia. Em seguida, escrevi no quadro, de forma sucinta, o que é território para a Sociologia e citei como o conceito está ligado com fatores culturais e políticos – usei como exemplo o território brasileiro, lembrando-os das heranças culturais e de disputas. Após isso, deixei no quadro o número da página que iríamos começar a leitura, 398, e orientei os estudantes a copiarem o que foi escrito. Peguei o livro didático e distribuí para todos com o auxílio da professora; então, lemos um pouco sobre diversidade indígena no livro didático *“Sociologia para jovens do século XXI”*. Li dois parágrafos para resgatar que o território brasileiro possui a herança colonial e pós-colonial e destaquei duas imagens que se encontram no livro que explicitam sobre esse processo.

Estava ocorrendo muita conversa entre os(as) estudantes e tentei chamar atenção deles(as) diversas vezes, com esforço e sem sucesso. Passei para a próxima página e citei que o Brasil ainda possui grande diversidade de indígenas, lembrando-os de dois povos presentes no estado da Paraíba, os Potiguaras e os Tabajaras, e suas características. Deixei alguns pontos no quadro e deixei que eles copiassem. Ao fim da aula, recapitulei tudo o que foi trabalhado. Às 14h30 tocou o sinal, eu recolhi os livros com a ajuda de um estudante e peguei a lista de chamada dessa turma.

Em síntese, foi uma aula desafiadora, projetar a voz com o tempo cansa e tentar explicar esses temas em meio a conversas paralelas me fez ficar confuso com o que eu mesmo apresentava, pois eu tentava estar atento se eles estavam de verdade entendendo ao passo que pedia pela atenção deles. Apesar disso, sei que toda a aula é diferente e poderia melhorar esses pontos posteriormente. Aqui, ao analisar essa experiência, fica possível perceber como essa primeira regência trouxe desafios normais da vida de um(a) professor(a) do ensino e que o RP fez essa ponte, sendo muito significativo.

b) A segunda atividade de Regência em Sociologia ocorreu em 11 de julho de 2023, das 15h35 às 16h15. O tema abordado foi sobre os conceitos de Aquecimento Global, Sociologia do Meio Ambiente e a demarcação das Terras Indígenas.

Inicialmente, falei sobre os temas e que iríamos usar o livro *“Histórias do Brasil afro-indígena: volumes três e quatro”*. Enquanto eu escrevia no quadro, algumas estudantes estavam confusas com os temas, então fui até elas e esclareci que o que estava escrito seria abordado na aula; elas logo entenderam a proposta no quadro e, após, fui para a explicação.

Apresentei como a Sociologia poderia pensar no Aquecimento Global para resolver a problemática do assunto usando o livro, bem como as anotações do quadro. Ao fim da aula, a professora chamou a atenção dos(as) estudantes, pois havia muitas conversas paralelas e barulho; neste momento, a professora também me lembrou que eu tinha 10 minutos de aula restantes. Após isso, citei a importância da demarcação de terras e resgatei o que a Constituição de 1988 defendia acerca do que eram as terras indígenas. Após, recapitulei tudo e relembrei os(as) estudantes da avaliação para a última terça-feira do mês de julho de 2023, agradei a todos e finalizei a aula às 16h15, alguns minutos antes do sinal tocar. Na segunda regência, pude compreender a contribuição do PRP centrando o livro didático *“Sociologia para Jovens do Século XXI”*. Ao abordar a discussão sobre a temática indígena presente na obra, consegui trazê-la para a sala de aula, de maneira a ampliar o conhecimento estabelecendo a conexão entre teoria e prática.

c) A terceira atividade de Regência em Sociologia ocorreu em 18 de julho de 2023, das 17h05 às 17h45. O tema abordado foi a Sociologia de Gênero e orientação sexual, explorando essas questões através da lente da cultura indígena por meio do documentário *“Terra Sem Pecado”* (2020).

Inicialmente, apresentei a proposta que seria trabalhada. No quadro, elaborei um resumo sobre a Sociologia de gênero, explicando como ela concebe a ideia de gênero como um marcador social significativo na sociedade. Citei que uma autora de destaque no assunto é Judith Butler, mas também citei Simone de Beauvoir e suas teses sobre o assunto.

Enquanto eu explicava, acontecia conversas paralelas e brincadeiras. Eu pedia silêncio e concentração e a professora também, o que só durava alguns poucos minutos. Apesar disso, continuei e perguntei se todos(a) haviam entendido os tópicos trabalhados e eles(as) afirmaram que sim. Para fechar este assunto, a professora me ajudou com a exposição do documentário na TV da sala de aula e vimos por poucos minutos, pois a maioria queria sair. E assim encerrei a aula, apaguei o que tinha escrito no quadro e pensei como é difícil ter a última aula do dia, sobretudo na disciplina de Sociologia, que traz conteúdos tão significantes

e é tão pouco presente das escolas somado aos problemas de ser no horário final, o que só dificulta na exposição e absorção de conteúdos relevantes que as Ciências Sociais podem elucidar. Em suma, mais um dia passou, e com ele outra reflexão e investigação relevante sobre prática docente, como a dificuldade de horário e sua lógica de funcionamentos, reflexões que o RP possibilitou.

d) A quarta atividade de Regência em Sociologia ocorreu em 25 de julho de 2023, das 17h05 às 17h50. A proposta consistiu em uma atividade avaliativa abordando a questão: “É relevante compreender as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos originários?”.

No início, abordei os(as) estudantes sobre a atividade, e houve resistência por parte deles(as); no entanto, com a assistência da professora, consegui dar continuidade. Expus a questão no quadro e expliquei o que cada um(a) poderia falar e fazer, e a professora também auxiliou.

No decorrer do processo, prestei auxílio aos estudantes e apliquei conceitos que foram abordados durante minha graduação em uma disciplina sobre avaliação da aprendizagem. Nessa disciplina em particular, foi lido integralmente o livro *“Prova: um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas”* de Moretto (2005). Neste livro, o autor reflete sobre o processo avaliativo e o perfil de um(a) docente competente no ato avaliativo e na sala de aula. Moretto (2005) afirma que, para que o sucesso seja algo possível, é necessário que estabeleça seus objetivos de forma explícita e que o seu processo de ensino seja algo possível de ser reavaliado, e, também, que os objetivos devem ser refletidos se são significativos ou não ao âmbito dos(as) estudantes (Moretto, 2005). A partir dessas reflexões, foi o que tentei trabalhar. Deixei os parâmetros e critérios explícitos como o mínimo de linhas para a escrita da atividade, que recursos poderiam usar, o que já havia sido discutido nas outras aulas e quais reflexões surgiram.

Alguns e algumas estudantes não estavam conversando, contudo, não queriam fazer, pois acreditavam que seria difícil demais, mas com conversa tentei motivar para cada um(a) desenvolver sua atividade. Isso é algo que Moretto (2005) também cita ser importante, repensar os valores culturais da turma dentro da atividade, bem como a administração das emoções. Sabe-se que é recorrente o relato de estudantes que afirmam terem estudado e na prova ter tido “um branco”, e esse acontecimento seria consequência da falta de administração das emoções. Pensando nesses argumentos, a avaliação proposta poderia ser consultada com o caderno de anotações, além de que eu e a professora nos mantemos à disposição para auxiliá-los(as).

Por fim, alguns e algumas estudantes tentaram sair da sala sem realizar a atividade, mas a professora ficou de prontidão na porta para que entregassem, enquanto fiquei na sala ajudando os demais. No fim, a maioria entregou a atividade. Sobre esse dia, foi possível perceber a mesma problemática observada na quarta regência. Por ser a última aula, o engajamento não foi algo expressivo. Essa situação foi influenciada pela mudança de horário que ocorreu nas trocas de semestres, um aspecto novo que o RP trouxe à tona. Essa consideração é relevante, pois interfere na organização profissional.

Após esse conjunto de regências, iniciei uma breve síntese da avaliação aplicada na escola, realizada no mesmo dia das 20h30 às 21h30. Durante a leitura das respostas, surpreendi-me ao encontrar algumas respostas excelentes, enquanto outras pareciam ter sido copiadas da internet, e algumas não faziam sentido algum; no dia seguinte, 26 de julho de 2023, entreguei as notas à professora por meio do aplicativo *WhatsApp*.

Assim, diante dos desafios, acredito que aplicar o conhecimento adquirido durante meus estudos, fazendo a ponte das teorias de avaliação, de maneira a evitar reproduzir um modelo tradicional na etapa final da atividade de regência na RP, foi algo significativo por si só – uma vez que o que reina em nossa sociedade é uma cultura da punição, vindo de ideias meritocráticas e de uma pedagogia de ameaça no ato avaliativo, ao invés de um olhar diagnóstico e reflexivo. Em suma, fica a reflexão de pensar na responsabilização desse processo e no compromisso de ir contra ideias que deixam lembranças negativas para os estudantes, estimulando um ambiente acolhedor na avaliação e no diálogo.

Assim, fica perceptível como as atividades de regências oferecidas pelo RP trouxeram uma experiência formativa rica. Mesmo que restrita a um curto espaço de tempo, fez com que reflexões relevantes viessem à tona, tais como a postura em sala de aula, a projeção da voz, a tentativa de explicação dos temas em meio a conversas, além de como melhorar os pontos negativos posteriormente. Outras situações em que eu não tinha o controle, como a mudança de horário que acontece em trocas de semestres, foi algo novo que veio à luz, visto que possui impacto na organização profissional.

Logo, compreender esses pequenos desafios comuns na vida de um(a) professor(a) do Ensino Médio, e perceber como o PRP estabelece essa conexão, foi extremamente significativo. Além disso, a relação proporcionou a ligação da teoria e a prática aprendida no curso de CS, especialmente nas teorias de aprendizagem, destacada, uma vez que pude realizar uma atividade avaliativa na quarta regência e vivenciar essas experiências formativas que considero importantes.

2.2.2.2 Regências na escola ECITE “Daura Santiago Rangel”: a experiência em uma escola integral

O primeiro encontro na ECITE "Daura Santiago Rangel" ocorreu em 29 de novembro de 2022, quando os(as) residentes foram à escola para conhecê-la. Entretanto, a inserção efetiva teve início no mês de agosto, estendendo-se por alguns meses após as regências. Foram meses imersos no campo que proporcionaram reflexões sobre experiências formativas consideradas relevantes, uma vez que possibilitaram a observação direta da rotina de uma escola integral e a produção de registros por meio da observação participante e elaboração de relatos em diário de campo, o último que pode ser visto a seguir.

a) A primeira atividade de Regência em Sociologia ocorreu com a turma do 1º ano B em 18 de novembro de 2023, das 07h30 às 08h20. O tema escolhido abordou os conceitos da Sociologia de Gênero, a Lei “Maria da Penha” e promoveu a discussão sobre a violência de gênero.

