



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CÂMPUS DE GRAJAÚ
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS/GEOGRAFIA

MARIA GABRIELA SANTOS PAZ

**A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo de caso
dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de licenciados em
Ciências Humanas-Geografia – UFMA/Campus Grajaú-MA**

Grajaú – MA

2021

MARIA GABRIELA SANTOS PAZ

A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo de caso dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de licenciados em Ciências Humanas-Geografia – UFMA/Campus Grajaú-MA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus Grajaú, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Ciências Humanas / Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva

Grajaú – MA

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Paz, Maria Gabriela Santos.

A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo de caso dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de licenciados em Ciências Humanas-Geografia UFMA/Campus Grajaú-MA / Maria Gabriela Santos Paz. - 2021. 62 f.

Orientador(a): Marcos Nicolau Santos da Silva.
Curso de Ciências Humanas - Geografia, Universidade Federal do Maranhão, Grajaú, 2021.

1. Pibid. 2. Residência Pedagógica. 3. Formação Docente. I. Silva, Marcos Nicolau Santos da. II. Título.

MARIA GABRIELA SANTOS PAZ

A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo de caso dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de licenciados em Ciências Humanas-Geografia – UFMA/Campus Grajaú-MA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus Grajaú, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Ciências Humanas / Geografia

Aprovada em: 05/04/2021

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva - Orientador
UFMA/Câmpus de Grajaú

Profa. Dra. Rosimary Gomes Rocha
UFMA/Câmpus de Grajaú

Profa. Dra. Antônio Márcia Duarte Queiroz
UFT/Campus de Araguaína

“O que vale na vida não é o ponto de partida e
sim a caminhada. Caminhando e semeando, no
fim terás o que colher”

Cora Coralina

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por sempre estar ao meu lado em toda essa minha caminhada.

À minha ilustríssima mãe Maria da Conceição Paz e ao meu honrado pai Antônio Gibervaldo, pelo carinho, dedicação e confiança.

Ao meu esposo Hamilton Souza e ao meu filho Hugo Henrique Souza, por estarem sempre presentes e terem contribuído para o sucesso dessa jornada!

Aos meus irmãos e demais familiares, especialmente à minha irmã Cícera Valéria por topar encarar esse desafio.

Ao Professor Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva por ter me guiado na construção do saber docente e na conclusão desse estudo.

Às professoras Dra. Rosimary Gomes Rocha e Dra. Antônio Márcia Duarte Queiroz por terem aceitado o convite para compor a banca de defesa.

A todo o corpo docente e técnicos administrativos que não mediram esforços para tornar o curso agradável e cativante.

Aos meus colegas da UFMA/Grajaú que complementaram a minha caminhada com carinho e afeto.

RESUMO

A prática docente durante a licenciatura propicia aos futuros professores a obtenção de múltiplos conhecimentos acerca da realidade da educação pública no Brasil e contribui para uma formação acadêmica mais convicta da importância do seu papel profissional e social. Dessa forma, este estudo teve como objetivo analisar os resultados dos programas Residência Pedagógica (subprojeto Geografia) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - subprojetos Geografia e Interdisciplinar) no processo de formação docente. Tais programas foram desenvolvidos na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no Campus Grajaú, em parceria com as escolas públicas de educação básica e compõem a Política Nacional de Formação de Professores. A pesquisa configura-se como um estudo de caso, apoiado em pesquisa bibliográfica, descritiva e documental. A análise documental voltou-se para a formação docente, leis, decretos, portarias e editais, além da aplicação de um questionário online destinado a 25 estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia participantes dos referidos programas entre os anos de 2013 a 2020. O estudo demonstrou que ambos os programas contribuíram para a formação pessoal e profissional dos licenciados, possibilitando uma verdadeira imersão no cotidiano escolar. O PIBID e o Residência Pedagógica foram destacados, assim, como relevantes para a formação em licenciatura por fornecer um preparo acadêmico realístico e ciente dos percalços da Educação Pública.

Palavras-chave: PIBID. Residência Pedagógica. Formação Docente.

ABSTRACT

The teaching practice during the undergraduate degree provides future teachers with multiple knowledge about the reality of public education in Brazil and contributes to an academic formation more convinced of the importance of their professional and social role. Therefore, this study aimed to analyze the results of the Pedagogical Residency Program (Geography subproject) and the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID - Geography and Interdisciplinary subprojects) in the teaching formation process. These programs were developed at the Federal University of Maranhão (UFMA), at the Grajaú Campus, in partnership with public basic education schools, and are part of the National Policy for Teacher Formation. The research is configured as a case study, supported by bibliographic, descriptive, and documentary research. The documentary analysis focused on teacher formation, laws, decrees, ordinances, and public notices, in addition to applying an online questionnaire aimed at 25 students from the Undergraduate Course in Human Sciences-Geography who participated in the mentioned programs between 2013 and 2020. The study demonstrated that both programs contributed to the personal and professional formation of the undergraduates, enabling a true immersion in the school routine. The PIBID and the Pedagogical Residency were thus highlighted as relevant for undergraduate formation by providing a realistic academic preparation and being aware of the challenges of Public Education.

Keywords: PIBID. Pedagogical Residency. Teacher Forma

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do IDEB anos finais do Ensino Fundamental de Grajaú-MA....	26
Gráfico 2 – O PIBID e Residência Pedagógica promove uma melhor compreensão da carreira do magistério.....	35
Gráfico 3 – O PIBID e o Residência Pedagógica contribui para a valorização das licenciaturas	37
Gráfico 4 – Ocorreu uma articulação entre teoria e prática durante o PIBID/Residência Pedagógica	39
Gráfico 5 – O ambiente educacional da escola é favorável à execução do PIBID/Residência Pedagógica	40
Gráfico 6 – A experiência do PIBID/Residência Pedagógica aumentou sua vontade de seguir no curso de Licenciatura e na profissão docente	41
Gráfico 7 – O PIBID/Residência Pedagógica propicia a troca de experiências e favorece o trabalho coletivo entre os participantes	43
Gráfico 8 – Grau de Satisfação com relação à participação no PIBID/Residência Pedagógica	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma Projeto Institucional de Residência Pedagógica.....	29
Quadro 2 - Escolas-campo selecionadas para o Residência Pedagógica Subprojeto Geografia.....	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	-	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	-	Banco Mundial
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	-	Educação a Distância
FHC	-	Fernando Henrique Cardoso
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
FORPIBID	-	Fórum de Coordenadores do PIBID
Forpibid-RP	-	Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid e Residência Pedagógica
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IPES	-	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	-	Ministério da Educação
NPS	-	Net Promoter Score
OCDE	-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	-	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	-	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PROEN	-	Pró-reitora de Ensino
Pronatec	-	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRP	-	PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGOGICA

SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	-	Secretaria de Educação Básica
SECADI	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UFMA	-	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS.....	9
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
1 INTRODUÇÃO	13
2 FORMAÇÃO DOCENTE E VALORIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS: um estudo do PIBID e Residência Pedagógica na formação inicial de professores	16
2.1 Políticas de Formação de Professores.....	17
2.2 A iniciação à docência: o PIBID como pontapé da formação inicial	20
2.3 A crise do PIBID e o Residência Pedagógica como novo impulso à formação docente inicial.....	23
3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS	32
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	46
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DOS PROGRAMAS PIBID (CIÊNCIAS HUMANAS/INTERDISCIPLINAR E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (GEOGRAFIA).....	52
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	61

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisaremos a prática docente no processo de formação de professores, a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa Residência Pedagógica. Parte-se do entendimento de que a formação docente é um passo fundamental para a vida profissional de futuros professores, e que as experiências e os desafios vivenciados durante a graduação podem moldar o perfil do docente, facilitando ou dificultando as relações entre professor, aluno e comunidade escolar.

Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), as investigações acerca da formação de professores ainda não alcançaram um consenso geral. Portanto, é necessária a busca constante por novas propostas que proporcionem políticas educacionais plurais e, assim, atendam a diferentes públicos. A partir dessa inquietação, torna-se de suma importância refletir sobre a ligação entre a teoria e as ações práticas na formação de professores.

Arroyo (2012), em sua obra "Outros Sujeitos, Outras Pedagogias", evidencia a chegada de outros sujeitos sociais em espaços aos quais nunca antes haviam chegado, sendo as escolas e universidades parte integrante dessa conquista. Nesse sentido, as convicções pedagógicas que norteiam a prática educativa e social devem, necessariamente, ser outras. Nessa perspectiva, é preciso que o docente identifique os anseios dos alunos, sujeitos estes que carregam consigo a luta árdua de diversos segmentos sociais e trazem pedagogias que devem ser valorizadas e compartilhadas entre todos os participantes.

Diante da complexidade histórica em se estabelecer um critério conceitual acerca da formação docente, alinhada à necessidade de reavaliar as ações pedagógicas voltadas aos novos sujeitos participantes, torna-se fundamental analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica no processo de formação, avaliando o papel de ambos os programas na aproximação entre o futuro docente e seu ambiente de trabalho.

É por meio da relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas parceiras, através da política de formação docente, que o licenciando tem a oportunidade de vivenciar as implicações práticas do cotidiano escolar e se preparar de maneira mais efetiva para a prática docente.

Segundo Nóvoa (2019, p. 7), as discussões sobre formação docente demonstram que:

[...] há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais.

Nesse sentido, Nóvoa (2019) acredita que a prática docente durante a formação de professores é um potencial transformador para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional de futuros professores. Para isso, ele afirma ser de suma importância a existência de um espaço, que ele denomina de “casa comum”, nas universidades, que seja compartilhado entre os docentes universitários e os professores da rede. Esse espaço seria o local de articulação entre a universidade e a sociedade, sendo esta representada pelos professores das escolas. Seria nesse espaço que a formação docente seria discutida e, ao mesmo tempo, valorizada. Formando, assim, o triângulo da formação, tendo como vértices os professores, as universidades e as escolas.

