

A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO REFLEXIVA-INVESTIGATIVA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Professor adjunto II do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPI

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2667-7928>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2106940501918497>

E-mail: nonatorr@ufpi.edu.br

Ana Carolina Vale de Sousa

Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais (UFPI) e bolsista no Programa de Residência Pedagógica/Sociologia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4334-3199>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2623768275937993>

Email: carolinavalesousa@gmail.com

Natasha Cris de Moura Estêves

Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais (UFPI) e bolsista no Programa de Residência Pedagógica/Sociologia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8968-6253>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2057599527116209>

Email: natasha_cris00@hotmail.com

RESUMO

A formação de professores no Brasil é atravessada por inúmeras dificuldades, principalmente no que diz respeito à relação teoria e prática. Esse problema é decorrente de um modelo de formação que prioriza a teoria em detrimento da prática. Partindo de uma concepção de formação docente que alie teoria e prática no fazer educativo, este artigo, busca refletir sobre o processo de formação do professor de Ciências Sociais/Sociologia para a Educação Básica evidenciando a contribuição do Programa Residência Pedagógica para uma formação que integre teoria e prática, bem como para o exercício de uma prática pedagógica reflexiva-investigativa. Por meio da pesquisa bibliografia articula o diálogo entre pesquisadores da área da educação como Selma Garrido Pimenta (2006), Donald Schon (2000), Terezinha Gonçalves (1998), Linda Darling-Hammond (2014), com pesquisadores da área de Ciências Sociais como Moraes (2003) Hangle Cacete (2014) Bourdieu (1983) dentre outros.

Palavras-chave: Ensino básico. Formação de professores. Prática reflexiva. Residência Pedagógica. Sociologia.

LA IMPORTANCIA DEL PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN REFLEXIVA DEL PROFESOR DE SOCIOLOGÍA

RESUMEN

La formación docente en Brasil pasa por innumerables dificultades, sobretodo en el sentido de relacionar teoría y práctica. Este problema se debe al modelo de formación que prioriza la teoría sobre la práctica. En este artículo, se intenta reflexionar sobre la formación de docentes de Ciencias Sociales / Sociología para la educación básica, evidenciando la contribución del Programa Residencia Pedagógica para una formación que integre teoría y práctica, así como el ejercicio de una práctica pedagógica que sea reflexiva e investigativa. A partir de una investigación bibliográfica intenta dialogar con investigadores del campo de la educación como Selma Garrido Pimenta (2006), Donald Schon (2000), Terezinha Gonçalves (1998), Linda Darling-Hammond (2014), y Ciencias Sociales como Moraes (2003) Hangle Cacete (2014) Bourdieu (1983) entre otros.

Palabras clave: Educación básica. Formación de profesores. Práctica reflexiva. Residencia Pedagógica. Sociología.

THE IMPORTANCE OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM FOR REFLECTIVE AND INVESTIGATIVE TRAINING OF SOCIOLOGY TEACHERS

ABSTRACT

The training of teachers in Brazil is crossed by numerous difficulties, especially with regard to the relationship between theory and practice. This problem is due to a training model that prioritizes theory over practice. Based on a conception of teacher training that combines theory and practice in education, this article seeks to reflect on the training process of Social Science/Sociology teachers for Basic Education, highlighting the contribution of the Pedagogical Residency Program for a training that integrates theory and practice, as well as for the exercise of a reflective and investigative pedagogical practice. By means of bibliographic research it articulates dialogue between researchers from the area of education such as Selma Garrido Pimenta (2006), Donald Schon (2000), Terezinha Gonçalves (1998), Linda Darling-Hammond (2014), with researchers from the area of Social Sciences such as Moraes (2003) Hangle Cacete (2014) Bourdieu (1983) among others.

Keywords: Basic education. Teacher education. Reflective practice. Pedagogical residency. Sociology.

1 INTRODUÇÃO

O processo de formação dos professores da área de Ciências Sociais/Sociologia para a educação básica têm sido um desafio na história da disciplina em nosso país. Até os anos de 1930, não havia cursos de formação de professores para educação secundária, sendo a maioria dos professores autodidatas (HANGLEI CACETE, 2014), com a instalação dos cursos superiores no Brasil ainda na década de 1930, os cursos oferecidos na área de Ciências Sociais não tinham como objetivo principal a formação de professores, mas estavam voltados para “formar quadros técnicos para a gestão pública e privada” (BODART E TAVARES, 2019, p.247).