Inicialmente, como era a minha primeira regência, me introduzi à turma e relatei que iria ministrar algumas aulas que seriam ligadas ao PPP da escola. Introduzi também a proposta da aula, escrevi no quadro a temática abordada e, ao dar início, citei Judith Butler e Simone de Beauvoir como autoras importantes sobre o tema, e que trazem contribuições sobre o tema na CS.

Perguntei aos estudantes se já tinham ouvido falar da Lei “Maria da Penha” e alguns afirmaram que se tratava de uma lei para proteger as mulheres. Citei que ela é uma lei que tem a intenção de prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Ao dar ênfase na violência doméstica, citei uma matéria da “Agência Brasil”, que aborda uma pesquisa feita pelo Levantamento do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, mostrando que no Brasil, a cada dia três mulheres são vítimas de feminicídio, e a cada dois minutos uma mulher registra agressão sob a Lei “Maria da Penha”. As violências de gênero são cometidas, em 76,4% dos casos, por conhecidos como cônjuge (23,9%), ex-cônjuge (15,2%), irmãos (4,9%), amigos (6,3%) e pais (7,2%) e conclui-se, por meio dos dados apresentados, e do debate com os(as) presentes de que isso é importante de ser refletido (Camila Maciel, 2021).

Ao concluir a aula, perguntei se tinham dúvidas, deixei os últimos minutos para cada um copiar o que tinha no quadro. A professora lembrou como cada um(a) deveria prestar atenção e que eu daria “o visto” depois, algo que eu não tinha notado como relevante a ser cobrado. Com alguns minutos restantes, uma estudante falou que a aula foi tranquila,

diferente da ideia que tinha, de que seria mais complicada. Disse a ela que a aula foi introdutória para conceitos importantes para as próximas aulas. Visto as outras experiências, tentei não abordar a turma e expor tanto conteúdo para não assustar e gerar confusão.

b) Na segunda atividade de Regência em Sociologia, realizada em 25 de setembro de 2023, das 07h30 às 08h20, a proposta escolhida consistiu na apresentação de um questionário abordando conceitos da Sociologia de Gênero, a Lei Maria da Penha, a discussão sobre a violência de gênero e outros temas relacionados.

Primeiramente, falei com todos sobre a aula do dia e a intenção da aplicação de um questionário sobre as próximas regências. Eu pedi para que cada um(a) pegasse seu caderno e destacasse uma folha para responder dez questões que foram ditadas, e ressaltai que seria importante deixar apenas a resposta e não a pergunta na folha. Foram nove questões sobre o entendimento do que seria gênero, sobre discussão do tema com amigos e pais/responsáveis, sobre a violência de gênero, sobre a diferenciação de pessoas trans e cis, sobre a lei Maria da Penha e temas relacionados.

A atividade correu bem, com sobra de tempo após seu término, e a professora então orientou que seria interessante irmos para o pátio conversar um pouco sobre algumas questões que estavam presentes no questionário. No pátio foi possível discutir sobre alguns pontos e foi interessante. Perguntei se havia alguma dúvida, e surgiu o questionamento sobre a diferença de pessoas trans e cis. A partir disso, engajei sobre o debate sobre a linguagem neutra, sobre gênero segundo Butler e Beauvoir, direitos humanos e o que surgia. Todos(as) ouviram bem e foram acolhedores sobre o tema, contudo, as meninas pareciam estar mais engajadas com os temas e citaram que muitos estudantes tinham opiniões conservadoras.

Encerrei a aula e liberei eles(as). Após, eu e a professora fomos para a sala dos(as) professores(as) onde socializei e fiz uma síntese do questionário aplicado. Conclui que a maioria não tinha contato com o que seria gênero na Sociologia, e que esse tema não é algo discutido com pais/responsáveis. Entretanto, sobre as outras questões houve um aspecto positivo, pois a maioria já tinha conversado com amigos(as) sobre gênero, entendiam o que é violência de gênero, sabem para que serve a Lei “Maria da Penha” e sabiam a diferença de pessoas trans e cis. A maioria concordava que a Lei “Maria da Penha” deveria englobar pessoas trans, e que a lei Maria da Penha deveria levar em consideração outros marcadores sociais como etnia, classe, se a mulher vítima é PCD. Nesse momento, pude refletir sobre o perfil de docente que quero ser, algo que Libâneo (1983) destaca ao evidenciar a variedade de formas e modelos que o(a) professor(a) pode adotar, bem como a diversidade de tipos de docentes presentes na prática escolar. Quero ser o docente que rompe com a ideia de

educação bancária, apontada por Freire (2001), e que o(a) estudante tenha emancipação intelectual. Para Freire (2001), a prática da liberdade vem com a superação da lógica vertical entre educador(a)-educando(a), dando lugar à lógica horizontal.

c) A terceira atividade de Regência em Sociologia ocorreu em 02 de outubro de 2023, das 07h30 às 08h20, com a proposta de apresentar a devolutiva sobre o questionário aplicado na semana anterior.

Ao iniciar a aula, disse aos estudantes sobre a proposta do dia que consistia na devolutiva e uma síntese do questionário da aula anterior, e citei as conclusões apontadas. Nesse dia, a dinâmica foi mais voltada para a conversa e o diálogo; perguntei se alguém tinha alguma ideia, dúvida ou comentário, no entanto, ninguém se manifestou.

No meio das discussões, houve um embate de opiniões entre uma estudante e um outro estudante, pois ele usou aspectos da vida da estudante para deslegitimar o que ela estava afirmando ser importante no tocante a discussão de gênero. Essa e outras estudantes estavam bem mais combativas com as opiniões dos estudantes provocativos, a ponto de a professora preceptora e eu intervimos para que não houvesse conflito em sala de aula. Foi notável como a violência de gênero também consiste em micro agressões na escola, pois deslegitimar o que uma estudante do gênero feminino está falando por ela ter atitudes consideradas inadequadas por um estudante do gênero masculino é uma violência. Com isso veio à luz o aspecto “faz-tudo” que o(a) professor(a) exerce, visto que nessa situação eu e a professora preceptora tivemos que acalmar a situação para que ela não gerasse agressão física, situação essa que precisa ser superada, mas que ainda é presente.

d) A quarta atividade de regência ocorreu em 30 de outubro de 2023, das 07h30 às 8h20, abordando os conceitos de Sociologia de Gênero, Saúde Mental e Violência Psicológica, além de outros temas correlatos.

Inicialmente, introduzi o tema da aula e escrevi no quadro os tópicos a serem discutidos. Destaquei que a Sociologia, enquanto campo científico, engloba uma subárea conhecida como Sociologia de Gênero, a qual aborda questões relacionadas a esse tema. Mencionei autoras como Judith Butler e Simone de Beauvoir, que são referências significativas nesse campo de estudo.

Perguntei aos alunos se conheciam o que é feminismo, sociedade patriarcal, saúde mental e como surgiu a Lei nº 11.340, contudo, não houve manifestações de resposta, com isso esclareci estes tópicos e escrevi no quadro a resposta dessas questões de forma resumida. Estabeleci uma conexão com alguns dados previamente apresentados, demonstrando como o gênero é uma construção definida que está diretamente ligada a um elevado índice de

transtornos psicológicos. Destaquei a relevância desta discussão, especialmente ao considerar que a Lei “Maria da Penha” contém um artigo específico que define o que é a violência psicológica. Para ilustrar esse ponto, solicitei a um estudante que lesse o referido artigo e mencionei a existência de práticas na sociedade que perpetuam esse tipo de violência, contribuindo conseqüentemente, para os alarmantes índices de suicídio, principalmente entre corpos femininos. Ao fim da aula, perguntei se havia dúvidas e assinei o visto no caderno dos alunos. Esta foi a última regência, e ela trouxe consigo a urgência de discutir um tema de suma importância na formação social dos estudantes. Foi significativo para mim poder compartilhar os ensinamentos adquiridos durante minha graduação com a turma.

Dessa forma, percebe-se como as atividades de regência oferecidas pelo RP proporcionaram uma experiência formativa enriquecedora. Mesmo que restrita a um curto espaço de tempo, elas possibilitaram que reflexões pertinentes emergissem, tais como a habilidade de transformar ideias e teorias em aulas temáticas, algo sobre o qual eu tinha um certo controle. Algumas questões sobre as quais não tinha controle, como mudanças nos horários que ocorrem durante as trocas de semestres, também emergiram a partir do PRP. Essa questão também se mostrou relevante, pois interfere na organização profissional e pode gerar embates no meio das discussões entre estudantes. Compreender esses impasses da vida de um(a) professor do ensino numa escola-campo integral, e como o PRP facilitou essa conexão, foi de extrema importância, no entanto, não se limitou a isso. A relação que o PRP proporciona entre a teoria e a prática aprendida no curso de CS, especialmente nas discussões que ocorreram sobre gênero e às leituras realizadas sobre Paulo Freire, foram experiências formativas significativas.

2.2.3 Experiências dentro do PRP: Formações formativas/teóricas como expansão de conhecimento

No dia 8 de novembro de 2022, ocorreu a primeira reunião presencial do PRP, na qual participei juntamente com todos(as) os(as) bolsistas aprovados(as). Inicialmente, houve uma apresentação do professor coordenador do programa, que na época era Sérgio Botton Barcellos, e das preceptoras das duas escolas-campo.

Após essa reunião, outras ocorreram para discutir o planejamento, os assuntos das reuniões de formação e a exposição de relatos de experiências dos presentes. A divisão consistia em dois encontros por mês com duração de pelo menos três horas, um encontro

sobre um tema específico (ou uma demanda dialogada) de formação, e outro sobre a experiência de inserção nas escolas-campo e das futuras regências em sala de aula.

Os temas das reuniões de formação foram estabelecidos segundo uma conversa com todos(as) do subnúcleo. Foram estabelecidos temas iniciais com o objetivo de seguir uma sequência inicial, para que assim, cada um(a) pudesse construir um percurso formativo. Isso levava em consideração as ações nas escolas-campo, visto que haveria uma mudança de escolas por parte dos(as) residentes e a organização estava dentro do calendário das escolas. Ao longo das reuniões, vários assuntos que considero relevantes para formação enquanto graduando de um curso de licenciatura foram abordados.