A ideia apresentada pelo autor é relevante. Ao convertermos esse espaço de convivência entre as universidades e as escolas ao papel dos programas de formação docente, é possível que o PIBID e o Residência Pedagógica possam substituir a ideia de “casa comum” proposta por Nóvoa? Estes programas conseguem, ao mesmo tempo, formar professores, produzir conhecimentos científicos e valorizar o trabalho docente?

Frente a essas questões, partiremos para o campo de estudo, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Grajaú, e as escolas parceiras. A UFMA, do município de Grajaú, possui dois cursos de Licenciatura: Geografia e Química. Desde 2011, o PIBID é ofertado no campus, inicialmente possuindo dois subprojetos: Química e Geografia. Em 2013 foi incluído o subprojeto Interdisciplinar, que envolvia acadêmicos dos dois cursos. Recentemente, em 2018, ambos os cursos passaram a ofertar o Programa Residência Pedagógica no município.

Diante disso, o presente estudo teve como objetivo principal: Analisar as particularidades e contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e do Programa Residência Pedagógica no processo de formação docente de estudantes bolsistas e egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia do Campus da Universidade Federal do Maranhão, em Grajaú. Tendo como objetivos específicos:

- Relatar as implicações práticas que o PIBID e Residência Pedagógica proporcionaram aos bolsistas;
- Verificar as dificuldades e limitações encontradas durante a execução dos programas;
- Avaliar o nível de satisfação dos bolsistas em relação aos sujeitos envolvidos.

Com o propósito de responder aos objetivos expostos, este estudo está estruturado em capítulos, que abordam discussões acerca dos programas analisados. Na Introdução é feita uma exposição clara e sucinta da temática em estudo. Em seguida, no segundo capítulo, apresentamos uma discussão sobre a formação docente, estruturada em três subitens: o primeiro subitem aborda as políticas de formação de professores; o segundo discorre sobre o PIBID como pontapé da formação inicial; e o terceiro trata da crise do PIBID e o Residência Pedagógica como novo impulso à formação docente inicial. No terceiro capítulo é apontada a metodologia e os procedimentos metodológicos. O quarto capítulo compreende os resultados e as discussões. Por fim, são apresentadas as Considerações Finais.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E VALORIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS: um estudo do PIBID e Residência Pedagógica na formação inicial de professores

A visão distorcida acerca do magistério impõe restrições ou desconfianças na escolha da profissão docente. Frequentemente encontramos, sobretudo nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), localizada na cidade de Grajaú, interior do estado do Maranhão, alunos que afirmam estar ali por falta de opção. Assim, os cursos de licenciatura, para esse grupo de pessoas, são vistos apenas como um passatempo, para não perder o hábito de estudar ou, provisoriamente, até prover condições que lhes permitam estudar em outros lugares.

Segundo Castro (2016, p. 16):

Atribuiu-se, culturalmente, uma visão pessimista da carreira docente, como uma profissão desprestigiada, sem reconhecimento social, exaustiva, mal remunerada, arriscada e sem condições efetivas de trabalho, o que pode interferir decisivamente pela não escolha por esta profissão.

Apesar de haver uma visão mais pessimista em relação à carreira, o docente, enquanto categoria profissional que se esforça por reconhecimento, possui, ao mesmo tempo, grande influência em dimensões fundamentais da civilização humana (GATTI, 2012).

Ainda segundo Gatti (2012), o fator humano envolvido na relação de quem ensina e quem aprende possibilita a busca por uma nova posição social e, conseqüentemente, gera novas possibilidades de emprego, convívio e relações sociais. Dessa forma, o papel do professor não se resume apenas à transmissão do conhecimento, mas à criação de condições de desenvolvimento pessoal e profissional de seus alunos.

Nessa perspectiva, conforme aponta Nóvoa (2019, p. 03):

A escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido. No início do século XXI começou a tornar-se claro que este *contrato* e este *modelo* precisam de ser profundamente repensados. Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta

afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação.

Assim, faz-se necessário rompermos com a ideia de formação centrada na escola, tendo em vista que, de acordo com Alves (1998),

O cotidiano de uma escola é marcado pela presença de seres e objetos discriminados, hierarquizados internamente não por seus próprios integrantes, mas pelas determinações do mundo político que delimitaram sua institucionalização. O professor se movimenta, conseqüentemente, em um espaço que mais dificulta que favorece a realização de seu tempo de trabalho e que frequentemente desconsidera a própria natureza do mesmo. Mas é também o cotidiano que permite *abrir espaço*, viabilizando a intersubjetividade no tempo-presente para a construção do tempo-futuro da escola (ALVES, 1998 apud SILVA JUNIOR, 2016, p. 17).

Portanto, o processo de metamorfose da escola perpassa por dois andamentos. O primeiro é centrado nas políticas educativas e na organização da escola; já o segundo é aplicado aos professores e à sua formação. Por consequência, a formação docente deve estar inserida em um contexto amplo, envolvendo dimensões culturais, políticas, teóricas, experienciais, entre outras (NÓVOA, 2019).

E neste processo de transformação da escola e da prática do ensino, é fundamental o reconhecimento social de diferentes grupos que reivindicam por escolarização, ao mesmo tempo em que é necessário o reconhecimento do trabalho essencial da classe de professores, e, assim, promover justiça social (GATTI, 2012).

Diante disso, torna-se propício analisar o papel do PIBID e do Residência Pedagógica enquanto programas de formação de professores e suas contribuições na valorização das licenciaturas.

2.1 Políticas de Formação de Professores

O contexto político do Brasil influenciou claramente a política de formação de professores, ao observarmos os governos Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994 – 2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), Dilma Rousseff (2011 – 2016) e Michel Temer (2016 – 2018).

Durante o Governo FHC, a política educacional voltou-se para a criação de indicadores da qualidade do ensino, entre eles o aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nesse mesmo período, a política educacional do Brasil passou a sofrer forte influência de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 20 de novembro de 1996, houve a descentralização da responsabilidade pela educação, o que originou uma nova configuração entre a União, os estados e os municípios (OLIVEIRA, 2018).

Ainda de acordo com Oliveira (2018), no governo Lula foi criada pelo MEC a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, cujo objetivo era institucionalizar a formação continuada, sobretudo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ainda durante o governo petista, o MEC lançou o Programa Pró-Letramento, destinado aos professores dos anos iniciais. Outra política de formação em nível superior implementada foi a formação inicial e continuada de professores na modalidade Educação a Distância (EaD), impulsionada pelo surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores também foi responsável, em 2009, pelo lançamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Em 2007, no início do segundo mandato do presidente Lula, o Ministério da Educação, por meio da CAPES, lançou o PIBID, com a intenção de diminuir a evasão e a escassez de estudantes de licenciatura dos cursos de Física, Química, Biologia e Matemática das universidades federais. Os estudantes selecionados atuaram nas escolas públicas de educação básica. A escolha dessas áreas justificou-se pela pouca procura desses cursos e pelas elevadas taxas de evasão. Dois anos depois, o programa foi estendido para as demais áreas e modalidades de ensino (LIMA; SILVA, 2019).

O Governo Dilma deu continuidade aos programas criados durante o governo Lula e implementou o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Voltado para a formação continuada, o PNAIC tinha como meta formar 360

mil docentes para a alfabetização dos estudantes de escola pública até o 3º ano do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2018).

Em 2013, o PIBID passou por uma nova regulamentação, instituída por meio da Portaria nº 096/2013. Todavia, nesse mesmo período o Brasil começou a sofrer uma forte desaceleração da economia e uma série de contingenciamentos de recursos públicos. A partir desse período, o programa passou a ser alvo de ações com vista a alterar seu foco e limitar seus objetivos fundamentais, o que resultou na realização do Fórum de Coordenadores do PIBID (FORPIBID), formado por coordenadores do programa nas universidades participantes. Entretanto, a intenção de ajuste do programa ainda permaneceu evidente (LIMA; SILVA, 2019).

Entre os ajustes defendidos pelo governo estava a perspectiva de corte das bolsas e até mesmo o fim do PIBID. Esses acontecimentos provocaram o movimento em favor da permanência do programa, que se espalhou por praticamente todo o país, desencadeando uma série de manifestações de estudantes, professores, autoridades, associações, pesquisadores e familiares (ASSIS; CERVI; CONTALDO, 2019).

Ao contrário dos governos anteriores, Michel Temer assume em meio ao processo de impeachment da então presidente Dilma Rousseff. Durante seu governo, Temer contribuiu para a instituição do Novo Regime Fiscal (Emenda Constitucional 95/2016), que regulamenta os investimentos públicos durante vinte exercícios financeiros.

Em relação à política de formação de professores, Michel Temer:

[...] decide não abrir novas adesões em 2016 para programas importantes de ampliação e melhoria da Educação, como o Mais Educação, colocando também em xeque o Pronatec, o PNAIC, o Parfor, o Ciências sem Fronteiras e o Ensino Médio Inovador. As ações de formação de professores sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da SECADI também são interrompidas, com a suspensão de novas ofertas. Somente as ações em andamento foram mantidas. O Governo divulgou, também, a suspensão do Programa Nacional e Certificação de Diretores Escolares (OLIVEIRA, 2018, p. 69).

Desse modo, a política educacional do Governo Temer é marcada pela parceria intrínseca entre as instituições públicas e a iniciativa privada.

No campo educacional, a gestão democrática passou a conviver cada vez mais com práticas gerencialistas e com a ampliação da influência do setor privado mercantil na elaboração de políticas, do seu conteúdo e execução. O crescimento de parcerias público-privadas materializa as novas formas de relação e a naturalização da gradativa substituição do direito à educação pela oferta de produtos educacionais aos consumidores (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020, p. 7).