De acordo com Hanglei Cacete (2014) o surgimento do ensino superior no Brasil, deu-se de forma lenta e gradual; primeiro em forma de cadeiras, sucedidas por cursos, para posteriormente transforma-se em faculdades e recorrendo a Anísio Teixeira (1989), afirma que, a falta de uma formação acadêmica superior, deixava extremamente precária a formação dos professores da educação secundária pois, como no Brasil, só havia com nível superior as escolas profissionais de saber aplicado, o ensino secundário de humanidades era inevitavelmente precário e ineficiente. Dessa forma, a formação de professores para o magistério da educação secundária encontrava-se marginalizada.

A década de 1930, pode ser considerado com um ponto de inflexão no processo de formação docente, sobretudo na área de Ciência Sociais, pois é nesse período que foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, como uma iniciativa de reorganização da educação no país, bem como a institucionalização das Ciências Sociais. Com a criação do referido estatuto, ampliou-se a necessidade da formação para os professores do magistério secundário, exigindo destes, um nível superior, e para atender a essa exigência foram instaladas as universidades, sobretudo, na região Sudeste (BODART E TAVARES, 2019; HANGLEI CACETE, 2014). Entretanto, é

pertinente notar que a Universidade de São Paulo - USP, uma das primeiras instituições de ensino superior no país, não tinha como propósito central a formação de professores. Esta, deveria oferecer cursos básicos para todos os alunos, porém seu intuito principal era se tornar uma instituição dedicada aos altos estudos em quaisquer ramos da filosofia, ciências e letras (MORAES, 2003).

De acordo com os estudiosos dessa temática, a formação docente no Brasil estava alicerçada numa perspectiva técnica. E por esta razão, desenvolveu-se a partir de um esquema de formação, denominado 3+1, onde o estudante cursava 3 anos de bacharelado e complementava com um ano de formação pedagógica para a licenciatura. Esse modelo de formação historicamente utilizado no Brasil, apresenta dois aspectos que, a nosso ver, são emblemáticos: a relação teoria e prática no fazer educativo e a prática pedagógica reflexiva. Independente da área de formação, nota-se que dentro desse modelo, os licenciandos possuem contato tardio com a realidade escolar; apenas nos últimos períodos de sua formação com a realização dos estágios curriculares obrigatórios quando dispõem de uma rápida passagem nas instituições escolares.

Dessa forma, a experiência do estágio é limitada, pois separa teoria da prática e influencia imaginários acerca desse momento específico. Para muitos licenciandos o estágio é uma contraposição a formação teórica, sendo visto como aquele momento em que o mesmo irá “aplicar” todo o conhecimento adquirido durante sua formação. Esse tipo de pensamento, transforma essa etapa formativa em uma atividade prática instrumental e de aplicabilidade (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 6) impedindo o reconhecimento do estágio como campo de conhecimento e de prática investigativa e reflexiva da escola.

No intuito de romper com esse modelo formativo, algumas iniciativas vêm sendo promovidas pelo Governo Federal no intuito de aperfeiçoar a formação inicial dos docentes e com isso, antecipar o contato dos licenciandos com o contexto escolar e a regência em sala de aula. Trata-se, portanto, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (RP), que nos

últimos anos tem sido de extrema relevância para uma formação docente integralizada.

Neste artigo buscamos refletir sobre a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação do professor de Ciências Sociais/Sociologia frente a urgência de uma formação em que a prática seja reflexiva e consiga efetivamente preparar o professor para atuar frente aos problemas presentes na escola e na educação. Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica que possibilita “explicar um problema a partir de referenciais teóricos publicados e [...] conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado, existentes sobre um determinado assunto ou problema” (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 55). Dentre os estudiosos com os quais dialogamos neste artigo, destacamos Linda Darling-Hammond (2014), Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2006), Donald Schon (2000), dentre outros.