No dia 13 de março de 2023, o primeiro tema abordado foi a construção de projetos de pesquisa e/ou extensão, bem como a discussão sobre o que é um PPP e sua importância. Nos meses subsequentes, os temas seguiram uma linha temática voltada para a reflexão sobre a formação docente, o que incluiu debates sobre o NEM e a privatização da Educação, com destaque para a participação de uma palestra realizada na UFPB, no auditório do Centro de Educação. Além disso, foram abordados temas como elaboração de planos de aula, planos de ensino e articulações sobre a reforma do Ensino Médio, bem como a produção de materiais didáticos. Esses temas foram entrando na pauta conforme discutimos conjuntamente nossas demandas, pois o tempo de inserção e observação estava findando e as próximas etapas seriam as atividades de regências.

Ao longo das formações, ocorria outro encontro, dando continuidade a um bloco temático voltado para os relatos de experiência nas atividades de observações. O objetivo desses encontros era promover trocas de experiências e lançar luz sobre questões relevantes no momento, proporcionando uma atividade de formação pela sociabilidade – como frequentemente ressaltava o docente orientador, Sérgio. Além disso, também foram abordados temas como as regências realizadas, dificuldades e dúvidas encontradas pelos(as) bolsistas, o planejamento do semestre do programa e a participação em eventos, como o Encontro Nacional de Iniciação a Docência (ENID) de 2023. Também havia discussões sobre atividades de recuperação de residentes que necessitavam de apoio adicional, entre outros assuntos correlatos. Todas essas questões eram tratadas de maneira aberta e acolhedora, promovendo um ambiente horizontal.

Com a diversidade de experiências formativas expostas, é possível notar que essa experiência se assemelha a um desenvolvimento docente, tendo como finalidade uma formação ligada à construção da compreensão da prática, a análise da situação profissional que envolve as estratégias de ação, as implicações pessoais nas interações e a possibilidade

de confrontação da realidade. Nas narrativas das reuniões, foi perceptível essa dinâmica construtivo-colaborativa, que contribuiu para uma mudança e reflexão na postura profissional dos residentes diante dos desafios presentes. As reuniões foram espaços importantes e fundamentais para tomar consciência do processo de ensino, assim como as leituras, discussões e reflexões realizadas junto às escolas-campo, sendo parte do processo de tornar-se professor(a).

O desenvolvimento do CPD, como afirmam Ferreira, Souza Neto e Batista (2023), foi evidente, uma vez que essas formações se revelaram significativas tanto para a reflexividade individual quanto para a coletiva. Além disso, os(as) residentes demonstraram o desenvolvimento de recursos pessoais, que vão além da parte cognitiva, mas intrinsecamente ligados à aprendizagem prática e moral, conforme evidenciado em seus relatos pessoais.

Ademais, conclui-se que apoiar e fortalecer o programa é de extrema relevância não apenas para os(as) graduandos(as), mas também para a disciplina e para a educação no país como um todo. Mais vagas e incentivos na inserção de graduandos(as) nesse programa de formação, em especial para os(as) futuros(as) cientistas sociais, irá gerar docentes cada vez mais engajados(as) “(...) com a mudança da realidade social, possibilitando um conhecimento crítico aos estudantes e criando um futuro melhor e menos desigual” (França-Carvalho *et al.*, 2021, p.18).

Foi possível perceber como as atividades dentro do PRP possibilitaram inúmeras experiências formativas que desenvolveram habilidades pessoais, tais como o senso de cooperação, o senso de responsabilidade, o senso de atenção para com os(as) estudantes, o senso de afeto, o senso de comunicação e o senso político da profissão – habilidades as quais acredito que serão de grande valor ao exercício de magistério. Além disso, foram desenvolvidas habilidades profissionais como organização de tempo, logística, planejamento, comunicação, adaptabilidade, motivação e afins; sobretudo na relação de investigação e reflexão sobre a prática docente, algo que França-Carvalho *et al.* (2021) argumenta como o aprendizado estar no momento de parar, refletir e alterar o que se está fazendo, sendo entendido como um tipo de “processo artesanal”, construindo diariamente as alternativas de ensino.

Isso significa compreender que a realidade escolar não é algo estático e imutável. Ela pode passar por mudanças, e mesmo que uma metodologia tenha sido consistente ao longo de um período, é necessário experimentar outras abordagens para garantir que o aprendizado seja sempre priorizado. “Refletir na ação é um movimento teórico-prático e crítico sobre a prática docente. E acredito que essa proposta reflexiva está sendo construída no e a partir do

programa Residência Pedagógica” (França-Carvalho *et al.*, 2021, p.17-18). Consoante a isso, Freire (2000) ressalta que ensinar exige alguns pontos base tais como: a rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; usar palavras a partir do exemplo; risco; rejeitar discriminação; e o entendimento da identidade cultural. Isto é, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pontos que emergiram a partir do PRP e que serão notados nos relatos transcritos dos(as) quatro graduandos(as) no capítulo a seguir.

3. A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA PERCEPÇÃO DOS(AS) GRADUANDOS(AS) DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPB

No presente capítulo serão discutidas as experiências formativas e percepções dos(as) graduandos(as) em Ciências Sociais - UFPB junto ao PRP - Sociologia durante o período de 2022 - 2024 por meio de entrevistas semiestruturadas (Boguchwal e Ferraz *apud* Arruda, 2006). Neste capítulo irei trabalhar de forma mais específica o conceito de experiência formativa usado por Paulo Freire no livro “*Pedagogia do oprimido*” (2011), em que é posto à reflexão como a busca da libertação enquanto experiência formativa está ligada à superação da concepção de educação bancária.

Freire (2011) afirma que as relações entre educador(a) e educandos(as) na escola são, nas palavras do autor, fundamentalmente narradoras e dissertadoras; pela narração é que acontece a educação bancária, partindo do pressuposto de quanto mais os(as) estudantes absorverem as narrações do(as) professor(a), melhor. Esse tipo de educação serve aos opressores, pois tendem a moldar mentalidade dos(as) oprimidos(as) em passividade, não em autonomia intelectual. A educação bancária não pode ser vista como peça para a revolução e autonomia intelectual, mas algo que deve ser discutido e combatido. Isto posto, a prática da liberdade no RP vem com a superação da lógica vertical na relação entre educador e o educando, para a horizontal educador(a)-educando(a) com educando(a)-educador(a).

Ainda, este capítulo será desenvolvido com o conceito de redução sociológica, baseado na tese de Guerreiro Ramos em sua obra “*A Redução Sociológica*” (1996), sendo um método e uma atitude que visam superar a sociologia “enlatada”. O autor faz um diagnóstico de que a ciência era afetada por certas particularidades e, a partir disso, seria melhor levar em conta as características do Brasil acima das de outros países. Ademais, sua crítica também era que os cientistas sociais não se atentaram ao conceito de negritude e apenas absorveram as teorias estrangeiras.

Com isso, Guerreiro denunciou o viés da CS, que estava localizado em seu momento histórico. Em suas palavras: “A redução sociológica é um método destinado a habilitar o estudioso a praticar a transposição de conhecimentos e de experiências de uma perspectiva para outra” (Ramos, 1996, p.42). Para ajudar a entender, o autor afirma que a ideia de redução sociológica pode ser descrita como: sendo uma atitude metódica que não admite a existência na realidade social de objetos sem pressupostos. Ele foi um massivo defensor do nacionalismo revolucionário, era dito como um autor que usava a “Sociologia Ato” (Azevedo e Albernaz, 2016).

Além disso vem à tona o conceito de Licenciatura baseado na ideia de António Nóvoa na obra *“Formação de Professores e Trabalho Pedagógico”* (2002), obra em que é enfatizado a importância da licenciatura como um período de desenvolvimento profissional, no qual os(as) futuros(as) professores(as) acessam conhecimentos teóricos e práticos necessários para a sua atuação. O autor argumenta que a licenciatura não deve ser vista apenas como uma etapa acadêmica, mas como um espaço de reflexão, construção de identidade profissional e aquisição de competências pedagógicas. Ele utiliza a categoria “licenciatura” para refletir sobre sua relevância para a formação inicial, considerando-a um estágio fundamental na preparação, bem como destaca a necessidade de uma formação de qualidade que integre teoria e prática, preparando os(as) futuros(as) profissionais para enfrentar os desafios da carreira docente.

Referencio a obra *“A Experiência Etnográfica”* de Geertz (2008), em que é afirmado como o relato de experiência trata-se um método importante que não se limita apenas à coleta de dados. A autoetnografia possibilita uma interpretação profunda das ações e práticas culturais, logo, o relato de experiência servirá como uma atividade imprescindível de reflexão e investigação sobre a cultura em questão. Desse modo, o uso do relato de experiência será descritivo (propriamente dito), pois essa modalidade possui a intenção de identificar e medir ações para configurar uma descrição sobre a experiência formativa.

3.1 Experiências no PRP - Sociologia: A visão dos(as) graduandos(as)

3.1.1 O núcleo da escola-campo “Doutor Otávio Novais”

Inicialmente, na primeira (e nas outras) entrevistas foram feitas de forma remota, eu entrei em contato com cada um(a) residente e marquei um horário para fazer essa atividade. Em cada dia, fiz uma pequena introdução com um roteiro e explicando a pesquisa da monografia e como as entrevistas se relacionam à proposta. Os(as) discentes não serão identificados(as) para evitar qualquer constrangimento institucional. Acredita-se que a entrevista é uma forma de trazer o viés dos(as) graduandos(as) sobre assuntos que tangem essa temática, as perguntas compreendem sobre a experiência formativa no PRP - Sociologia.

A primeira questão abordada foi: “Você já participou de algum outro programa institucional de iniciação à docência na graduação, como PIBID e PROLICEN? Se sim, como foi a experiência?”. Com essa questão, foi possível compreender quem do núcleo já tinha participado de um programa de formação inicial e quem não – ou participou de outro

programa e/ou projeto. Neste núcleo, uma graduanda não tinha feito nenhum programa e um graduando já tinha participado.

Interlocutora A: “Não, não fiz. Participei do projeto de extensão Passarela Cidadã, algo que foi importante, mas em programa institucional de docência, não participei não.”