Depois dos movimentos em prol do PIBID, o Governo Temer, por meio da CAPES, lançou um novo Programa Nacional de Formação de Professores: o Programa Residência Pedagógica. Este, segundo Araújo (2019), não passa de uma tentativa rasa e sem critérios de reformulação do estágio curricular supervisionado.

A principal crítica ao Residência Pedagógica era o receio de que ele alterasse os moldes do estágio curricular. No entanto, o percentual de participantes do programa não comporta todos os discentes do curso de licenciatura, ao contrário do estágio curricular, que é obrigatório para todos os estudantes.

Para Costa e Gonçalves (2020, p. 314):

O Programa de Residência Pedagógica surge inicialmente, [...] como uma forma de modernização do PIBID. Esta proposta causou movimentos de resistência por parte de universidades e escolas que reivindicavam a manutenção do PIBID, bem como pela grande mobilização do FORPIBID - Fórum Nacional do PIBID, tais ações acabaram por garantir a continuidade do PIBID, ainda que este sofresse com alterações em seu formato, sendo também garantida a criação do PRP. Na nova configuração, o PIBID é direcionado para os dois primeiros anos dos cursos de licenciatura e o PRP para os dois últimos.

Portanto, embora o Programa Residência Pedagógica tenha como objetivo a valorização dos cursos de licenciaturas, ficou claro que, inicialmente, a pretensão do governo era diminuir os gastos ou até mesmo extinguir programas de iniciação à docência.

No entanto, a nova configuração não deixou de atender aos anseios do governo, que limitou as bolsas e instituiu a figura do residente voluntário. A mudança também afetou o PIBID, que passou a ser limitado aos dois anos iniciais da licenciatura.

2.2 A iniciação à docência: o PIBID como pontapé da formação inicial

A instituição da Lei nº 11.502/2007 modificou a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), autorizando a concessão de bolsas de estudo e pesquisa em programas de formação inicial e continuada de professores.

A partir desse momento, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) surgiu com o objetivo de incentivar a formação de professores em nível superior para atuarem na educação básica, de modo a contribuir para uma maior valorização da carreira docente. Assim, ele contribui para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura e da educação básica, por meio da troca de experiências entre futuros docentes e professores da educação básica da rede pública de ensino.

Para Vilela (2019, p. 214), entre os benefícios do programa, ele destaca que:

O PIBID ao proporcionar ao licenciando uma imersão antecipada e supervisionada nas atividades da escola acaba por permitir que esses acadêmicos conheçam e compreendam o ambiente escolar, suas potencialidades e desafios de modo que ao longo de sua formação atinja o seu protagonismo profissional e pedagógico.

Logo, podemos destacar que a imersão do pibidiano¹ no ambiente escolar, durante seu curso de formação docente, é fundamental para que ele reconheça os diferentes contextos que a profissão de educador apresenta, podendo criar, a partir desse convívio entre aluno e professor, novas abordagens que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

Cumprindo com o disposto no § 2º, a Lei nº 11.502/2007 determina que, “no âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, [...] a formação inicial e continuada de profissionais de magistério”. A CAPES lançou o Edital nº 02/2009, que teve por finalidade orientar as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) a apresentarem seus projetos para a concessão de bolsas a coordenadores, supervisores institucionais e alunos dos cursos de licenciaturas. Além de atender aos objetivos do PIBID, o edital estabeleceu que:

¹ Termo utilizado para identificar um aluno bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

2.3.1 Os projetos institucionais devem contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema de ensino da rede pública, podendo estar voltados para a Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e a educação básica oferecida nas Comunidades Indígenas, nas Comunidades Quilombolas e no Campo.

2.3.2 Somente poderão candidatar-se à bolsa do PIBID alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura plena das IPES.

2.3.3 As atividades dos projetos devem, obrigatoriamente, prever a inserção dos alunos bolsistas nas escolas dos sistemas públicos de educação básica.

2.3.4 É recomendável que as IPES, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do Programa tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2009, p. 4).

Assim, as propostas para o PIBID deveriam visar a união entre alunos do curso de licenciatura e as escolas de ensino básico com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A perspectiva era formar professores mais cientes da realidade escolar e, em contrapartida, a presença do pibidiano deveria contribuir para a elevação da qualidade do ensino público.

Em 2013, a Portaria CAPES nº 96 atualizou as normas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e aprovou um novo regulamento. O artigo 4º da referida portaria elencou novos objetivos, que são:

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013, p. 2).

Essa nova atualização do PIBID, de acordo com a CAPES, pretendia aproximar a formação dos cursos de licenciatura da atuação profissional da docência na educação básica, por meio da troca de saberes do âmbito acadêmico e das ações práticas no ambiente de ensino.

Portanto, se os novos objetivos forem realmente colocados em prática, evidencia-se que essa troca de experiências, alinhada ao reconhecimento empírico do processo de ensino-aprendizagem, tem condições de promover aos bolsistas a aquisição da cultura escolar do magistério e estimular a reflexão sobre a forma de manejo e aplicação prática dos conhecimentos, meios instrumentais e singularidades da profissão docente.

2.3 A crise do PIBID e o Residência Pedagógica como novo impulso à formação docente inicial

A aproximação entre as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e as escolas públicas é, sem dúvida, o ponto de maior destaque do PIBID, sobretudo pela intrínseca relação estabelecida entre os alunos da educação básica e os estudantes das licenciaturas durante sua formação docente. Por outro lado, o programa não abrange todos os acadêmicos, sendo limitado a um pequeno grupo contemplado com as bolsas de iniciação à docência.

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Grajaú, o subprojeto do PIBID de Ciências Humanas-Geografia iniciou suas atividades em 2012, por meio do Edital nº 132/2012 da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). Foram ofertadas inicialmente 13 vagas para atuação nas escolas do município, sendo selecionadas a Escola Municipal Ferreira Lima e a Escola Municipal Paulo Ferraz de Sousa. Os candidatos deveriam dispor de 20 horas semanais para as atividades do PIBID. Durante a vigência do programa PIBID 2012-2014, este subprojeto contou com 20 bolsistas de iniciação à docência.

Em 2014, a Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Maranhão, por meio do Edital nº 36/2014, abriu um novo processo de concessão das bolsas PIBID. Iniciaram-se as atividades do subprojeto interdisciplinar, que contou com 30 vagas, disponíveis para os estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Humanas e Ciências Naturais. Os bolsistas selecionados atuaram nas escolas municipais Caminho do Futuro, Marly Araújo e Professor Pedro Santana. O mesmo edital também incluiu os subprojetos Ciências Humanas - Geografia e Ciências Naturais - Química, que também ofertaram 30 vagas cada para as escolas do

município. Ambos os subprojetos selecionaram as escolas municipais Paulo Ferraz de Sousa, Raimundo Nonato Boguea Ribeiro e José Rodrigues da Costa.

As poucas turmas de licenciatura² existentes no campus da UFMA de Grajaú não foram suficientes para preencher todas as bolsas ofertadas, condicionadas a atender às exigências do Edital. Ao todo, os subprojetos Ciências Humanas e Interdisciplinar tiveram 37 candidatos inscritos, resultando em 23 vagas remanescentes. O ineditismo do subprojeto Interdisciplinar (12 inscritos), o qual propunha a interação entre os alunos dos cursos de licenciaturas das áreas de humanas e naturais, pode ter gerado receio em relação à nova proposta e contribuído para a baixa adesão ao PIBID.

No mesmo ano, por meio do Edital nº 80/2014, foi aberto o processo seletivo para as vagas remanescentes da seleção anterior. A partir de então, os subprojetos passaram a contar com cadastro de reservas e tinham alta rotatividade de bolsistas, devido a desistências, conclusões de curso e desligamentos por falta de cumprimento das exigências dos programas.

Em 2016, após Michel Temer assumir a presidência do Brasil e em meio a iminente aprovação do Novo Regime Fiscal, a CAPES anunciou a redução do quantitativo de bolsas do PIBID, o que gerou manifestações de apoio à continuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Diante das posições contrárias à diminuição das bolsas e em meio à repercussão negativa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior negou os cortes e comunicou que o programa não seria encerrado, mas que sofreria uma reavaliação³. Embora a CAPES sempre negasse, houve a tentativa de diminuição das bolsas do PIBID, o que Campelo e Da Cruz (2019, p. 71) destacam que, mesmo assim, em 2017:

Houve propostas de mudanças no seu formato, uma redução de 14,8% no número de bolsistas entre 2015 e 2017, caindo de 67 mil para 58 mil e o valor a ele destinado também caiu de 251 milhões para 220 milhões de reais (CAMPELO; DA CRUZ, 2019, p. 71).

² A UFMA campus Grajaú iniciou suas atividades em 2010 e existia até o momento seis turmas de licenciatura, sendo três do curso de Ciências Humanas-Geografia e três do curso de Ciências Naturais-Química.