O artigo é composto por esta introdução onde apresentamos o tema e objetivo da pesquisa e mais três seções: a primeira intitulada “formação de professores: relação entre teoria e prática”, refletimos sobre as fragilidades dos modelos de formação de professores nos cursos de licenciaturas do Brasil, evidenciando as dificuldades na relação entre teoria e prática; na segunda seção nomeada “formação docente do professor de Ciências Sociais/ Sociologia”, expomos algumas lacunas na formação do licenciando da área devido ao modelo de formação que é assumido e, na terceira seção intitulada “a importância da Residência Pedagógica na formação da prática reflexiva do professor de Sociologia” refletimos sobre o papel do programa como elemento de integração entre teoria e prática na formação docente, o que possibilita uma formação mais sólida e integrada do professor de Sociologia.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A universidade pública, assim como as instituições privadas de ensino, tem uma responsabilidade fundamental com o processo de formação de professores no sentido de garantir uma formação sólida e de qualidade, que além do domínio dos conhecimentos específicos de sua área, possuam também, atitudes reflexivas e habilidades metodológicas em sua prática docente. Faz parte desse compromisso a articulação com as ciências da educação e a garantia de uma formação continuada (OLIVEIRA; ANTUNES, 2019, p. 64), porém o que se observa na prática é uma série de barreiras que dificultam a concretização desses preceitos básicos.

Os modelos de formação de professores, de modo geral, são frágeis e pouco integrados com as outras áreas de conhecimento, sua relação com a área da educação se dá de forma isolada, geralmente priorizando a formação teórica. De acordo com Oliveira e Antunes (2019), os modelos de formação que mais predominam no Brasil são igualmente ineficazes em sua prática. O primeiro e mais presente nos cursos de licenciatura é o modelo “3+1”, conhecido também como modelo da racionalidade técnica, nele os três primeiros anos são apenas de disciplinas teóricas e somente no último ano o licenciando entra em contato com a prática pedagógica. Esse modelo torna a formação docente isolada e separa a teoria da prática demonstrando a pouca importância dada aos estágios curriculares obrigatórios e às disciplinas de educação. O segundo modelo de formação, visa integrar o bacharelado com a licenciatura sendo as disciplinas ofertadas de modo concomitante, o problema deste modelo é que não há uma delimitação da identidade da licenciatura, havendo uma hierarquização, onde o bacharelado é mais valorizado, o *habitus* (BOURDIEU, 1983) do bacharelado nesse modelo de formação predomina, e mesmo havendo a proximidade entre as modalidades, a licenciatura permanece desarticulada e sem definição. O terceiro e último modelo separa radicalmente bacharelado e licenciatura, assim, o graduando cursa disciplinas gerais da área de conhecimento, as específicas do curso e em um determinado momento, geralmente no fim, decide optar por bacharelado ou licenciatura. Esse modelo é um dos mais frágeis, já que o graduando fica deslocado no curso sem definição da sua modalidade de atuação e pode vir confundir-se na escolha da opção, o que termina por garantir a dominação do

bacharelado, já que este é mais valorizado no meio acadêmico e as licenciaturas geralmente ficam como segunda opção para aqueles que não tiveram um bom desempenho (OLIVEIRA; ANTUNES, 2019, p. 70). Na relação entre teoria e prática, observa-se que esses modelos não têm demonstrado bons resultados, pois os graduandos saem com uma formação fragmentada e desarticulada, muitas vezes não conseguindo relacionar a teoria com a prática e não reconhecem esta última como meio de produção de teoria.

Quanto aos Estágios Curriculares Obrigatórios, extremamente fundamentais para a formação do futuro professor, observa-se uma negligência que diminui sua importância advinda de estereótipos que são comuns acerca desse momento específico da formação. Por esta razão, é comum ouvir que no estágio se “aplica” todo conhecimento teórico adquirido ao longo do curso. Compreende-se que essas falas são frutos dos modelos de formação vistos anteriormente, que separam o pensar do agir, fragmentando e desvalorizando a prática docente, tornando esse momento em uma atividade tecnicista e de aplicabilidade.

Essa ideia é problemática porque incentiva muitos licenciandos a realizarem seus estágios a partir de um método tradicional, ou seja, o licenciando é inserido no contexto escolar para observar e imitar o fazer do professor e/ou os modelos que aprendeu nas teorias estudadas, sem fazer os ajustes adequados para o contexto, sem refletir sobre a sua própria prática. Dessa forma, concorda-se com as professoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2006), quando afirmam que:

A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, à escola, competiria ensiná-los, segundo a tradição. Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, que trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que

crianças e jovens vão adquirindo. Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 8).