Interlocutor B: “Eu já participei do PROLICEN e do PIBID e agora da RP, participei de três. A primeira experiência foi com o PROLICEN, (...). Foi uma experiência, diferentemente da RP, que tem todo um conjunto de orientações do professor, eu estava mais como observador. No PIBID, foi uma experiência remota, mas com o tempo, pela experiência remota e acreditar que isso não era educação, acabei saindo. Não tenho uma avaliação muito segura, pois foi a distância, e eu não acredito na educação a distância. Agora na RP, é uma excelente formação, visto que ter professores te orientando, desde professores universitários e das escolas-campo, ter o ajuste no que aprende na graduação na cadeira de didática, como plano de aula, executar aula... Na RP isso é possível e está sendo riquíssimo para a minha formação quanto profissional.”

Sobre essa primeira questão, conforme mencionado, a Interlocutora A não participou de nenhum programa institucional de docência, mas sim de outro e isso pode ocorrer por diversos motivos. No entanto, com isso, destaco algo que alguns autores apontam como limitações e benefícios para programas como o PRP (Vanzuita, 2022). Prestes e Da Silva Ilha (2022, p.230) defendem a relevância de entender o desprezo por tais políticas públicas, haja vista que elas “(...) são necessárias na formação docente, uma vez que tais políticas são discutidas de maneira vertical e desvalorizadas por um governo que objetiva uma proposta de ensino ultrapassado e que não corresponde às necessidades pedagógicas da formação de professores.”

Pela fala do Interlocutor B, é possível observar a influência do PRP, PIBID e do PROLICEN no futuro profissional do residente. As experiências adquiridas foram diversas e influenciam diretamente no exercício de sua futura profissão. Ele destacou a importância do contato com um docente orientador para ter mais estrutura em sua formação, possibilitando a

aplicação do que é aprendido na sala de aula de forma mais dinâmica. Dessa forma, ele pode aprender novas formas de planejamento e compreender a realidade escolar. Na fala indica-se o que Prestes e Da Silva Ilha (2022) identificam na sua pesquisa que são “(...) contribuições que os professores em formação continuada adquirem também a participarem de programas que os aproxima novamente do ensino superior, revendo suas práticas e orientando os futuros professores” (Prestes e Da Silva Ilha, 2022, p.230).

A segunda questão elaborada foi: “Você acredita ser relevante o PRP para a formação para além dos estágios da graduação? Justifique.”. As respostas foram:

Interlocutora A: “Não fiz estágios ainda, mas já ouvi de muitos colegas como eles tiveram experiências negativas, como falta de orientação, escola, problemas com professores da disciplina e etc.”

Interlocutor B: “Eu acho que a RP deveria ser expandida para a universidade e não ficar apenas para um grupo restrito de 10²⁵ pessoas dentro do curso. Eu acredito que a RP para o processo de formação do estudante é necessária, a experiência dos estágios se mostra muito distante. A questão dos estágios, peguei a cadeira um que é de teoria e de conhecer a escola, e estou no dois que é a mesma coisa, e eu tenho uma amiga minha que está nesse processo e está tendo problemas com relação a escola e na RP a gente consegue desenvolver uma relação muito boa.”

Sobre a segunda questão, os estágios curriculares-supervisionados são disciplinas que o PRP pretende gerar reflexão sobre sua reestruturação. Na fala da Interlocutora A, ela mencionou que não participou de estágios, algo que será parte de seu percurso formativo durante a graduação. Ao considerar a fala do Interlocutor B, durante nossa conversa, relembrei as problemáticas dos estágios, dado que já ouvi de muitos(as) graduandos(as) relatos sobre os impasses enfrentados nesse processo de inserção na escola, especialmente quando alguns e algumas docentes não são comprometidos(as) academicamente e profissionalmente com a licenciatura. Outro problema está relacionado a história da formação profissional, sobretudo na modalidade dos cursos de licenciatura, que foram marcados por

²⁵ Vale ressaltar que o programa possui 15 bolsistas divididos em três escolas-campo, mas antes eram dez bolsistas com duas escolas-campo. Houve o aumento de 5 bolsistas por meio de uma medida do governo federal.

uma perspectiva técnica que se solidifica em um esquema de formação chamado 3+1. Nesta perspectiva, o(a) estudante cursa 3 anos de bacharelado e 1 ano de formação pedagógica para a licenciatura de forma complementar (Silva, 2015; França-Carvalho *et al.*, 2021). Voltando ao Interlocutor B sobre o tema, ele responde:

Interlocutor B: “Eu não costumo elencar esse ponto porque acredito que o professor depende de cada um, cada professor faz o trabalho dele, mas tem sim toda essa problemática(...). Na RP você é muito mais amarrado com coisas fixas que você consegue trabalhar. Nos estágios não, é tudo muito solto, sem falar que muitas escolas se saturam e nem querem aceitar o estagiário.”

Ou seja, há críticas apontadas sobre o que diz respeito aos estágios supervisionados-curriculares obrigatórios no curso de licenciatura em CS da UFPB, uma vez que “(...) os programas proporcionam mais interação dos estudantes de licenciatura com seu futuro ambiente de trabalho, já que possibilitam um olhar mais realista do trabalho docente e uma maior segurança para o enfrentamento de sua futura profissão” (Vanzuita, 2022, p.18), algo que é possível perceber no relato do Interlocutor B. Parece algo subjetivo e dependente do docente que está ministrando a disciplina de estágio, mas muitas situações semelhantes apontadas pelo residente foram observadas em outros relatos, podendo gerar uma reflexão do cerne desse problema, uma vez que gera experiências consideradas negativas e não-formativas aos estudantes de cursos de licenciatura.

A hipótese é que, levando em conta a pesquisa documental realizada no primeiro capítulo da monografia, a modalidade da licenciatura é considerada de “menor importância” em comparação ao bacharelado. Isso se deve ao fato de que, na história da formação, prevaleceu uma perspectiva técnica e de formação chamada 3+1, na qual o(a) estudante cursa três anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica para a licenciatura de forma complementar (Silva, 2015; França-Carvalho *et al.*, 2021). Inclusive, o sucateamento da educação por meio da naturalização de práticas educacionais que andam na lógica da privatização, pode possuir papel nesse impasse, visto que há investimentos e movimentos por parte de empresários que pensam sobre a educação – como o NEM, fruto da movimentação do governo de Michel Temer (Ferretti, 2018). Adrião (2018) lembra que o

(...) aspecto a destacar refere-se aos atores privados que, no Brasil, passam a disputar o conteúdo das políticas educacionais, disputa que, com os cortes nos fundos públicos, o crescimento de concepções conservadoras e a liberalização econômica, tende a se acirrar (Adrião, 2018, p.22).

A terceira pergunta a ser discutida foi: “Como você avalia a experiência de formação do/no PRP?” As respostas mostraram, de maneira geral, que há uma relevância na formação por meio do PRP, ao passo que traz experiências novas e desperta um sentimento pessoal em relação à intenção da licenciatura. Além disso, o PRP permite ir além do ambiente universitário e estabelece relações com estudantes, funcionários(as), professores(as) e outros profissionais de diferentes setores escolares.

Interlocutora A: “Acredito que é a melhor coisa que fiz na graduação.”

Interlocutor B: “Do ponto de vista teórico, a RP propicia, colocar em prática as coisas que a gente aprende em didática. Eu acredito que você aprende colocando em prática. E o legal da RP é isso, além de você aprender na teoria, você tem que colocar na prática. Do ponto de vista prático é muito boa no sentido de que, (...) você começa a viver de novo a escola, ver as situações, conviver com os meninos, ver os potenciais deles e no que você pode ajudar. Tudo isso no ponto de vista de formação é essencial porque não adianta se formar um teórico que está sem vontade de atuar e a escola reaviva isso. Então a minha experiência está sendo mais do que produtiva, mas revigorante, pois reaviva essa vontade de ser professor e estar sendo colocado na prática.”

A Interlocutora A afirma que foi a melhor escolha dentro da graduação fazer parte da PRP - Sociologia, e isso se complementa ao que o que o Interlocutor B aponta, como o reacender a lógica e motivação da licenciatura. Freire (2000) afirma que, seguindo a prática de docência, como um desenvolvimento da autonomia, não existe docência sem discência, ou seja, sem desafios. Assim, o autor formulou a sua tese de ensino, afirmando que quem ensina aprende algo e vice-versa, pois na prática de ensinar há o potencial de uma experiência completa. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental

é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2000, p.21).

A quarta pergunta desenvolvida para os entrevistados foi: “Você acredita que o PRP contribuiu de que forma para a sua formação enquanto estudante de licenciatura de Ciências Sociais?”. A seguir, as respostas obtidas foram:

Interlocutora A: “Para a licenciatura, vejo muitas contribuições, como construir um plano de aula, pensar transposição didática, então tudo isso são questões que a gente só pensa nelas quando está na escola. Algo que deveria ser objetivo dos estágios supervisionados, então a RP, orienta em dar aula, na aprendizagem.”

Interlocutor B: “Eu acho que a forma como a RP está sendo produtiva pra mim, de colocar a teoria e prática e você não consegue fazer isso na universidade, e prática, eu digo, as próprias atividades que você vai ter que desenvolver em sala de aula. Acho que o ponto de acréscimo é isso, vivenciar a escola e colocar na prática a atividade de professor. Isso pra mim, é o grande ganho que a RP dá (...)”

As falas refletem como as contribuições do PRP englobam práticas que ocorrem no âmbito escolar, no ato da profissão. Como lembra Nóvoa (2009), a aprendizagem se atrela aos saberes interdisciplinares, algo que apenas o entendimento teórico não possibilita. De Freitas, De Freitas e Almeida (2020) argumentam que o PRP

(...) favorece a construção de bases teóricas que fortaleça uma ação futura. De modo que o presente é uma espécie de bússola que orienta, e propicia o embasamento teórico e prático, para desempenhar papéis distintos dentro do campo educacional (Freitas, Freitas e Almeida, 2020, p.7).

Percebe-se que o PRP reforçou a perspectiva da licenciatura ao passo de colocar em foco a prática docente por meio de construções de ferramentas para a rotina escolar, como plano de aula, vivenciar a escola, dar aula e aplicar a teoria aprendida na graduação dentro da realidade.

Prosseguindo a entrevista, a quinta questão elaborada foi: “Como é a ideia hoje de estar em uma sala de aula após o PRP?”. Essa foi a questão que considerei mais importante, pois os cursos de licenciatura preparam os estudantes para atuar como professores em sala de aula. Dentro do programa, há atividades de regência, nas quais os participantes têm a oportunidade de ministrar algumas aulas. Portanto, entende-se que esse objetivo é significativo. Assim, as falas foram:

Interlocutora A: “Me sinto preparada pela primeira vez na vida, eu digo isso em voz alta, porque eu aprendo muito sobre o que fazer e o que não fazer. Eu me sinto mais capaz.”