³ “Após atos contra cortes, Capes diz que bolsas do Pibid estão sob análise”, ago. 2020. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/apos-atos-contras-cortes-capes-diz-que-bolsas-do-pibid-estao-sob-analise.html>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

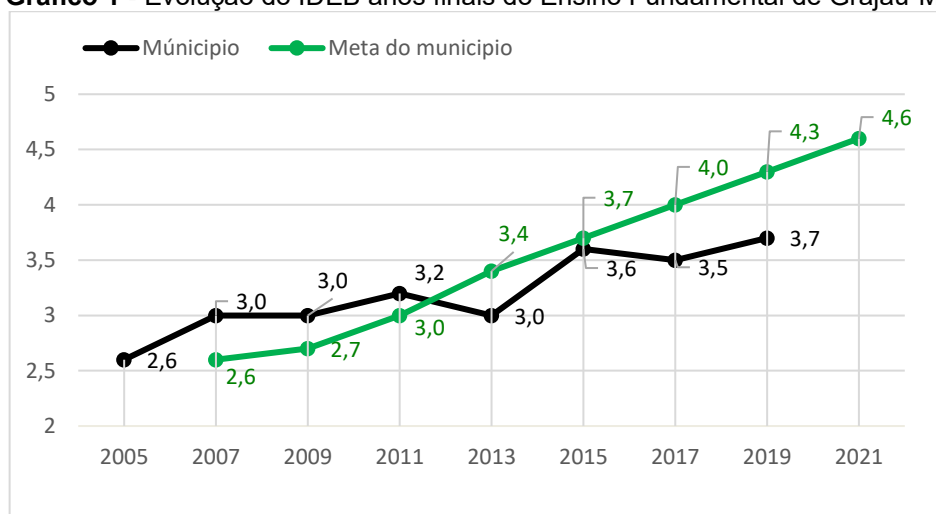
Em meio a todas essas tentativas de modificação do programa, finalmente, em 2018, a CAPES, por meio do Edital nº 7/2018, reformulou o PIBID e estabeleceu novos critérios de participação, como o direcionamento do programa para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciaturas. Para participar, no entanto, os candidatos não poderiam ultrapassar 50% da carga horária do curso. O edital também especificou a liberação de somente 24 bolsas de iniciação à docência por núcleo. Isso instigava as Instituições de Ensino Superior (IES) a completar o núcleo com um grupo formado por 1 coordenador de área, 3 supervisores e 30 discentes, sendo apenas 24 bolsistas. Consequentemente, 06 discentes seriam “voluntários ativos” e aguardariam uma possível desistência para entrar na lista de bolsistas.

O atual formato do PIBID revela a intenção da CAPES em tentar “contribuir” mais com a elevação dos índices de aprendizagem do que com a formação docente, já que a segunda parte da licenciatura seria destinada a um programa de estágio remunerado para professores, o Residência Pedagógica. Dessa forma, a CAPES diminui indiretamente a quantidade de vagas remuneradas do programa, visto que a participação sem bolsa acarreta prejuízo aos voluntários, que terão de arcar com as despesas de transporte, alimentação e até mesmo a compra de materiais para a realização das atividades do programa (CAMPELO; DA CRUZ, 2019, p. 83).

Aquino (2017), com relação a sua participação no PIBID Ciências Humanas-Geografia, considera que:

Na Rede Municipal de Ensino do município de Grajaú, o PIBID veio para estimular os alunos assim como intensificar a sua vida escolar de forma dinâmica e prática. O programa traz uma rotina diferenciada na vida escolar, com isso é atribuída ao PIBID à melhoria na qualidade da Educação Pública. Aos bolsistas, o programa permite a colocar em prática o que aprendem durante a sua vida universitária e ao finalizar o curso eles podem contar com uma formação teórica e prática (AQUINO, 2017, p. 5).

Devemos ressaltar, todavia, que não faz parte dos objetivos do PIBID a atribuição de contribuir com os indicadores de qualidade da educação pública. Ainda assim, tomando como referência o município de Grajaú e levando em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é o principal indicador da qualidade da aprendizagem brasileira, constatamos, conforme o Gráfico 1, que do período de início do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFMA de Grajaú (em 2012) até o ano de 2019, não é possível visualizar se o PIBID teve algum peso na elevação da qualidade do ensino da rede pública do município.

Gráfico 1 - Evolução do IDEB anos finais do Ensino Fundamental de Grajaú-MA

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com dados do Ideb/Inep (2019), atualizado em set/2020.

A proposta do PIBID não é atribuir ao estudante de licenciatura a função de lecionar durante a graduação, mas, sim, desenvolver atividades de acordo com a temática de cada subprojeto. Por conseguinte, os bolsistas são inseridos no contexto escolar, acompanham os professores durante as aulas didáticas e, ao final de cada período de observação, elaboram e executam projetos de intervenção. Dessa forma, o programa permite aos pibidianos observar no ambiente educacional as dificuldades materiais e afetivas e aplicar ações pedagógicas para variadas situações.

Para Freire (1996), o ato de ensinar impõe o reconhecimento e a aceitação da identidade cultural, e ele assinala que:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções do desejo da insegurança, a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1996, p. 45).

Seguindo o pensamento de Freire (1996), é fundamental que o processo de formação docente seja voltado para a apropriação de elementos críticos e a interação social entre os sujeitos participantes. Portanto, a compreensão do meio em que o futuro professor irá atuar é de suma importância para que ele obtenha uma formação mais consciente acerca do seu papel social.

O conhecimento do meio em que o bolsista de iniciação à docência está inserido também permite a identificação de novos sujeitos sociais, conforme descrito por Arroyo (2012), em que vários movimentos se fazem presentes e se afirmam, trazendo consigo experiências e saberes.

A escola é o local onde encontramos vários sujeitos sociais afirmando suas presenças, e o PIBID é capaz de construir uma formação crítico-emancipadora, onde o pibidiano possa ser protagonista do trabalho docente e criar laços entre os múltiplos sujeitos ali presentes.

Nesse caso, é ilusório medir a qualidade do ensino público e atribuir uma possível melhora, no município de Grajaú, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Isso se dá tendo em vista que os bolsistas do PIBID atuaram em apenas onze escolas dos anos finais do ensino fundamental, entre os anos de 2012 a 2020, e de forma periódica, limitados a algumas turmas ou grupo de alunos.

Logo, Vilela (2019, p. 218) ressalta que:

Com a publicação da Portaria nº 046/2016 da CAPES, o programa passaria por um desastroso processo de reestruturação, onde deixaria de ter como foco principal a formação de professores, e passaria a ser um mero instrumento em busca da melhoria dos “famigerados” indicadores de qualidade da Educação Básica.

Para o autor, a principal contribuição do PIBID não é elevar os indicadores da qualidade do ensino público, mas sim, formar professores. Diante disso, os ganhos proporcionados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência são subjetivos, direcionados principalmente ao bolsista de iniciação à docência. As experiências na vivência escolar durante a graduação proporcionam o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante de licenciatura e contribuem para uma prática docente focada cada vez mais na perspectiva dos alunos.

O PIBID, enquanto instrumento de vivência da atividade docente, também permite observar os desafios da Educação Pública. A questão estrutural, alinhada à insuficiência de materiais didáticos e à falta de professores formados nas áreas em que lecionam, são os principais problemas encontrados pelos pibidianos da UFMA nas escolas públicas de Grajaú. Tem-se ainda como decorrência a dificuldade de leitura na idade certa e o desinteresse dos alunos (PAZ; SOUZA; ATAIDE, 2016).

Diante dos fatos, o PIBID torna-se um elo entre as discussões teóricas da academia e as atuações práticas no ambiente escolar, favorecendo a busca por soluções inovadoras de aprendizagem e fortalecendo o debate em busca de uma educação que seja realmente de qualidade.

A Portaria CAPES nº 38/2018 instituiu o Programa Residência Pedagógica, tendo como finalidade o apoio às IES, por meio de parceria com a rede pública de ensino básico, na elaboração de projetos inovadores que articulassem a teoria e a prática nos cursos de licenciaturas.

O Edital CAPES nº 06/2018 abriu chamada pública para a submissão de propostas para o Programa de Residência Pedagógica, e estabeleceu como objetivos do programa:

- 1) Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- 2) Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- 3) Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- 4) Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A carreira docente é vista com maus olhos pela sociedade, tendo em vista a desvalorização do magistério, alinhada a baixos salários, à falta de condições de trabalho etc. Todos esses fatores apontam para um desinteresse pela profissão docente, sobretudo no ensino básico⁴.

Nesse sentido, o programa oferece aos estudantes dos cursos de licenciaturas, incentivos financeiros concedidos por meio de bolsas. Assim como no atual formato do PIBID, a CAPES concedeu 24 bolsas para os licenciados-residentes

⁴ “Por que a docência não atrai” por Rodrigo Ratier e Fernanda Salla, Nova Escola, ago. 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7157/por-que-a-docencia-nao-atrai>>.

e destinou mais seis vagas para residentes voluntários, totalizando 30 participantes por subprojeto.

Para concorrer ao Residência Pedagógica, o licenciando deve ter cursado pelo menos 50%, ou estar cursando o 5º período do curso de licenciatura. O projeto Institucional teve duração de 18 meses, conforme cronograma abaixo (Quadro 1).

Quadro 1 - Cronograma Projeto Institucional de Residência Pedagógica

CRONOGRAMA																			Total	
2018					2019													2020		
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan			
Preparação do aluno para participação no programa		RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																		
		60 horas na escola					320 horas										20 horas		40 horas	
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência					Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe										Relatório final		Avaliação e socialização	440 horas

Fonte: Edital CAPES nº 06/2018.

Observando o cronograma do Residência Pedagógica, ele preconiza um planejamento separado por etapas. No primeiro momento, ocorre uma preparação dos residentes e professores-preceptores; posteriormente, é realizada uma ambientação na escola-campo. Em seguida, na etapa mais duradoura, é feita a imersão na prática docente. Durante esta etapa, os residentes teriam que lecionar, no mínimo, 100 horas de regência de classe, bem como elaborar e aplicar projetos de ensino.

Além disso, no âmbito da UFMA, o programa estabeleceu a realização de encontros semanais entre os residentes, professores-preceptores e docente orientador de cada subprojeto. Na etapa final, todos os sujeitos envolvidos no Residência Pedagógica produziram um relatório final acerca das atividades e ações desenvolvidas durante o subprojeto institucional.

Nesse sentido, conforme explícito nos objetivos do Projeto Institucional, a intenção da CAPES é induzir, por meio da vivência e experiências com o Residência Pedagógica, a remodelação do estágio supervisionado. Por outro lado, a perspectiva de idealização da prática docente somente através da vivência prática evidencia uma perspectiva que “fragmenta a unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática

como concepção utilitarista da formação de professores” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 238).