Esse modelo tradicional de atuar impede que o licenciando perceba a escola como um campo de conhecimento que se constitui como uma atividade constante de pesquisa da prática docente, onde busca-se observar, elaborar e reelaborar diariamente sua própria atuação em decorrência das demandas que a escola e a sala de aula apresentam. O professor, portanto, precisa assumir uma postura crítica acerca dos modelos de ensino-aprendizagem para que sua prática seja verdadeiramente investigativa e articulada com o conhecimento teórico adquirido.

Outra fragilidade das licenciaturas se funda na noção naturalizada destas como segunda opção. Além disso, 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. Essa visão errônea sobre as licenciaturas é resultado de todo o processo histórico de desvalorização já mencionado, o que traz duas consequências: por um lado, os cursos de licenciatura apresentam uma baixa nota de corte, o que permite o ingresso de estudantes com algumas deficiências oriundas da educação básica, e por outro, torna-se uma oportunidade de pessoas afetadas com as desigualdades sociais terem acesso a uma educação superior.

Tem-se observado que os modelos de formação vigente possuem muitas vulnerabilidades e tendem a conservar os problemas do sistema educacional, agindo de modo tecnicista, sem reflexão e aprendizagem, perpetuando o ciclo de má formação presente no sistema educacional. Tendo em vista os modelos de organização dominante, é primordial que as instituições os identifique e procure modelos alternativos que de fato solucionem o problema em sua raiz, e integre a teoria com a prática, que valorize o magistério e conceba o profissional docente também

como pesquisador, aquele que reflete e produz teoria com base em sua ação (SCHON, 2000).

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA

Ao considerar todas as questões historicamente relacionadas à formação docente no Brasil, percebemos que a formação do professor de Sociologia é afetada de modo preocupante, pois, além da ausência de cursos de formação específico, a Sociologia enquanto ciência vem sendo contestada desde a sua consolidação, na tentativa de deslegitimar sua utilidade para a sociedade. No princípio, a Sociologia era destinada a questionar os modelos da sociedade e fazer reformas sociais para atingir o progresso, influência direta dos ideais positivistas da época, depois passou a ser vista como uma disciplina necessária ao exercício da cidadania. Os acadêmicos tinham dificuldade em reconhecê-la enquanto ciência, o que refletia na sociedade; um dos motivos é o fato dos pesquisadores da área estarem igualmente inseridos dentro de uma realidade social tal qual seus “objetos” de estudo, assim, poderiam inferir juízo de valor sobre as análises sociológicas.

As ciências humanas em geral, possuem caráter mais reflexivo, explicativo e seus resultados não são fixos em função da dinamicidade da sociedade. Diferente das ciências exatas, que fornecem resultados concretos e precisos a partir de leis e fórmulas, a Sociologia enquanto ciência se utiliza da própria ação social para a produção do conhecimento, por essa razão, sua legitimidade ainda vem sendo discutida, o que de certa forma enfraquece a obrigatoriedade de seu ensino na educação básica. Nesse sentido, concordamos com Filho (2014, p. 4) quando afirma que a Sociologia “é uma das raras ciências que é obrigada a desfazer mal-entendidos”, ou seja, ainda hoje não é tratada como ciência produtora de teoria baseada em métodos.

Diante de todos os desafios da própria validação da Sociologia, há alguns que recaem na formação do professor desta área de conhecimento, que precisam ser

identificados e superados, pois o que se percebe nos atuais modelos de licenciaturas em Ciências Sociais, especificamente na Universidade Federal do Piauí (UFPI), é a separação das disciplinas da área específica com as da educação e, sobretudo entre as disciplinas teóricas e as de metodologia de ensino. Esse distanciamento, consequência de uma falta de diálogo, atinge negativamente a formação, pois a integração entre os campos do conhecimento e relação teoria e prática, proporcionaria uma experiência mais rica e conseqüentemente uma melhor formação. Nesse sentido, faz-se necessário um equilíbrio na organização dos modelos de formação, como algo básico para que se possa integrar as áreas específicas com os conhecimentos pedagógicos, metodológicos e epistemológicos sobre o ensino (MORAES, 2003, p.16).