Interlocutor B: “(...) a RP dá algo que eu não teria que seria a segurança de já ter a situação de sala, de já lidar com alunos, de perceber que uma técnica não funciona bem e tentar outra, de ver possibilidades pra mim é isso. Essa prática me propicia aprender com meus erros e ser instruído, tanto pelo professor orientador como os professores da escola-campo, e isso faz com que eu, quando entrar numa escola, já entenda mais ou menos que métodos eu posso usar com mais facilidade e isso certamente vai me gerar uma segurança maior. Ou seja, a partir daqui me sinto mais seguro (...)”

As falas contêm uma ideia de segurança maior na atividade, de investigar e refletir sobre como trabalhar em sala de aula e o que não fazer nesse trabalho. E não só isso, mas é apontado a orientação de um docente e o suporte de professores(as) (preceptores) como algo importante para uma experiência mais integrada. Essa experiência foi considerada significativa ao cursar licenciatura, pois proporcionou o acesso a uma série de conhecimentos e aprendizados em CS e educação durante o percurso, vindo da

(...) reflexão constante, sobre o papel do profissional da educação, na qual eu sou sujeito desse processo, questiona-se qual seria a nossa contribuição no processo formativo de nossos alunos? A cada avaliação (autoavaliação) o professor tem a capacidade de atingir seus objetivos? (Freitas, Freitas e Almeida, 2020, p.8).

Assim, essas falas reforçam a crítica feita por Guerreiro Ramos com sua ideia de reducionismo sociológico, visto que discutir a transposição de conhecimento e experiência como parte da construção da autonomia, é algo feito de forma tímida ainda.

Em uma síntese geral, analisa-se que a categoria de experiência formativa, segundo Freire (2011), evoca a busca da libertação como uma experiência que auxilia no questionamento da concepção de educação bancária. Essa categoria se fez presente, visto que trouxe a possibilidade do(a) residente ir além de uma ideia tradicional de educação, que reside sob uma perspectiva considerada conservadora. E ao passo disso, na concepção sobre licenciatura de Nóvoa (2002), é enfatizada a importância desta como um período de desenvolvimento profissional, no qual os futuros professores têm acesso aos conhecimentos teóricos e práticos necessários para sua atuação. Essa ideia também é reforçada no discurso da residente entrevistada.

Em suma, foi captado a partir das falas a percepção de que o PRP promove uma integração da teoria e da prática, trazendo consigo uma formação reflexiva ao(a) futuro(a) professor(a), uma vez que o contato com a realidade escolar faz com que o(a) licenciado(a) possa experimentar práticas pedagógicas que enriquecem a sua experiência profissional e auxiliam a lidar com problemas cotidianos da sala de aula. “Por outro lado, o professor que não tem contato com esse tipo de formação, dificilmente irá assumir uma postura reflexiva, atenta e crítica, pois estará demasiado ocupado pensando em soluções imediatistas,” (França-Carvalho *et al.*, 2021, p.17).

3.1.1.2 Comentários sobre o núcleo da escola-campo “Doutor Otávio Novais”

Na exposição dos comentários dos(as) entrevistados(as) e a análise, a primeira entrevistada foi uma graduanda e depois um graduando que participaram junto à escola-campo “Doutor Otávio Novais”. Uma vez que no tocante ao tema anterior não tinham nada mais para acrescentar, afirmando que já tinham se sentido contemplados, seguimos com os relatos acerca da experiência no núcleo e da participação de programas de formação. A seguir, o comentário do graduando, Interlocutor B, expõe como a experiência dele com programas institucionais foram singulares e diferentes, mas na RP foi recuperado uma parte essencial da formação profissional, a motivação. Já no comentário da graduanda, Interlocutora A, foi possível perceber a confiança em seguir sua licenciatura a partir das experiências dentro do PRP - Sociologia.

Interlocutora A: “Uma das coisas que me marcou foi a vontade de ensinar e ser professora, e me apareceu uma oportunidade de alfabetizar um colega e amigo, e eu já tinha falado com ele que poderia alfabetizar ele, porque ele tinha medo de sofrer preconceito por ter 25 anos. E com a RP, eu pude criar sequências didáticas, planos de aula, e isso alimentou a minha alma, e falo que aprendo com ele. A RP, ela traz a ideia de pensar na teoria e prática e assim, para alfabetizar um jovem adulto, pensei em Paulo Freire, então fui ler várias obras. E isso foi possível pela RP que disse: ‘olha eu vou te mostrar na prática que você é capaz sim’.”

Interlocutor B: “Queria falar do sentimento, como eu já te disse, eu sempre sonhei em ser professor, e aí quando eu venho pra cá e começo a vivenciar situações, o sentimento de ser professor revigora e eu entendo por que eu queria ser professor, que é para vivenciar essas situações, para lidar com alunos, ver o potencial, conversar, conviver no dia a dia e isso me faz muito feliz. É sobre se sentir feliz na situação de trabalho e a RP e o contato com os alunos traz esse sentimento de forma mais forte.”

Considero que vale citar que este relato apenas foi possível de ser coletado, pois com a mudança de governo foram ampliadas as bolsas dos programas de formação docente, visto que durante os anos de 2020-2021, esses programas passaram por cortes de verbas e congelamentos e atraso das bolsas de iniciação à pesquisa. Isso é algo que Santos (2017) também destaca, pois a história da Sociologia é marcada por uma herança de luta pela consistência no currículo obrigatório, e isso está relacionado ao contexto político-social, tal como exemplo, a expansão do PIBID. Quando foi criado em 2007, o programa tinha um caráter mais experimental, contudo, com o tempo e as mudanças nas portarias do MEC, sua proposta evoluiu. Conforme Santos (2017) aponta, a “(...) proposta é a de que o PIBID, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores” (CAPES *apud* Santos, 2017, p.84-85). Trazendo isso para uma discussão mais atual, com a proposta do NEM, a Sociologia mais uma vez perde seu caráter de obrigatoriedade nas primeiras propostas o que, por consequência, dificultou o investimento nos programas

Houve também outras entrevistas com os(as) residentes da escola-campo ECITE “Daura Santiago Rangel”. Assim, foram escolhidos um graduando, que já tinha feito um outro programa de iniciação à docência (PIBID ou PROLICEN), e uma graduanda, que não havia realizado nenhum programa relacionado, para refletir como eles perceberam a experiência formativa nova dentro do PRP em comparação a uma outra experiência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC²⁸).

Na primeira questão foi perguntado: “Você já participou de algum outro programa institucional de iniciação à docência na graduação como PIBID e PROLICEN? Se sim, como foi a experiência?”.

Interlocutor C: “Já participei do PIBID, eu acho que foi o mesmo ano em que você participou²⁹ e a experiência não foi tão rica como está sendo na Residência por justamente o período da pandemia, que a gente acompanhou tudo online. Então, apesar de ser um programa importante para entrar dentro das escolas públicas e ver a realidade, eu não tive a experiência prática mesmo de ir às escolas para de fato acompanhar a rotina escolar na realidade própria dela. E fiz monitoria remota e foi bastante rica, sendo a única em ensino remoto que achei interessante (...)”

Interlocutora D: “Não, fiz PIBIC, mas ele é pesquisa.”

Pimenta (1999) cita como a identidade profissional está associada a competências, práticas e conhecimentos necessários à atividade e referenciada por espaços determinados, sobretudo na área docente. Compreendo que isso se relaciona com as falas, pois Tardif e Lessard (2005) entendem a docência como “(...) uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (Tardif e Lessard, 2005, p.8). Importante ressaltar que no período da pandemia, o contato humano, algo necessário na prática docente, foi limitado, e é possível observar referências que refletem que há um impacto marcante a partir da pandemia na área de educação,

²⁸ É um programa voltado para estudantes de graduação do ensino superior para que estes possam exercitar a pesquisa científica, com o objetivo de qualificar para programas de pós-graduação e estimular pesquisadores.

²⁹ O entrevistado citou isso, pois realmente participei no mesmo período dele. Ele entrou nos meses finais do programa e eu já estava participando, visto que entrei no programa do meio para o final.

corroborando com o conteúdo das entrevistas. Nóvoa (2009) acredita que a profissão ocorre pela prática, pois é possível entender as habilidades dentro da rotina, não se limitando apenas ao âmbito teórico.

A segunda questão levantada foi: “Você acredita ser relevante o PRP para a formação para além dos estágios da graduação? Justifique.” Perguntei à Interlocutora D se ela já tinha feito algum estágio e foi afirmando que sim, o estágio número 2. Já o Interlocutor C estava fazendo um estágio durante o semestre em que a entrevista ocorreu³⁰.

Interlocutor C: “Na verdade, eu acho que os estágios deveriam seguir a linha mais aliado a concepção da Residência Pedagógica, porque a experiência que tive com o estágio, foi com um professor que não conduzia bem as aulas, ele parece estar alheio do que acontecia na educação básica brasileira e no nosso contexto na Paraíba. E nos estágios eu percebo que a gente fica muito solto, não existe um catálogo, digamos assim, de professores de instituições que a gente pode buscar. Aí a Residência Pedagógica entra nesse contexto como um programa mais pensado, mais estruturado, inclusive, um dos objetivos da Residência é reestruturar os estágios, que está na Lei da RP,³¹ para o próprio curso repensar os estágios supervisionados. Eu senti que na RP eu estava cursando licenciatura em CS, é como se a minha graduação tivesse começado naquele momento, porque o programa me colocou na realidade pública, e na realidade de dar aula e saber todas as problemáticas que envolvem aquilo. Então eu considero que a RP foi o programa que fez a minha graduação em licenciatura fazer sentido (...)”

Ainda nessa pergunta, perguntei se o estágio não foi tão positivo enquanto experiência formativa em comparação aos outros programas e os(as) entrevistados(as) fizeram as seguintes afirmações:

³⁰ Era o semestre 2023.1 da UFPB, que durou de julho a novembro de 2023.

³¹ No art 2º do Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017 disponível em : < [Programa de Residência Pedagógica — CAPES \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/capes/pt-br/programa-de-residencia-pedagogica) > Acesso em 5 de fevereiro de 2024.

Interlocutor C: “Eu não acho que o estágio supervisionado me deu uma base que eu já não tivesse na RP e do PIBID, foi uma experiência muito pobre. As coisas que foram discutidas no estágio eu já havia discutido no PIBID ou já na RP, ele meio que já estava repetindo o que eu já tinha feito, tanto na forma como ele foi organizado, sem ter um cronograma certo, como no próprio conteúdo em si.”