A Universidade Federal do Maranhão, campus Grajaú, teve dois subprojetos de Residência Pedagógica aprovados, referentes aos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais-Química e Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia. No caso específico da subárea de Geografia, foram selecionadas três escolas-campo para a execução do subprojeto (Quadro 2).

Quadro 2 - Escolas-campo selecionadas para o Residência Pedagógica Subprojeto Geografia

Escola	Dependência	Nível
C.E Livino de Souza Rezende ⁵	Estadual	Ensino Médio
E.M. Professora Maria Aparecida Pessoa e Silva	Municipal	Ensino Fundamental II
E.M. Professor Osvaldo Barros – Arco Íris	Municipal	Ensino Fundamental II

Fonte: Edital UFMA nº 174/2018. Org.: PAZ, M. G. S., 2021.

O subprojeto teve uma grande adesão por parte dos estudantes de Licenciatura em Ciências Humanas, habilitação em Geografia. No entanto, muitos dos discentes pré-selecionados solicitaram a exclusão das suas inscrições devido ao tempo de execução do projeto (18 meses). Grande parte deles estava entre o sétimo e o oitavo períodos do curso e, embora fosse permitida a substituição dos bolsistas pelos residentes voluntários, a Portaria CAPES nº 45/2018 considerava, inicialmente, a não finalização do plano de atividades como razão para a devolução dos valores recebidos.

Mas, se o projeto era dividido em etapas, como concluir sobre algo que ainda está inacabado? Por esse motivo, representantes das Instituições de Ensino Superior (IES), durante a participação no Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID e Residência Pedagógica (Forpibid-RP), solicitaram uma posição da CAPES. Esta, por sua vez, permitiu a entrega do relatório do plano de atividade final, antes da última etapa, desde que o resistente-bolsista tenha ministrado no mínimo 100 horas de regência em classe.

⁵ Embora o Edital nº 174/2018 especificasse o Centro de Ensino de Tempo Integral Amaral Raposo como escola habilitada para o Programa Residência Pedagógica, houve a desistência do professor-preceptor selecionado, ocasionando a mudança, do programa, para a o Centro de Ensino Livino de Souza Rezende.

Consequentemente, a posição da CAPES deixou clara a concepção utilitarista do Residência Pedagógica, voltando-se apenas para os fins práticos do ato de lecionar e desconsiderando um dos objetivos mais significativo do programa, que é o aperfeiçoamento da formação docente. O residente deve ser incentivado a refletir e analisar a sua atuação prática e integrá-la ao seu desenvolvimento profissional através da produção de projetos e ações que fortaleçam o exercício ativo entre teoria e prática.

Outra situação vivenciada durante a execução do Residência Pedagógica é que, embora um dos objetivos fosse induzir a reformulação do estágio supervisionado, o que realmente ocorreu na prática foi uma incompatibilidade do Residência Pedagógica com o estágio supervisionado do curso. Alguns residentes tiveram que trocar de escola-campo no meio da etapa de regência para cumprir os requisitos do estágio supervisionado. Ou seja, alguns residentes que estavam em escolas do Ensino Fundamental II tiveram que se dirigir para a escola-campo de Ensino Médio, a fim de cumprir a carga horária requerida para o estágio supervisionado do curso, para que fosse possível a sua integralização, conforme a Instrução Normativa nº 02/2018 da UFMA. Essa ação acabou interferindo na imersão planejada e sistemática de alguns residentes e rompendo com o processo de vivência e experimentação no ambiente escolar.

Por outro lado, o Residência Pedagógica criou um contato geral entre os licenciando-residentes e a escola-campo, promovendo um convívio entre os diversos setores da escola, como secretaria, apoio pedagógico, diretoria e corpo docente. Embora houvesse uma desconfiança por parte dos educadores quanto à possível vigilância dos residentes acerca das metodologias pedagógicas adotadas por eles, visto que, durante a etapa de ambientação, foi realizado um acompanhamento interdisciplinar, nos quais os residentes do projeto observaram alguns professores que lecionavam disciplinas da área de Ciências Humanas.

Para Casanova (2013), no processo de aprendizagem, é "fundamental para minimizar a dificuldade comunicativa entre o professor e os alunos, [...] e requer do professor sensibilidade e compromisso social que permita uma relação de igualdade e respeito" (CASANOVA, 2013, p. 7). Portanto, o presente estudo investigará a capacidade da Residência Pedagógica de propiciar o estabelecimento de vínculos de confiança mútua entre os participantes. Além disso, por meio de entrevistas, a pesquisa explorará as contribuições do programa para a formação dos residentes, analisando sua potencialidade em articular o saber teórico e a prática docente através do contato com o cotidiano escolar.

3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

Para a execução desta pesquisa, analisamos a prática docente na formação de professores por meio de um estudo de caso dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de licenciados em Ciências Humanas da UFMA/Campus de Grajaú. Segundo Pereira et al. (2018), o estudo de caso analisa, de forma mais detalhada, algum caso que, em especial, expresse alguma particularidade.

Para Yin (2001), os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo têm como foco principal: indivíduos, processos, organizações, programas, bairros e eventos. Quanto à abordagem, este estudo utilizará de forma mista a análise qualitativa e quantitativa.

Segundo Yin. (2001, p. 33):

Os estudos de caso podem incluir as, e mesmo ser limitados às evidências quantitativas. Na verdade, o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa. Observe que, como exemplos análogos, alguns experimentos (como estudos de percepções psicológicas) e algumas questões feitas em levantamentos (como aquelas que buscam respostas numéricas em vez de respostas categóricas) têm como base evidências qualitativas, e não quantitativas. Da mesma maneira, a pesquisa histórica pode incluir enormes quantidades de evidências quantitativas.

Portanto, os métodos qualitativo e quantitativo não se excluem e podem ser complementares, permitindo uma análise ampla do fenômeno investigado. Por conseguinte, a pesquisa abarca também uma perspectiva descritiva dos fatos,

buscando, em um primeiro momento, investigar, de forma objetiva, a importância dos programas supracitados, observando o contexto de criação.

A pesquisa também é documental, pois analisa os instrumentos normativos, editais e a legislação referentes à execução do programa na Universidade Federal do Maranhão, Campus de Grajaú. Em um segundo momento, analisamos os dados coletados, verificando a avaliação dos bolsistas sobre a importância dos programas na sua formação docente, as possíveis dificuldades e limitações encontradas durante a execução e o seu nível de satisfação.

Para isso, buscamos embasamento em referências bibliográficas voltadas para a formação docente, leis e editais, além da aplicação de um questionário on-line por meio da ferramenta Google Forms com os bolsistas dos programas PIBID (subprojetos Geografia e Interdisciplinar) e Residência Pedagógica (subprojeto Geografia), para examinarmos as influências de ambos na formação de licenciados em Ciências Humanas-Geografia da referida instituição. O questionário foi desenvolvido seguindo o método quantitativo, tendo sido construído utilizando a escala de Likert e analisado descritivamente por meio de gráficos.

A escala de Likert, também conhecida como escala somatória, foi elaborada pelo norte-americano Rensis Likert, em 1932. Sua aplicação objetiva indicar o grau de concordância ou discordância dos entrevistados em relação à atitude que está sendo questionada, sendo comumente utilizada em pesquisas de opiniões (DIAS; FIALHO; REGO, 2015).

O questionário (Apêndice A) foi aplicado a 25 discentes, todos eles estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Humanas, com habilitação em Geografia do referido campus. Desse total, 10 participantes eram egressos do PIBID, 6 do Residência Pedagógica e 9 atuaram nas edições dos dois programas. Dentre os discentes que participaram do PIBID, seis eram do subprojeto Interdisciplinar e 13 do subprojeto Ciências Humanas - Geografia.

Em relação ao total de participantes abrangidos na pesquisa, entre os anos de 2012 a 2020, o PIBID subprojeto de Ciências Humanas-Geografia ofertou 58 bolsas de iniciação à docência. Contudo, a concessão das bolsas dividiu-se em três períodos de vigência bianuais, oferecendo, respectivamente, 20, 24 e 14 bolsas.

Considerando que grande parte dos pibidianos continuava no programa após o fim de cada vigência, esta pesquisa contemplou uma parte significativa dos bolsistas. O estudo contou também com participantes do subprojeto interdisciplinar, que tinha em média 10 participantes ativos. Embora alguns fossem do curso de Licenciatura em Ciências Naturais - Química, a pesquisa incluiu o total de seis pibidianos da Licenciatura em Ciências Humanas - Geografia. Durante a vigência do Programa Residência Pedagógica no período de 2018 a 2020, foi concedida, por meio do Edital CAPES nº 06/2018, o total de 24 bolsas para o subprojeto Geografia. Desse total, quinze residentes participaram da pesquisa.

Ao final da pesquisa, foi utilizada a escala do tipo Net Promoter Score (NPS). Esse método prático foi criado no ano 2003 pelo pesquisador Fred Reichheld, com o objetivo de medir a lealdade dos consumidores. O NPS é utilizado em empresas pelo mundo, sendo usado para avaliar também o engajamento e entusiasmo dos clientes. Assim, as respostas dos participantes são classificadas em três variáveis: promotores, neutros e detratores. O cálculo do NPS é realizado pela porcentagem dos promotores, subtraída a porcentagem dos detratores, chegando a um NPS que é classificado por zonas: Excelência (entre 75 e 100); Qualidade (entre 50 e 74); Aperfeiçoamento (entre 0 e 49); e Crítica (entre -100 e -1) (THIAGO, 2016). Nesta pesquisa, a finalidade do NPS foi avaliar o grau de satisfação dos estudantes de licenciatura quanto à sua participação nos programas.