Outra consequência identificada do modelo de formação dominante é o fato de a maioria dos professores universitários serem bacharéis, não possuem experiência com formação de professores, e muitas vezes são os que trabalham nas licenciaturas. Uma formação apenas em bacharelado não é suficiente para tornar alguém apto a dar aulas, pois o educador cumpre um papel muito mais amplo e necessita de conhecimentos pedagógicos e metodológicos. Mas, infelizmente no imaginário acadêmico é perfeitamente comum e quase inquestionável o fato dos bacharéis serem maioria no corpo docente universitário, pois se identifica um consenso de que uma formação apenas em licenciatura não forma sociólogos, mas “só bacharéis” podem ser professores de Sociologia (MORAES, 2003, p.10).

Cumprido ressaltar que a aprovação em concurso para professores sem necessariamente ser licenciado, pode gerar uma falta de reconhecimento da importância da formação docente e das disciplinas pedagógicas; visões como essas enfraquecem ainda mais a profissionalização do professor de Sociologia. É nesse sentido que as contribuições de Moraes (2003), se tornam pertinentes, pois segundo esse autor, para que a formação seja eficiente e segura é necessário e urgente, que haja uma integração do bacharelado com a licenciatura e a valorização da pesquisa em Ensino de Sociologia por parte de toda a comunidade de cientistas sociais, dessa

forma é possível trilhar um caminho mais eficaz no processo de formação de professores de Ciências Sociais.

Há outras evidências da insuficiência das licenciaturas na área das Ciências Sociais, como por exemplo: a composição do currículo que, geralmente, encontra poucas disciplinas que tratam e preparam para ensino e aprendizagem, além de abarcar uma quantidade limitada de conteúdo. A disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais na Universidade Federal do Piauí é um exemplo; há apenas uma disciplina para uma grande demanda de conteúdos. Ela tem por objetivo articular o conhecimento específico com as práticas de ensino, e uma carga horária de 60h não é o bastante para preparar o professor para o ensinar, estudar metodologias alternativas, desenvolver planos de ensino anual e semestral e fazer da disciplina um laboratório de experiência teórica e prática. Isso se deve a imposição das ofertas de disciplinas que não consideram a realidade concreta, apenas elaboram os currículos no campo teórico e essas mesmas práticas terminam por limitar uma série de debates e resultam apenas em uma formação que questiona, identificam problemas, teorizam sobre, introduzem interpretações, mas sem solucioná-los.

É, portanto, dentro desse contexto que programas de incentivo a formação inicial docente se fazem fundamental na trajetória do professor de Sociologia, pois o torna mais habitual ao ambiente de sala de aulas, dando-lhes a oportunidade de aprender com professores experientes, elaborar na prática planos de aula, metodologias de ensino, formas diversificadas de como melhor transmitir os conteúdos próprios da Sociologia, podendo pensar seus métodos de maneira situada e contextualizada.

4 A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DA PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

As discussões sobre a implementação do programa Residência Pedagógica no Brasil apresentaram-se sob diferentes nomenclaturas e propostas. Em 2007, surgiu a primeira proposta, por meio do projeto de lei do senador Marco Maciel

(PFL/PE) pensado como formação continuada de professores. 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 (BRASIL, 2007).

Ressalta-se que a inspiração do Senador para propor o programa foi a Residência Médica, visto os avanços que o programa possibilitou para esta categoria profissional já que após a diplomação o médico possuía um intenso contato com a prática em instituições de saúde acompanhado de profissionais já experientes, no entanto, ao elaborar o projeto, o senador não atentou para as especificidades e as demandas particulares da área da Educação. Em 2009 o projeto foi analisado em audiência pública no âmbito da Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e do Ministério da Educação (MEC) contudo, não prosseguiu para o Congresso Nacional para ser votado sendo arquivado em 2011 (BRASIL, 2007).