Interlocutora D: “Eu ainda não tinha feito nenhum estágio, mas eu estou no estágio dois agora eu vou usar a experiência da Residência para o estágio. Eu considero que a residência seja muito mais completa para a formação do que o estágio. Aqui na residência a gente observa e a gente atua. É outro nível de responsabilidade.”

Assim, foi percebido que a fala do Interlocutor C se relaciona com o que foi relatado pelo Interlocutor B da escola-campo “Doutor Otávio Novais”, pois ambos mencionam que o estágio supervisionado-obrigatório curricular é mais “solto”, ou seja, que não há uma sequência que ligue o(a) licenciando(a) às escolas públicas de forma estruturada. No PRP a experiência é mais percebida, feita com acompanhamento e orientação pedagógica, sendo algo significativo. França-Carvalho *et al.* (2021) afirmam que um dos problemas dos estágios é que eles são considerados muitas vezes como um fim, sem serem vistos para além de aplicar a teoria. Isso faz com que a experiência seja algo sem direcionamento e sem uma sequência didática e formativa relacionada ao objetivo principal, tal como a licenciatura em si, pois “(...) há ainda a ideia de que a opção pelo magistério seria a única saída para aquelas pessoas oriundas de escola pública e, por essa lógica hierárquica, não tiveram uma boa educação e por isso, a única forma de ingressar no ensino superior são as licenciaturas” (França-Carvalho *et al.*, 2021, p.8). Assim, pode-se trazer a crítica feita por Guerreiro Ramos com sua ideia de reducionismo sociológico, no aspecto que a transposição de conhecimento e a experiência formativa em sociologia como parte da construção da autonomia.

Na fala da Interlocutora B, ela afirma que está em um estágio curricular na graduação e está usando a experiência do PRP para este momento, algo que mostra a relevância do Programa, sendo colocada em sua fala como uma experiência mais “completa” do que o estágio, uma vez que há a oportunidade de atuar segundo uma sequência estruturada. Isso pode ser entendido, segundo França-Carvalho *et al.* (2021), pois o programa possui os três

pilares das universidades: ensino, pesquisa e extensão, algo que nos estágios não é visto, já que eles são entendidos, muitas vezes, apenas como um momento da “prática”. Os autores apontam essa desvalorização na falta de incentivos em projetos que envolvem a educação, ao passo que há mais investimento nas pesquisas que não são sobre o assunto. Logo, “(...) por esta razão o programa de Residência Pedagógica se faz tão necessário para os cursos de licenciatura e, em especial, as licenciaturas em Ciências Sociais por ajudar o futuro professor a refletir sobre sua ação” (França-Carvalho *et al.*, 2021, p.16). Sendo assim, durante o PRP a ideia da licenciatura é vista como fortalecida, pois a gama de conhecimentos durante o programa é grande e ampliada, trazendo uma interação entre a pesquisa acadêmica e a teoria-prática docente, o que é significativo para a valorização do professor pesquisador – uma vez que na lógica academicista, a atividade professoral não é vista com um valor investigativo.

Na terceira pergunta desenvolvida: “Como você avalia a experiência de formação da/na RP?”. A partir dessa questão, torna-se possível analisar como os elementos do PRP trouxeram investigações e reflexões sobre a profissão, seu teor prático, político e afins.

Interlocutor C: “É o programa mais importante que eu já participei, justamente pelas atividades desenvolvidas dentro do programa. Então, atividade de formação, a questão da formação por sociabilidade que a gente também passa nos relatos de experiências que a gente faz, tem atividades práticas que a gente faz nas escolas, como regências, observação, também os projetos que precisamos desenvolver, tem que pensar em marco teórico, tem que resgatar autores (...). (...) tenho sentido é que eu tô me formando, num sentido de qualidade, melhor do que aqueles estudantes que estão e não tem oportunidade de estar na RP (...). Até a ideia do Instagram³² é para divulgar as atividades para os estudantes se integrarem mais, um ponto negativo é que tudo isso acontece de manhã, então quem trabalha não vai ter essa formação de, digamos assim, qualidade.”

³² Foi criado pelo residente entrevistado uma conta no aplicativo Instagram com a intenção de divulgação das atividades dos residentes, além de expandir o entendimento sobre o PRP. Com o tempo foi-se tendo sucesso por meio das postagens dos bolsistas. O endereço é: [@residenciapedagogicasociologia](https://www.instagram.com/residenciapedagogicasociologia)

Interlocutora D: “A parte de formação, auxilia a gente, com os planos de aula, o projeto, que tem a ver com burocracia. A gente vai ter que lidar com muito mais burocracia. E é bom que a gente já esteja preparado, familiarizado com isso. Sobre a experiência, da prática em si, eu acho que é muito boa. Ela prepara a gente para a realidade. (...) a RP coloca a gente no mundo real, no ensino básico nas escolas de ensino público. Cheio de seus problemas, cheio de seus conflitos.”

Nas falas há o que também foi percebido nos relatos anteriores dos(as) outros(as) entrevistados(as) que é a riqueza de conhecimentos, experiência, formação, socialização e entendimento sobre a profissão, Pimenta (1999) defende como a identidade profissional. Esta identidade é associada a competências, práticas e conhecimentos necessários à atividade e referenciada por espaços determinados, sobretudo na área docente. Em outras palavras, a experiência formativa possibilitou a vivência com uma ampla gama de conhecimentos para além dos práticos, mas englobando a formação humana.

Destaco que no relato do Interlocutor C é apontada a limitação das bolsas, que foi citado anteriormente. É relevante refletir acerca da oferta do programa, pois ter mais vagas e mais incentivo pode-se ter docentes mais engajados(as). Desse modo, considera-se que apoiar e ter o programa fortalecido é de extrema relevância para os(as) residentes, para a disciplina e a área de pesquisa em Sociologia/CS, para a modalidade do curso em licenciatura, e para a educação no país.

A quarta pergunta realizada foi: “Você acredita que o PRP contribuiu de que forma para a sua formação enquanto estudante de licenciatura de Ciências Sociais?”

Interlocutor C: “Sim, sim, resalto tudo o que disse de novo, eu acho que a RP despertou a questão prática da licenciatura em mim, então, começou a fazer sentido a licenciatura em CS. Então, no sentido de formar um pedagogo, o programa é importante porque a gente sai da dimensão do ensino-aprendizagem da sala de aula e começa entender a escola no seu contexto mais amplo possível.”

Interlocutora D: “Antes da RP eu já estava refletindo ‘Como estão as salas de aula agora? Como estão as escolas agora no Ensino

Médio?’. E eu queria muito ver como está agora. A questão de valorização, a gente está sentindo na pele e em algumas situações, eu já passei por duas situações de falta de respeito na sala de aula (...). Se eu quiser me manter nesse mundo, se eu quisesse ser professora? E eu vou ter que aguentar. Mas se eu quiser fazer meu trabalho, é isso.”

Percebe-se que foi relatado como o curso fez mais sentido ao passo das experiências novas e reais de estar na regência e de se formar enquanto pedagogo(a), além de ter uma ideia do Ensino Médio em lógicas diferentes – como foi no núcleo que foi possível abarcar a modalidade integral e regular de ensino, enriquecendo a formação inicial de cada um(a) conseqüentemente.

No relato do Interlocutor C, é resgatada a questão da formação pedagógica, característica da modalidade em licenciatura. Além disso, ele menciona a importância da pesquisa, que não foi citada nas perguntas feitas, mas que outras pesquisas também destacam como o PRP traz a importância da formação científica por meio de projetos de pesquisa-ensino ou pesquisa-extensão (Felipe, 2020). O PRP visa “(...) articular diferentes contextos de socialização profissional: a escola, a universidade e outros espaços culturais (...)” (Felipe, 2020, p.85), sendo feita pela inserção e observação participante durante o tempo em que o residente está no programa. Algo que Tardif e Lessard (2005) destacam ao entenderem a docência como “(...) uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (Tardif e Lessard, 2005, p.8). Ou seja, a formação pedagógica vem a partir das relações humanas socializadas, com os pares, com o(a) professor(a) preceptor(a), com os(as) estudantes da escola e com a comunidade escolar.

Já no relato da Interlocutora D, é exposto como as dinâmicas institucionais das escolas-campo e da universidade são diferenciadas. Isso traz dificuldades consideradas de caráter subjetivo, como a falta de respeito na sala de aula quando a professora preceptora não estava presente. Por exemplo, não fica explícito para a comunidade escolar que os(as) residentes estão vinculados à CAPES, uma agência governamental, e assim, dificultando a atividade da residente e a sua experiência. Entretanto, em grande medida, pelo comentado pela residente, as experiências também foram consideradas positivas e possibilitaram benefícios mútuos, sobretudo “(...) na formação acadêmica humanista (que alimenta a

democracia e a cidadania) e técnica (que capacita para a sua construção) (...)” (Felipe, 2020, p.92). Esses benefícios foram possíveis por estar no campo/ambiente do trabalho, em que “(...) outros diferentes saberes necessários à prática educativa são criados, onde melhor se visualizam os problemas, as tensões, as contradições sociais e as possibilidades de mudança” (Felipe, 2020, p.92).

Por fim, a quinta pergunta foi: “Como é a ideia hoje de estar em uma sala de aula após o PRP?” Nessa parte, para a Interlocutora D eu perguntei, levando em consideração o relato passado sobre as dificuldades, se isso impactou de forma considerada negativa e tive a afirmação que não, essa experiência mostrou desafios como toda profissão possui.

Interlocutor C: “Sim, sim, hoje posso dizer que entro na sala de aula mais seguro para conduzir aquele processo. A primeira aula na RP, a primeira experiência prática foi muito tensa, porque a gente se pergunta como acontece, ‘será que eu vou conseguir conduzir a aula nesse tempo?’, ‘será que eu vou transpor esse conteúdo?’, ‘será que os estudantes vão participar?’, ‘como eu devo pensar essa aula?’. Todas essas apreensões existiam nas primeiras regências e ainda hoje existem, mas eu me sinto mais seguro para pensar nessas relações em sala de aula. Eu acho que nas próximas experiências eu vou estar mais seguro por causa da RP, (...)”