A aplicação do questionário buscou entender a influência de ambos os programas na formação docente dos licenciandos, com perguntas que avaliaram a experiência vivenciada, a compreensão da carreira docente, a valorização da licenciatura, a influência na formação docente, a articulação colaborativa entre teoria e prática, a vontade de seguir na profissão docente, o apoio pedagógico das escolas, o tipo de ambiente educacional e a troca de experiências entre os participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

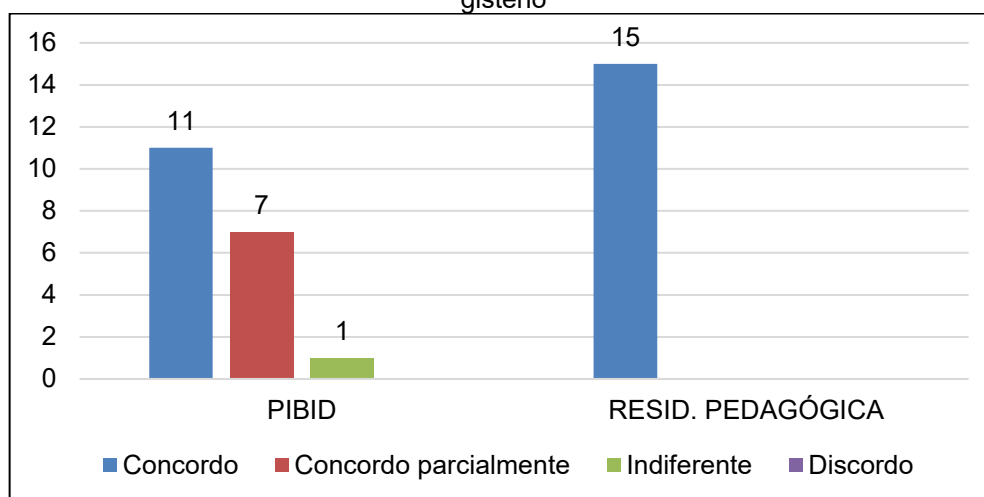
Neste capítulo analisaremos os resultados obtidos por meio do questionário realizado com vinte e cinco participantes bolsistas do PIBID e/ou do Residência Pedagógica. O questionário pretendeu verificar as implicações práticas, além de

verificar os empecilhos vivenciados e avaliar o nível de satisfação geral proporcionados pelos programas.

As assertivas foram colocadas de modo afirmativo no questionário e os participantes responderam de modo a: concordar, concordar parcialmente, indiferente ou discordar. As assertivas também possuíam espaços para comentários adicionais, para preservar o anonimato, os respondentes serão classificando por números.

O Gráfico 2 apresenta um questionamento sobre a contribuição do PIBID e do Residência Pedagógica. A fim de averiguar se esses programas contribuíram para que o licenciando tivesse uma melhor compreensão da carreira do magistério, verificou-se que, de um total de 19 entrevistados que afirmaram ter participado do PIBID, 11 concordaram, sete concordaram parcialmente e apenas um se posicionou como indiferente quanto ao tema. Já para os participantes egressos do Programa Residência Pedagógica, todos concordaram com a indagação, o que sugeriu haver uma melhor compreensão do significado deste programa na formação para a docência.

Gráfico 2 – O PIBID e Residência Pedagógica promove uma melhor compreensão da carreira do magistério



Fonte: Pesquisa online, 2020. Org.: PAZ, M. G. S., 2021.

Entre os comentários dos participantes do PIBID, destacamos o Participante 5, que, de maneira mais ampla e consciente do papel deste programa, afirmou:

“Na minha visão, a experiência com o PIBID mostrou muito mais sobre a realidade na escola (em geral) do que qualquer outro projeto ou atividade que pude participar. Nos tirou de uma provável “bolha” que só veríamos mais adiante, seja no Estágio Supervisionado, ou, em um futuro cenário, na

atividade docente. Contribuiu para que pudéssemos perceber que a vontade do professor ou do aluno (ou de ambos) não basta para um ensino de qualidade e que, infelizmente, há muito o que ser mudado na Educação do país” (Participante 5, 22/05/2020).

Outros estudos seguem os mesmos apontamentos citados acima. Por exemplo, estudos de Simão e Barbosa⁶ (2017, p. 570) concluíram que:

O Pibid vem contribuindo com a formação de novos professores por incentivar a articulação entre teoria e prática, proporcionando espaços para leituras, discussões de textos, apresentação de trabalhos e seminários, ao mesmo tempo que incentiva ações práticas que ocorrem durante os estágios desenvolvidos nas escolas de Ensino Básico. Além, também, de diminuir o distanciamento entre a universidade e a escola de Ensino Básico, aproximando os bolsistas do cotidiano escolar, do pensamento crítico-reflexivo, das práticas formativas, e da compreensão do campo educacional.

Segundo Silva (2017), o PIBID tem sido considerado um importante programa de política pública, pois permite inserir os estudantes de licenciatura no ambiente escolar, evidenciar as dificuldades na formação docente e nas ações direcionadas à profissionalização dos futuros professores.

Com relação ao Residência Pedagógica, os comentários seguiram a mesma concepção do PIBID. A participante 3 afirmou: *“O Residência Pedagógica contribuiu ativamente na minha vida profissional dentro da escola” (19/05/2020).*

De acordo com Nogueira (2019, p. 56) em seu estudo sobre o programa Residência Pedagógica:

[...] compreendeu-se que a formação inicial muitas vezes dá-se de forma superficial e no campo da mera observação, todavia, por outra face, ela pode e deve dar-se de forma crítica, reflexiva e, principalmente, de forma coletiva. Em qual dessas facetas está a RP **[O Programa Residência Pedagógica]**? Entendo que nessa última, uma vez que ficou evidente que a contribuição mais percebida durante o estudo, a partir da perspectiva dos residentes, foi a oportunidade que tiveram de atuar dentro do campo escolar de forma integral e ampla, adentrando e efetuando sua prática nos vários espaços que compõem uma escola, o que impacta positivamente na formação desses licenciandos, que sairão do programa, não só conhecendo os problemas e adversidades da escola pública, mas, também, preparados para lidar com eles.

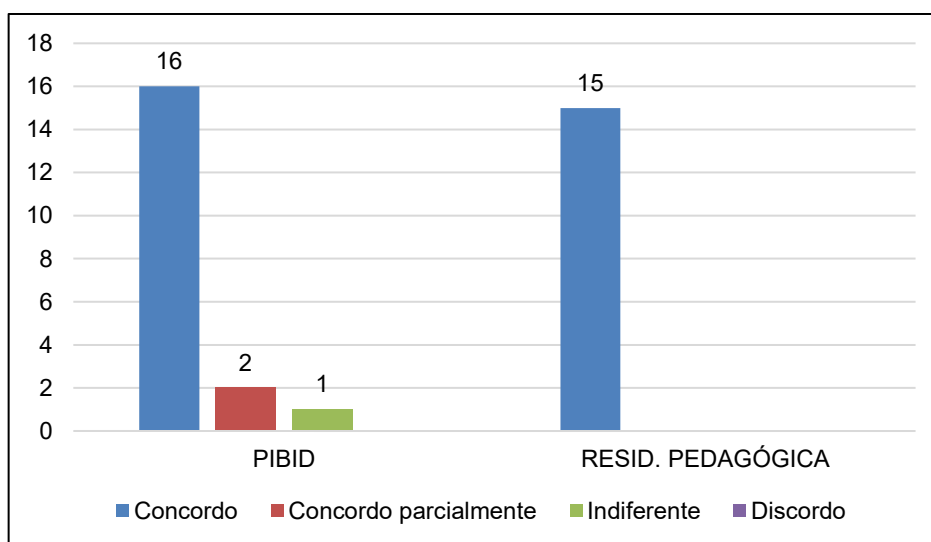
Evidenciamos, dessa maneira, que a participação dos estudantes de licenciatura da UFMA tanto no PIBID quanto no Residência Pedagógica contribuiu

⁶ A pesquisa realizou uma avaliação do PIBID subprojeto Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Assis.

para que eles compreendessem o processo educacional e tivessem consciência que a profissão docente é marcada por um processo contínuo de desafios e aprendizados.

Com relação à valorização das licenciaturas, o Gráfico 3 apontou que todos os discentes que participaram do Residência Pedagógica concordam que o referido programa é fundamental para a valorização do seu curso. Dentre os participantes do PIBID, mais de 94% (18 entrevistados) declararam concordar com a afirmação, sendo que dois concordaram de forma parcial; apenas um estudante assinalou a opção indiferente.

Gráfico 3 – O PIBID e o Residência Pedagógica contribui para a valorização das licenciaturas



Fonte: Pesquisa online, 2020. Org.: PAZ, M. G. S., 2021.

A Respondente 1, participante do PIBID, afirmou que, “[...] quando a Universidade vai até às escolas por meio do Pibid, o curso torna-se mais valorizado na cidade”(19/05/2020). Nessa mesma lógica, o Respondente 22, participante do Residência Pedagógica, aponta que: “Através do programa foi possível ver a valorização da geografia dentro do ambiente escolar, e como a aplicação do projeto foi importante nas nossas vidas e até mesmo no melhor aprendizado dos alunos, com aulas práticas”(29/05/2020).

Sobre o PIBID, Silva (2017, p. 43) afirma que:

O programa se tornou muito positivo por oferecer ações importantes, que contribuem cada vez mais para a qualidade na formação inicial dos futuros professores brasileiros que atuam na educação básica. Proporcionando a oportunidade para os licenciandos se aproximarem da realidade vivida no exercício da docência que propõem a observar, viver, experimentar, conviver, aprender, concretamente o ofício de ser professor.