De acordo com Janaina Sobreira (2010), essa proposta inicial do programa, apresentava algumas deficiências que precisariam ser sanadas, e destaca três como as principais: a) a forma equivocada que se propunha a relação teoria e prática nos cursos de Pedagogia, pois transferia a prática pedagógica para depois da graduação, aprofundando ainda mais a problemática já presente na formação dos professores, que devido ao modelo de formação denominado “racionalidade técnica” impossibilitava uma formação integrada entre teoria e prática, além de retirar a responsabilidade das universidades e seu comprometimento com a formação docente; b) a obrigatoriedade do cumprimento de 800h, sendo uma carga horária extensa vista pelo projeto apenas como momento da prática, não considerando a Residência Educacional como uma etapa na carreira do professor ou como uma pós-graduação; c) as condições econômicas a que os professores poderiam ser

submetidos em seus primeiros anos de carreira poderiam ser desfavoráveis, já que um dos problemas que impossibilitaria a aprovação do projeto seria a falta de recursos financeiros para investimento, agravando ainda mais a desvalorização desse profissional.

Em 2012, o projeto 227/07 de Marco Maciel é reformulado pelo senador Blairo Maggi (PL/MT) pela PLS nº 284/12. 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. Essa última mudança, tinha como objetivo assegurar aos docentes que não tiveram o contato com o programa possibilidades de emprego, porém o projeto ainda servia como um diferencial nos processos seletivos de provas e concursos como também estratégia de atualização profissional do docente. Apesar das alterações, algumas características do projeto anterior permaneciam, essa etapa ainda era tida como formação continuada e destinada a professores do Ensino Infantil e Fundamental (1º ano ao 5º ano), com carga horária mínima de 800h e bolsas de remuneração. O projeto foi terminantemente aprovado na Comissão de Educação com 14 votos favoráveis (BRASIL, 2012).

Em 2014, é aprovado o projeto de lei nº 6/ 2014 pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado proposto pelo Senador Ricardo Ferraço (MDB/ES) que propunha 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. O residente também dispunha de bolsas remuneradas sendo coordenado por docentes das instituições formadoras e professores preceptores das escolas-campo. O interessante do projeto é que a carga horária era bem mais extensa que os outros projetos já aqui mencionados e ao fim da residência era recebido um Certificado de Especialista em Docência da Educação Básica equivalente a título de pós-graduação

lato sensu e também como diferencial nos processos seletivos de provas e concursos (BRASIL, 2014).

De acordo com Faria e Pereira (2019) uma primeira experiência de residência como formação inicial de professores foi o Programa implementado no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na cidade de Guarulhos no ano de 2009, onde os licenciandos vivenciavam na segunda metade do curso o programa como modelo de estágio supervisionado. Ainda segundo as autoras, outra experiência de residência na formação inicial foi o Projeto de Imersão Docente desenvolvido pelo Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Neste projeto, a imersão não estava atrelada ao modelo de estágio curricular, era realizada inteiramente na própria escola-campo tendo oportunidade de efetivo exercício docente de forma orientada. Estava direcionado para os campos de Arte, Ciência Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, porém o licenciando não acompanhava somente as aulas referente a sua área de formação. Outras experiências de residência, como formação continuada ou formação inicial, vinham acontecendo de forma isolada nos campos de formação de professores para educação básica em redes de ensino municipal, estadual e federal¹

O atual Programa de Residência Pedagógica do Ministério da Educação (MEC), foco deste artigo, foi instituído em Março de 2018 constituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores. Consiste em um programa de estágio que busca a valorização e qualificação inicial do professor da educação básica, é voltado para os graduandos que cumpriram o percentual de 50% da totalidade do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período e, têm por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula nas escolas públicas da educação básica sendo acompanhado por um professor-preceptor. Seus objetivos são:

¹ Conforme: Silva e Cruz (2018).

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (PORTARIA N° 259, 2019).

Ao considerar os objetivos do Programa, podemos constatar sua importância e contribuição no processo de formação docente. E, mesmo que em nossa instituição a participação no programa seja utilizada como substitutivo do estágio supervisionado, entendemos que a ação formativa do programa vai muito além daquela proporcionada pelo estágio. É portanto, nesse sentido, que destacamos a contribuição do programa na melhoria da formação docente de forma geral e particularmente do professor de Sociologia/Ciências Sociais para a educação básica.