Interlocutora D: “Não, eu acredito que essas questões dos problemas não vão me perturbar por muito tempo, até porque se perturbasse, eu nem continuaria na jornada. Então, assim, as experiências ruins foram aprendizado, mas eu também tive experiências boas. Eu gosto de focar na realidade, então eu ainda imagino ser professora e estar na sala de aula e ainda bem que eu estou vendo os problemas da sala de aula agora, porque se eu chegasse para ver só lá, seria muito pior.”

A partir da análise dos relatos, o ponto de intersecção é que o PRP proporcionou a vivência junto a realidade profissional para os(as) bolsistas, e com isso, uma formação percebida como mais completa, estruturada, com confiança e noção mais definida da profissão. Para além disso, foi reforçado as inúmeras contribuições para a formação inicial

que o PRP possibilita, por meio de entender e fazer sentido a licenciatura no ato prático, pedagógico e político. Além disso, as falas que reforçam como a possibilidade de ministrar aulas sobre orientação e acompanhamento das preceptoras é significativo para a formação, bem como foi percebido o crescimento da confiança ao vivenciar a realidade de sala de aula antes de estar atuando como cientista social diplomado em licenciatura.

Em síntese, nos relatos percebe-se como refletir sobre a categoria de experiência formativa trouxe a possibilidade de reforçar o sentido do curso, sobretudo em junção à categoria de licenciatura. O PRP trouxe a possibilidade de desenvolvimento profissional no qual foi possível acessar conhecimentos teóricos e práticos necessários para aprimorar a atuação, ainda mais diante da situação deficitária dos estágios feitos no final do curso.

Concluo refletindo a relevância em pesquisar o PRP e a forma de realização dos estágios supervisionados dentro do curso de licenciatura em CS da UFPB. Isso coaduna com a pesquisa feita por Silva (2015, p.64-65), em que ela escreve sobre repensar os estágios supervisionados, ela afirma que:

(...) não devemos nos conformar com a maneira que as licenciaturas são tratadas no Brasil, aceitando que as políticas assistencialistas “resolvam” em dado momento problemas tão sérios quanto à lacuna existente entre a relação teoria e prática, até porque essas políticas só funcionam para alguns, no caso específico da licenciatura em Ciências Sociais da UFPB, como ficam os licenciandos que não possuem a disponibilidade de tempo para participar desses programas e ações que geralmente são realizadas durante o dia e o horário da licenciatura é noturno, como fica sua formação?

Ou seja, é presente um processo formativo durante o curso de licenciatura que não traz a relação entre teoria e prática de forma refletida e orientada, e tão pouco está sendo considerada positiva – relato que foi muito frequente entre os(as) residentes do núcleo do PRP - Sociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da monografia, o objetivo foi compreender o processo de formação a partir do conceito de experiência formativa realizada no PRP - Sociologia, bem como lançar luz a importância do Programa para a formação dos(as) graduandos(as) junto a rotina das escolas-campo de Ensino Médio, dado o contexto político e econômico vigente em meio às diversas discussões sobre o NEM. Vale citar que uma das motivações em realizar esse estudo monográfico, foi que a partir da construção do estado da arte, em que se percebeu a ausência de estudos com foco em programas de formação docente deixaram em aberto – a não abordagem das percepções dos(as) graduandos(as), sobretudo no âmbito do curso de Ciências Sociais. Dito isso, foi percebido a possibilidade de trazer uma contribuição para o debate e abordar um ascendente método de pesquisa: a narrativa de formação, defendido por Josso (2004) e por meio do exercício de autoetnografia (Versiani, 2002).

No primeiro capítulo, por meio da pesquisa documental, foi discutido o contexto sobre a formação profissional docente no Brasil, e se percebeu que ela é marcada por heranças histórico-político-sociais, imperando uma lógica perspectiva tecnicista de formação, chamado 3+1 (Silva, 2015; França-Carvalho *et al.*, 2021). Esta lógica fazia o contato com a realidade escolar ser tardio, limitando o contato com instituições escolares nos últimos períodos de sua formação a partir dos estágios curriculares obrigatórios. Ainda no primeiro capítulo, foi compreendido como a formação em Sociologia no Brasil foi constituída por lutas sociais e políticas, visto que seu percurso foi marcado por leis criadas que, ou tiravam sua obrigatoriedade, ou deslegitimaram sua importância, afetando as ofertas dos cursos no Brasil (Liedke Filho, 2005; Silva, 2017; Bodart e Tavares, 2020).

Compreende-se que o surgimento dos programas de formação inicial, como PIBID e RP, vieram de demandas do governo para a melhora da formação inicial dos cursos de licenciatura, promovendo a inserção de estudantes em escolas públicas por meio da articulação entre as escolas e a universidade. O primeiro surgiu em 2007, como uma política pública caracterizada pelo MEC, por intermédio da SESU e a CAPES e se tornando atualmente (ano de 2022) como ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores, com o objetivo central a valorização e qualificação inicial de professores(as).

No segundo capítulo, foram expostas, mesmo que em nível de iniciação científica, por meio de um exercício de autoetnografia (Versiani, 2002), as ricas experiências formativas sistematizadas a partir da sequência didática do PRP. Estas experiências incluíram a inserção-observação em duas escolas-campo, as reuniões de formação e planejamento, bem

como as conversas sobre as experiências, e as atividades de regência. A documentação para a construção do capítulo deu-se por meio da produção da observação participante e dos relatos de experiência pessoal.

Compreende-se que as atividades oferecidas pelo PRP foram consideradas relevantes para a formação profissional, assim como o diagnóstico das escolas-campo, o entendimento dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, e os perfis dos(as) docentes e dos(as) estudantes. Nas reuniões, foram abordadas questões teórico-metodológicas para a construção de projetos de pesquisa, além de assuntos relacionados à formação em CS/Sociologia. Essas reuniões foram consideradas ferramentas práticas para a formação, pois promoveram a sociabilidade e o diálogo entre os(as) residentes.

A partir das atividades de regência foi possível perceber como se constitui a postura em sala de aula, a projeção da voz, a explicação dos temas em meio da conversa e a reflexão sobre como aprimorar esses pontos posteriormente. Houve também a reflexão acerca de situações em que não se tinha o controle, como a mudança de horário nas trocas de semestres, o que interfere diretamente na organização profissional. Em outras palavras, foi possível compreender os desafios da vida de um(a) professor(a) do ensino regular e do ensino integral e ainda poder transpor a teoria aprendida no curso de CS na prática escolar.

No terceiro capítulo, foram discutidas as experiências formativas e percepções dos(as) graduandos(as) em CS da UFPB junto ao PRP - Sociologia durante o ano de 2022 - 2024, por meio de entrevistas semiestruturadas (Boguchwal e Ferraz *apud* Arruda, 2006). O critério de seleção dos(as) entrevistados(as) foi baseado na diversidade de vivências e experiências formativas, conforme descrito no capítulo. Após a análise das respostas e discursos, levando em consideração as categorias de “Experiência Formativa” e “Licenciatura”, bem como o conceito de “Redução Sociológica”, foi concluído que, de modo geral, as experiências foram marcadas pelo fortalecimento da formação ao longo da licenciatura em CS, e da transposição de conhecimento e experiência como parte da construção da autonomia. Houve, em um contexto geral, desafios, impasses e investigações reflexivas sobre a rotina docente, tanto em relação ao ensino integral quanto em relação ao ensino regular.

No núcleo da escola-campo “Doutor Otávio Novaes”, por meio da categoria de experiência formativa, foi possível ir além da educação tradicional conservadora. Ademais, o conceito de licenciatura de Nóvoa (2002) foi também reforçada no discurso dos(as) interlocutores(as). A partir dessa conversa e o relato de experiência pessoal dos(as) entrevistados(as), é possível compreender como o PRP trouxe uma nova experiência de integração da teoria e prática, trazendo uma formação reflexiva do(a) futuro(a) professor(a)

de Sociologia a partir do contato com a realidade escolar. Com essas reflexões, o(a) licenciando(a) tem a possibilidade de experimentar diversas práticas pedagógicas para enriquecer sua experiência profissional durante o curso de Licenciatura em CS.

No núcleo da escola-campo ECITE “Daura Santiago Rangel”, compreende-se que a categoria de experiência formativa a partir do PRP - Sociologia trouxe uma ideia de sentido à formação, bem como a possibilidade de reforçar o sentido de cursar CS. A ideia de licenciatura foi fortalecida pela experiência, pois possibilitou o acesso a conhecimentos teóricos e práticos para a atuação docente. Além disso, essa experiência trouxe impasses que vão além de ministrar aulas, como a gestão escolar, que pode interferir diretamente na experiência dentro da instituição.

Foi citado por parte dos(as) interlocutores(as), que a experiência nos estágios curriculares não estava sendo considerada tão significativa, visto que o PRP trouxe a possibilidade de um desenvolvimento profissional no qual foi possível acessar conhecimentos teóricos e práticos necessários para a atuação em CS. Desse modo, considera-se que o PRP contribuiu para o exercício da transposição didática e possibilitou perceber os impasses, isto é, uma compreensão mais ampliada sobre o curso de licenciatura em CS. Além disso, o PRP trouxe uma proposta de experiência formativa mais estruturada do que no estágio supervisionado, o que possibilitou a reflexão do exercício docente e sua práxis.

Em síntese geral, compreende-se que a identidade profissional está associada a competências, práticas e conhecimentos necessários à atividade e referenciada por espaços determinados, sobretudo na área docente (Pimenta, 1999). No período da graduação, o contato com a sala de aula, algo necessário na prática docente, é limitado. Assim como Nóvoa (2009), acredito que a profissão ocorre pela prática, pois entender as habilidades necessárias para a prática docente é possível dentro da rotina, e não apenas no âmbito teórico – algo que o PRP - Sociologia proporcionou.

Foi possível compreender a partir do desenvolvimento da presente monografia, a importância de trazer a percepção dos(as) graduandos(as) de CS na Paraíba sobre a experiência formativa dentro do PRP - Sociologia. Foi possível descrever, mesmo que com a dimensão possível em uma monografia de graduação, o progresso alcançado por políticas públicas para a formação inicial de professores(as) no ensino superior em relação ao ensino médio. Essas políticas são fruto de lutas de movimento sociais, bem como articulações de governos, com o objetivo compreender os aspectos que moldam ou interferem no desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as) e, por conseguinte, o futuro da educação no Brasil.