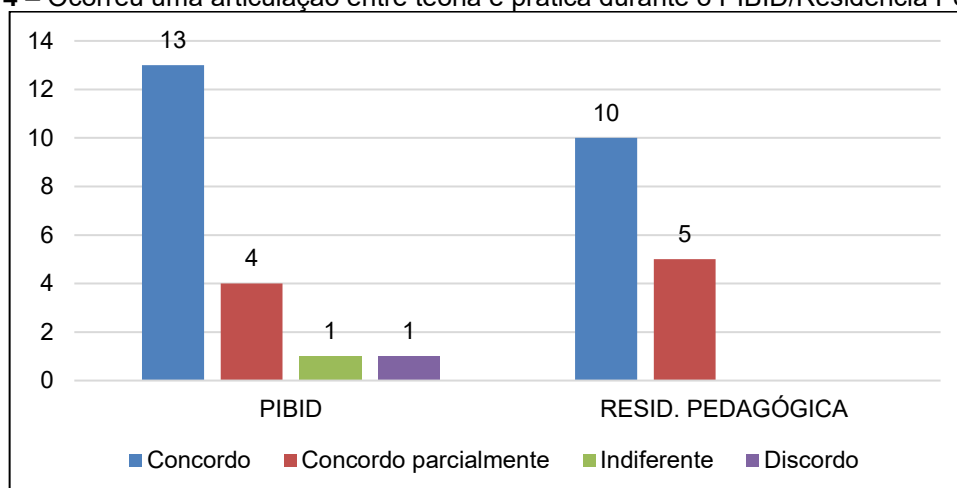
Na visão de Nogueira (2019, p. 45), o Residência Pedagógica proporcionou:

[...] proporcionou grandes conhecimentos quanto à prática docente, à vivência do cotidiano escolar em seus diferentes âmbitos, aspectos estes destacados de forma quase unânime pelos pesquisados. Foi possível perceber que os residentes tiveram a oportunidade de aprender sobre metodologias, didáticas diferentes, puderam desenvolver planos de aula, bem como a oportunidade de viver a docência e de encontrar-se como um docente.

Por outro lado, em relação ao Programa Residência Pedagógica, Silva e Cruz (2018) expõem de forma crítica que o programa só será positivo caso realmente haja uma preocupação em se estabelecer uma política pública que propicie a formação de professores em sua integralidade. Nesse sentido, uma verdadeira valorização da formação docente só será possível, quando houver reais condições de trabalho, remuneração e carreira apropriadas.

De modo geral, os depoimentos e os dados colhidos confirmam que ambos os programas influenciam na formação inicial dos futuros professores, integrantes do curso de Ciências Humanas-Geografia da UFMA/Campus Grajaú, possibilitando-lhes experiências cruciais para a prática docente, contribuindo, assim, para que os participantes valorizassem o curso.

Conforme os dados expostos no Gráfico 4, a maioria dos participantes do PIBID e Residência Pedagógica indicou concordar, mesmo que de forma parcial, com a existência de uma conexão entre a teoria adquirida na formação universitária e a prática vivenciada durante a participação nos programas. Contudo, o Respondente 22 aponta que: *“Nem sempre o que aprendemos dentro da universidade pode ser repassado dentro do ambiente escolar”* (29/05/2020).

Gráfico 4 – Ocorreu uma articulação entre teoria e prática durante o PIBID/Residência Pedagógica

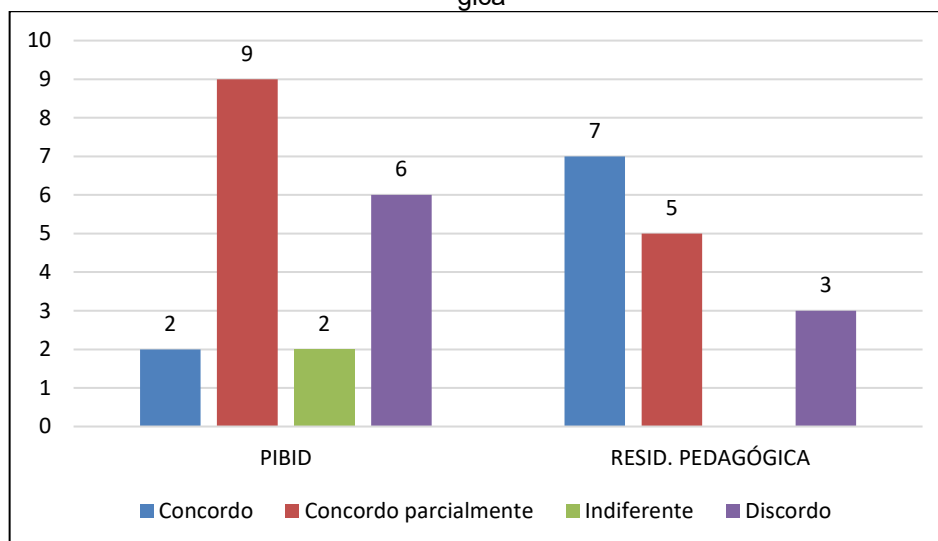
Fonte: Pesquisa online, 2020. Org.: PAZ, M. G. S., 2021.

O testemunho do participante acima está diretamente relacionado a uma problemática corriqueira, na qual a prática educativa se torna um desafio enorme ao tentarmos aproximá-la dos princípios teóricos. Em geral, ocorre um processo desigual de formação humana, tendo em vista as condições desfavoráveis dos elementos materiais e afetivos. As justificativas teóricas não necessariamente propiciam as mesmas aplicações práticas (CARVALHO, 2011).

As condições do ambiente escolar foram outro ponto destacado na pesquisa, a fim de averiguar se o espaço escolar e sua ambientação (conforto térmico, acústico e outras condições favoráveis ao processo ensino-aprendizagem) eram favoráveis à execução dos programas de iniciação à docência.

De acordo com o Gráfico 5, a maior parte dos pibidianos concordou parcialmente com esta assertiva, reforçando que o ambiente educacional das escolas integrantes era favorável à execução do PIBID. Dois participantes concordaram plenamente com a assertiva; porém, dois assinalaram a opção indiferente, e um número significativo discordou. Em relação aos participantes do Residência Pedagógica, sete participantes concordaram com a afirmação, outros cinco, de forma parcial, e três licenciandos discordaram.

Gráfico 5 – O ambiente educacional da escola é favorável à execução do PIBID/Residência Pedagógica



Fonte: Pesquisa online, 2020. Org.: PAZ, M. G. S., 2021.

Troncon (2014) classifica o ambiente educacional em dois grupos principais de elementos. Os elementos materiais são compostos pelos aspectos físicos e sensoriais do espaço, englobando o espaço físico, a mobília, o clima, o som, a luminosidade e a perspectiva visual. Por sua vez, os elementos afetivos constituem a dimensão interpessoal do ambiente, sendo formados pela relação de respeito, a sensação de pertencimento, a segurança, o estímulo e a confiabilidade.

Conforme relatos de participantes tanto do PIBID quanto do Residência Pedagógica, os elementos materiais atrapalharam o desenvolvimento das atividades do projeto. A Participante 3 afirmou: “*Concordo parcialmente porque a escola, nos quesitos físicos, não ajudava muito*” (19/05/2020). Seguindo a premissa do espaço físico, o Participante 25 alegou que “*o prédio foi adaptado para a escola, logo as condições físicas não eram adequadas*” (10/06/2020). Para o Participante 14, “*além de pouco espaço, a escola não possuía recursos necessários*” (25/05/2020).

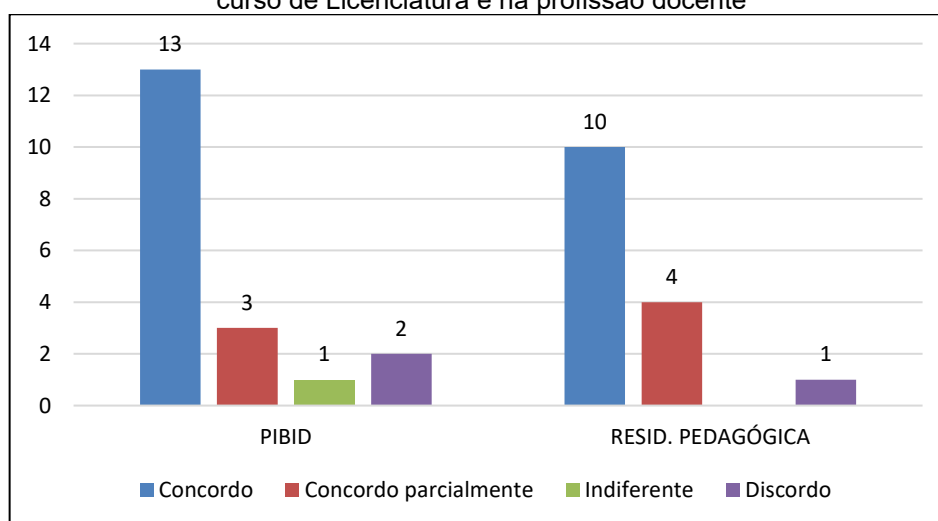
Dessa forma, os apontamentos dos participantes evidenciaram uma variação maior nas respostas, tendo em vista que a realidade das escolas em que o PIBID e o Residência Pedagógica ocorriam é diferente. Assim, eles observaram problemas no espaço físico das escolas, considerando-o insuficiente ou inadequado na maioria das escolas integrantes dos projetos, o que constitui um dos principais empecilhos ao processo de ensino-aprendizagem.

Durante os processos de ensino e aprendizagem, há vários elementos que influenciam de forma negativa, principalmente a falta de infraestrutura, que engloba todo o espaço físico da escola. São empecilhos que estão acima da vontade do docente. É certo que boas condições estruturais não são sinônimas de qualidade na educação, mas elas dificultam a busca por melhores resultados educacionais (AFONSO; SOUSA, 2018).