Primeiramente, o programa proporciona maior articulação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas-campo onde as atividades são realizadas, já que ambas passam por processos seletivos para serem contempladas pelo projeto. Observa-se maior relação entre os poderes públicos em níveis Federais (MEC, CAPES, IES) e Estaduais (Secretarias de Educação, Escolas), estabelecendo melhor parceria e certeza dos campos de atuação. Além disso, há ainda a possibilidade de os residentes realizarem projetos extraclasse, eventos, ou qualquer ação que gere envolvimento em toda a comunidade acadêmica, gerando portanto, uma maior relação com o contexto social que a escola está inserida e até mesmo com as famílias dos estudantes.

Acreditamos que as bolsas, proporcionam incentivo e motivação para os indivíduos envolvidos no projeto². No estágio, que se organiza estruturalmente de forma parecida com a Residência, nenhum profissional envolvido recebe outro valor além de seu salário fixo, comprometendo sua responsabilidade em orientar o estagiário de forma efetiva. Inclusive, alguns se sentem felizes em receber estagiários e veem esse momento como oportuno para descansar ou se “livrar” de tarefas de seu fazer pedagógico já que tem o estagiário para fazer, fato que não deve ocorrer com o preceptor dos residentes, pois estão trabalhando de forma articulada em reuniões, planejamentos, projetos de intervenção, etc. Com isso, o programa avança em relação ao estágio. Vemos isso também como um caminho para a valorização desse futuro professor e sua atividade docente, além de uma forma de complementação dos salários dos outros professores que compõem o projeto.

O programa contempla os três pilares das universidades: ensino, pesquisa e extensão; diferente do estágio que é visto apenas como o momento da “prática”, e possibilita construir uma interação entre a pesquisa acadêmica e a teoria-prática docente, tal característica é importante para valorizar e incentivar o professor-pesquisador, pois na hierarquia acadêmica há um esforço de reduzir o papel desse profissional apenas ao “fazer” e as rotinas escolares. A atividade professoral, geralmente, não é vista como uma prática que também é investigativa, não se reconhece a educação e a escola como um campo de conhecimento que deve ser investigado (SCHON, 2000). É muito comum observar essa desvalorização na estrutura acadêmica onde os incentivos de projetos são maiores nas pesquisas que não envolvem a educação, 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.

² O Coordenador Institucional, aquele responsável pelo projeto na IES, recebe R\$ 1.500,00; o Docente Orientador, responsável pela efetivação do projeto nas áreas de atuação, ganha R\$1.400,00; o Preceptor, professor da escola-campo que supervisiona as atividades do residente, recebe R\$ 765,00; e o Residente, a quem o programa se dedica, ganha R\$ 400,00 (PORTARIA N° 259, 2019).

Conforme Schon (2000, p. 33) refletir na ação é um processo de investigação consciente, um exercício crítico às formas como se atua, que busca constantemente um aperfeiçoamento da ação, o que implica em uma mudança de estratégias e metodologias compreendendo os fenômenos não como problemas e sim como situações-problema de diversos tipos e que exigem soluções adequadas a cada um, tal exercício é importante para refletir sobre as mudanças feitas e seus respectivos resultados, servindo para uma análise geral do processo.

A Residência Pedagógica estabelece uma integração da teoria e prática de forma efetiva proporcionando uma formação reflexiva do futuro professor de Sociologia. O contato com a realidade escolar, a partir do programa possibilita experimentar práticas pedagógicas para adquirir experiência profissional e maior confiança ao lidar com os problemas da sala de aula de forma mais eficaz, evitando imprevistos ou pânico no momento em que se depara com as primeiras situações-problema, pois não existe uma forma padrão de lidar com as problemáticas devido a dinamicidade 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.

A prática reflexiva contrapõe a prática por imitação (LIMA; PIMENTA, 2006), fala-se de uma prática atenta às próprias ações e em como os estudantes estão recebendo e reagindo ao fazer docente, caso perceba a não eficiência e dificuldade de aprendizado é necessário parar, refletir e alterar o que se está fazendo até perceber que o processo de ensino-aprendizagem está ocorrendo de maneira exitosa, trata-se sobretudo de um processo artesanal de sua própria prática construindo diariamente alternativas de ensino. Precisa-se compreender que a realidade escolar não é estática, ela sofre alterações todos os dias, portanto, ainda que uma metodologia de ensino consiga alcançar seu objetivo durante um período é necessário sempre experimentar outras metodologias e fazer da sala de aula um laboratório, mas que no final o aprendizado prevaleça. Tal reflexão possibilita pensar conjuntamente com os alunos e criar soluções que se adequem mais as suas realidades e que pense