Por fim, há a possibilidade de aprofundar outras (ou novas) questões subjetivas da monografia. Uma nova pesquisa, que possa ser realizada em breve, depende dos contextos sociais-políticos-culturais-econômicos no qual irei vivenciar, com a intenção de trazer um maior alcance e compreensão, além de proporcionar mais aprendizado sobre os temas da formação acadêmica, da licenciatura e das próprias CS.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 18, p. 8-28, 2018.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.
- ARAÚJO, T. P. de; LIMA, R. A. de. Formação profissional no Brasil: revisão crítica, estágio atual e perspectivas. **Estudos avançados**, v. 28, p. 175-190, 2014.
- ARRUDA, M. A. do N. A trajetória da pesquisa na Sociologia. **Estudos Avançados**, v. 8, p. 315-324, 1994.
- ARFUCH, L. O espaço biográfico na (re) configuração da subjetividade contemporânea In: GALLE, Helmut et al. (org.). **Em primeira pessoa. Abordagens de uma teoria da autobiografia**. São Paulo: Annablume; FFLCH-USP. 2009, pp. 113-121
- AMARAL, J. JF. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. **Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará**, v. 2007, 2007.
- AZEVEDO, A.; ALBERNAZ, R. O.. Guerreiro Ramos e O Drama de ser Dois. **Ilha: revista de antropologia. Florianópolis. Vol. 18, n. 1 (jun. 2016), p. 39-63**, 2016.
- BARDIN, L; DE CONTEÚDO, Análise. Lisboa: Edições 70. **Obra original publicada em**, 1977.
- BARLEM, E. L. D. **Estatuto da Criança e do adolescente**. 2012.
- BARRETO, A.V.P.; HONORATO, C. de F. Manual de sobrevivência na selva acadêmica. Rio de Janeiro, RJ: **Objeto Direto**, 1998.
- BASTOS, C. L; KELLER, V. Aprendendo a aprender. **Petrópolis: Vozes**, 1995.
- BODART, C. N.; TAVARES, C. S. Os cursos de Ciências Sociais e Sociologia no Brasil: história e configurações [The courses of Social Sciences and Sociology in Brazil: history and configurations]. **Cadernos de Educação**, n. 64, p. 1-26, 2020.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BATISTA, E. L. et al. Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT. 2013.
- BATISTA, U. A. D.; LIMA, M. F.. Considerações sobre a trajetória histórica da formação profissional no Brasil de 1940 a 1990 (Historical considerations on the trajectory of vocational training in Brazil from 1940 to 1990). **Emancipação**, v. 11, n. 1, 2011.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BRASIL. Lei nº 10681, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> Acesso em: 13 de novembro de 2023.

BRITO, J. K. S. **O Estágio Supervisionado e o PIBID: teoria e prática em foco na construção da formação inicial do professor de Sociologia na Universidade Federal da Paraíba**. Monografia. UFPB. 2015.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, 11-30, jan./jun. 2002.

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. Tradução de S. Micelli. São Paulo, Editora, Perspectiva, 2002.

CARLOS, N. L.; CAVALCANTE, I.; NETA, O. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 30, p. 83-108, 2018.

CARRANO, P. Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional**, 2017.

CARVALHO, A. B. G.; DE ALMEIDA PIMENTA, Sônia. Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto do Pró-Licenciatura. **Práxis Educacional**, v. 6, n. 9, p. 101-123, 2010.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA, M. A. de A.; NUNES, C. M. F.. As biografias educativas como fonte de pesquisa e estudo no campo da formação docente: notas iniciais para uma discussão teórico/metodológica. 2017.

CARDOSO, J. L.; DARWICH, R. A. Entre a direita e a esquerda no Brasil: Tensões na Política Educacionais e dilemas atuais. **Colóquios-Geplage-PPGED-CNPq**, n. 4, p. 159-170, 2023. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1073>. Acesso em: 15 abr. 2024.

COSTA, F. L. O. As reformas educacionais na América Latina na década de 1990. **RVE-Revista Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 65-88, 2012.

DE CAMPOS GONÇALVES, C. É. L. PSICOBIOGRAFIA E AUTOETNOGRAFIA COMO EXPERIENCIAÇÕES EM PESQUISAS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS. *Biograph norte: I encontro regional norte de pesquisas (auto) biográficas*. 2022.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 200

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos CEBRAP**, p. 153-179, 2010.

DURHAM, E. R. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, v. 11, p. 231-254, 1999.

FÁVERO, A. A. ; CENTENARO, J. B.; DOS SANTOS, A. P. A ilusão da liberdade de escolha. **Educação Por Escrito**, v. 13, n. 1, p. e43171-e43171, 2022.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora?. **Revista Cocar**, v. 6, n. 11, p. 41-50, 2012.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. Miranda; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

FELIPE, E. S. et al. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 81-94, 2020.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FERREIRA, J. da S.; SOUZA NETO, S. de; BATISTA, P. M. F.. Desenvolvimento do conhecimento profissional docente no seio de práticas colaborativas: um estudo no contexto de um programa de formação de professores. **Movimento**, v. 28, 2023.

FRANÇA-CARVALHO, A. D. et al. A Importância do Programa Residência Pedagógica para a formação reflexiva-investigativa do professor de Sociologia. **Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc**, v. 4, n. 2, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: os saberes necessários para a prática educativa. 15. ed. São Paulo: paz e terra, 2000.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. Sociedade e Educação no governo Bolsonaro: Anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 2, n. 2, p. 118-138, 2021.

GARCÍA, S. R. de O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. **Núcleo de Estudos da UFMG. Belo Horizonte: Unisinos**, v. 2, p. 01-18, 2000.

GAYA, A. C. A.; GAYA, A. R. Relato de experiência: roteiros para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos de licenciatura. **Curitiba: CRV**, 2018.

GIL, A. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais: Investigação Qualitativa e Quantitativa**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GEERTZ, C. **A Experiência Etnográfica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. de. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 147-156, 2016.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GUERRIERO, I. C. Z. Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 2619-2629, 2016.

GUERRIERO, I. C. Z.; MINAYO, M. C. de S. O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 23, p. 763-782, 2013.

HOOKS, b. **Ensinar para Transgredir: Educação como Prática de Liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. 2016.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação (2014). In: Finger, M. & Nóvoa, A. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 59-79.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LIMA, M. S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 1, n. 01, p. 45-48, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação—ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

LIEDKE FILHO, E. D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias** [online]. 2005, n.14, pp.376-437.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MACHADO, A. R. **Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na Universidade**. D.E.L.T.A., v. 16, n. 1, p. 1-26. 2000.

MENDONÇA, S.; FIALHO, W. C. G. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, 2020.

MENDONÇA, A. W. PC et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 96-113, 2006.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, 2013.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo social**, v. 15, p. 5-20, 2003.

MORETTO, V.P. **Prova: um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A. 2005.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa, 2002.

OLIVEIRA, A. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política**, v. 14, n. 31, 2015.

OLIVEIRA, A. M. R. Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes–MG. 2014.

OLIVEIRA, A.; BARBOSA, V. S. L. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. **Revista Inter-Legere**, n. 13, p. 140-162, 2013.

PACE, A. A. B. C. **Lendo e escrevendo sobre o pacto autobiográfico de Philippe Lejeune**. 2012. Tese de Doutorado – Programa de estudos linguísticos, literários e tradutórios em Francês. Universidade de São Paulo. São Paulo. 10/05/2012.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, v. 20, p. 377-391, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRESTES, V. T.; ILHA, F. R. da S. As contribuições dos Programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de acadêmicos/as. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 23, p. 223-232, 2022

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

RAIZER, L.; CAREGNATO, C. E.; PEREIRA, T. I. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios. **Em aberto. Brasília**. Vol. 34, n. 111 (jan./abr. 2021), p. 141-154, 2021.

RIBEIRO, L. E. S; MOREIRA, P. R. S; ROCHA, A. R. M. O impacto ideológico da ditadura militar: A Nova Reforma do Ensino Médio como uma ameaça à Educação brasileira. **ANAIS do VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores, Paraíba, sp**, 2019.

SANTANA, F. C. de M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250065, 2020.

SANTOS, M. B. dos. O Pibid na área de ciências sociais: da formação do sociólogo à formação do professor em sociologia. 2017.

SANTOS, Y. A. B.; TORGA, V. L. M.. Autobiografia e (res) significação/Autobiography and (Re-) Signification. *Bakhtiniana*, São Paulo, 15 (2): 119-144, abril/jun. 2020.

SAUL, A. M.. A avaliação educacional. **Revista Idéias**, n. 22, p. 61-68, 1994.

SAVIANI, D.. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, 2013.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018.

SEVERO, R. G.; ESTRADA, R. D.; BARCELLOS, S. B. Entre governos autoritários e aspirações fascistas na atualidade: do contexto internacional ao Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 11, n. 2, p. 16-24, 2019.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **revista Cronos**, v. 8, n. 2, 2007.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, M. do S. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo**. In: Cidadania, organização Social e Políticas Públicas: Caderno pedagógico educandas e educandos. Coordenação: Schmidt, Armênio Bailo; Lima, Sara de Oliveira

Silva; Sechim, Wanessa Zavarese. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

SILVA, S. A.; COELHO, F. A. R.; OLIVEIRA, G. C. P. de. Tendências de E-Tutoring em cálculo vetorial e geometria analítica para ciências matemáticas e computacionais: estudo de caso do PROTUT/UFPB. 2018

SILVA, G. R. F. et al. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. (capítulos 1 e 3)

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VANZUITA, A. et al. Potencialidades e Limites dos Programas Federais Pibid e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento. 2022.

VERSIANI, D. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de hoje**, v. 37, n. 4, 2002.

VIANNA, A. **Etnografando documentos**: uma antropóloga em meio a processos judiciais. In CASTILHO, S.; SOUZA LIMA, A. C.; TEIXEIRA, C. C. (orgs). Antropologia das práticas de Poder: reflexões etnográficas sobre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contracapa/LACED, 2014.

VITA, Á. de. Nossa Constituição. São Paulo-Ática, 1989.

ANEXOS

ANEXO A

O primeiro e único anexo da monografia diz respeito às questões aplicadas nas entrevistas semi-estruturadas aos residentes do PRP - Sociologia UFPB.

1. Você já participou de algum outro programa institucional de iniciação à docência na graduação? Como PIBID, PROLICEN, se sim, como foi a experiência?
2. Você acredita ser relevante o PRP para a formação para além dos estágios da graduação? Justifique.
3. Como você avalia que ocorreu a experiência de formação do/no PRP?
4. Você acredita que o PRP contribuiu de que forma para a sua formação enquanto estudante de licenciatura de CS?
5. Como é a ideia hoje de estar em uma sala de aula após o PRP?