alternativas outras, como a implementação de materiais didáticos alternativos, variação das metodologias de ensino e recursos didáticos, gerando um aproveitamento maior dos conteúdos, ocasionando, assim, a construção de uma relação mais sólida e ao mesmo tempo flexível com os discentes. Refletir na ação é um movimento teórico-prático é o olhar clínico e crítico sobre a prática e cabe ao professor identificar os fenômenos. E esse modelo de educação reflexiva está sendo construído no e a partir do programa Residência Pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fortalecimento do Programa Residência Pedagógica é imprescindível, visto o impacto que este possui em toda a comunidade de ensino, da academia às instituições escolares, até mesmo no contexto social na qual o projeto se realizará que pode envolver agentes como famílias e pessoas mais próximas. Consegue-se perceber que os benefícios do programa estão para além da formação de professores, a escola que recebe a Residência Pedagógica consegue uma melhoria exponencial na qualidade de ensino pelo suporte que os residentes oferecem. Assim, pontuar o aumento de vagas nos processos seletivos e a oferta de bolsas é um incentivo para que cada vez mais tenham-se futuros professores com uma melhor formação, visto que a qualificação destes impactam diretamente no aprendizado do aluno (DARLING-HAMMOND, 2014). O incentivo do programa no curso de Ciências Sociais é importante para formar professores cada vez mais comprometidos com a mudança da realidade social, possibilitando um conhecimento crítico aos estudantes e criando um futuro melhor e menos desigual.

Embora a Residência Pedagógica proporcione uma formação reflexiva, não desconsidera-se a necessidade da formação continuada dos professores. A formação não se encerra com a conclusão do curso, os desafios continuam e o professor deve continuar pensando e discutindo de que forma sua prática docente pode servir para a transformação social. Esse objetivo exige uma integração de toda a comunidade acadêmica, juntamente com as instituições públicas, a fim que se possa reformular os

modelos de ensino vigente, tanto a nível de educação básica, como superior. Faz-se urgente um compromisso das instituições com a qualidade das licenciaturas, principalmente para criar condições de realizar projetos de investigação científica de ensino, que une teoria e prática, que aproxima a universidade da escola. Sendo assim, projetos de extensão são uma excelente forma de o professor universitário fazer pesquisa no campo da educação, de se reconhecerem enquanto docente-pesquisador, proporcionando uma formação completa a seus alunos e uma complementação da sua própria formação construindo e solidificando a pesquisa na área da educação (TADEU; TEREZINHA, 1998, p. 114, 115).

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações. **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 55, núm. 2, maio/agosto, 2019, pp.246-259.

BOURDIEU, Pierre. "Esboço de uma teoria da prática", pp. 46-81 in Ortiz, R. (Org.). Bourdieu (**Coleção Grandes Cientistas Sociais**). São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 227**. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 284**. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 6**. Brasília: Senado Federal, 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica: para uso de estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. In: **cadernos cenpec**. São Paulo: v.4, n.2, p.230-247, dez. 2014.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

FILHO, Juarez Lopes de Carvalho. O ensino de Sociologia como problema Epistemológico e Sociológico. **Educação & Realidade, Porto Alegre**, v. 39, n. 1, p. 59-80, jan./mar. 2014.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia (org.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de letras, 1998.

HANGLEI CACETE, Núria. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, vol. 40, núm. 4, out/dez, 2014, pp. 1061-1076.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abril. 2003.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo; ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. Formação de Professores de Sociologia do Ensino Médio: Da Universidade à Sala de Aula da Educação Básica. **O Ensino de Sociologia no Brasil**. Editora Café com Sociologia – 1º ed., Cap. 3, pp. 63-88, Maceió, 2019.

PORTARIA Nº 259 DA CAPES, PUBLICADA NO DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO EM 19/12/2019.

SCHON, Donald A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: **Artes Médicas Sul**, 2000.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SOBREIRA, Janaína Lilian Beninga. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica**. 2010. 186f. Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.