A quantidade de participantes do PIBID que concordou completamente com a afirmação (apenas 2) demonstra a falta de estrutura material das escolas municipais, muitas delas sem espaços físicos adequados. A diferenciação fica mais evidente ao observarmos as respostas dos 15 participantes do Residência Pedagógica, em que sete deles estavam lotados na escola estadual e oito nas escolas municipais. Todos os residentes da escola estadual, com exceção de um que concordou parcialmente, concordaram por completo com a afirmação. Já em relação ao quantitativo de residentes das escolas municipais, apenas um concordou completamente.

A partir da leitura do Gráfico 6, podemos verificar que a maioria dos participantes do PIBID e do Residência Pedagógica concordaram que a participação nos respectivos programas aumentou ainda mais a vontade de trilhar a carreira docente.

Gráfico 6 – A experiência do PIBID/Residência Pedagógica aumentou sua vontade de seguir no curso de Licenciatura e na profissão docente



Fonte: Pesquisa online, 2020. Org.: PAZ, M. G. S., 2021.

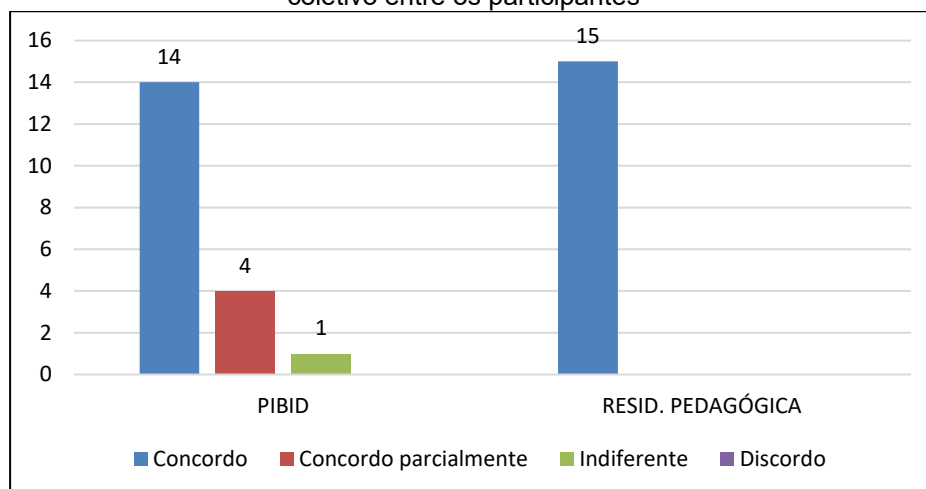
Em relação a essa questão, a Participante 1 relatou que, ao iniciar no PIBID, *“não pretendia de forma alguma ser professora. Entretanto, na medida em que o projeto foi se desenvolvendo, comecei a me apaixonar pela docência. Hoje não me vejo em outra profissão, e tudo isso foi graças ao Pibid”* (29/05/2020). Nessa mesma indagação, o Participante 14, ao se referir à sua vivência no Residência Pedagógica, destacou que: *“a partir dessa experiência, decidi que realmente queria seguir nessa carreira”* (25/05/2020).

O Residência Pedagógica contribui para que o residente construa sua identidade docente, ajudando a confirmar a aptidão para a profissão de professor, ou até mesmo a despertar no estudante de licenciatura a compreensão de que a área docente talvez não seja de seu interesse. Este é um ponto fundamental para um bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, pois, para alcançá-lo, é necessário que o futuro docente tenha vontade de fazê-lo e se sinta pertencente ao espaço educacional (NOGUEIRA, 2019).

É certo que, no PIBID, alguns bolsistas não pretendem ser professores. Porém, o programa é essencial para que eles se sintam mais preparados, se necessário, para seguir na carreira docente (SIMÃO E BARBOSA, 2017).

Ao serem indagados se o PIBID e o Residência Pedagógica oportunizam a troca de experiência e o trabalho coletivo entre os participantes (Gráfico 7), a maioria dos entrevistados concordou com a afirmação. Houve apenas uma resposta indiferente referente ao PIBID. Destaque para o Residência Pedagógica, no qual todos os residentes concordaram.

Gráfico 7 – O PIBID/Residência Pedagógica propicia a troca de experiências e favorece o trabalho coletivo entre os participantes



Fonte: Pesquisa online, 2020. Org.: PAZ, M. G. S., 2021.

A Participante 1 afirmou que: *“essa coletividade nos projetos ainda é algo incomum nas escolas. Muitos professores resistem a participar dos projetos da escola. Já no Pibid, essa troca era vivenciada do início ao fim do projeto”* (29/05/2020). Para a Participante 3, o Residência Pedagógica proporcionou *“uma excelente experiência. Aprendi muito com todos os residentes, preceptora, orientador”* (19/05/2020).

Podemos verificar que os estudantes participantes desta pesquisa são praticamente unânimes ao reconhecerem que ambos os programas proporcionaram o compartilhamento e a aquisição de conhecimento, e que esse trabalho coletivo foi fundamental para desempenhar o papel docente.

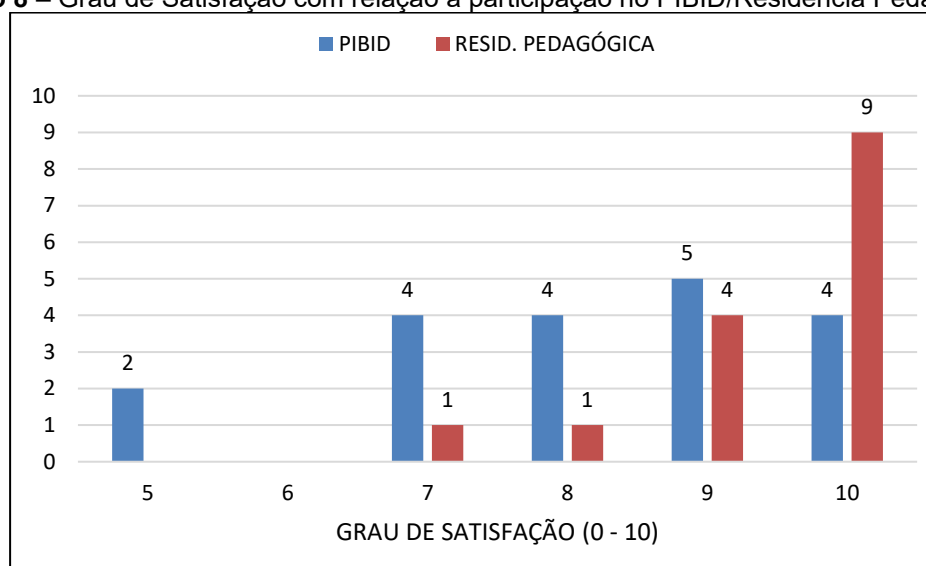
Para medir a satisfação dos participantes em relação aos programas PIBID e Residência Pedagógica, utilizamos a metodologia métrica *Net Promoter Score* (NPS), por meio de uma escala de 0 a 10, sendo 10 o valor máximo que indica o grau elevado de participação do acadêmico no(s) programa(s) em que atuou.

As notas foram divididas em três grupos: O primeiro grupo foram dos participantes promotores, que indicaram notas 9 ou 10, significando que eles tiveram melhores experiências ao participarem do programa. O segundo grupo foram os neutros, que assinalaram 7 ou 8, isso aponta que eles gostaram do programa, porém possuem algumas ressalvas. O terceiro comporta os participantes detratores, que marcaram notas de 0 a 6, significando que ficaram insatisfeito com o programa. Assim, calculamos a porcentagem dos participantes “promotores”, nota 9 ou 10, menos a porcentagem de participantes “detratores”, nota menor que 7 (THIAGO, 2016).

Dessa forma, conforme o Gráfico 8, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) obteve a pontuação 37. Segundo a classificação NPS, o PIBID encontra-se numa zona de aperfeiçoamento, sendo necessário ajustes e o fortalecimento do *feedback* entre os sujeitos participantes.

Já o Programa Residência Pedagógica alcançou a pontuação 87, estando situado em uma zona de excelência. Todavia, é importante salientar que, diferentemente do Residência Pedagógica, que foi trabalhado em apenas três escolas durante 18 meses, o Projeto do PIBID ocorreu de forma praticamente contínua, e esteve presente em mais de dez escolas do município de Grajaú, ao longo de 8 anos.

Gráfico 8 – Grau de Satisfação com relação à participação no PIBID/Residência Pedagógica



Fonte: Pesquisa online, 2020. Org.: PAZ, M. G. S., 2021.

A pesquisa revelou que a participação dos estudantes de licenciatura na prática docente por meio do PIBID e do Residência Pedagógica é de suma importância para a formação docente, ao proporcionar uma melhor compreensão sobre o processo educacional, que é marcado por um processo contínuo de desafios e aprendizados.

É por meio do contato entre futuros professores e o ambiente escolar que eles puderam reforçar a identidade docente, fomentar o trabalho coletivo e evidenciar os desafios, sobretudo estruturais, do ensino básico.

Assim, há uma necessidade de continuação e expansão de ambos os programas. Para isso, é fundamental que a CAPES ouça o estudante, promova ajustes para tornar a seleção mais inclusiva em vez de exclusiva, e, dessa forma, será

possível se aproximar de uma formação qualificada e, conseqüentemente, mais preparada e consciente dos desafios da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é muito mais que uma simples bolsa de iniciação à docência, pois sua contribuição perpassa os campos afetivo, cultural, social e profissional, configurando-se como uma verdadeira construção da identidade profissional do estudante de licenciatura. Durante o PIBID, os discentes encontraram os mesmos desafios vivenciados pelos professores da Educação Básica, constataram a desvalorização da carreira docente e puderam construir e aperfeiçoar práticas de ensino que certamente reproduzirão em sua vida profissional.

Relativamente, o estudo também demonstrou que o Programa Residência Pedagógica, embora seja uma experiência mais recente (em nível nacional), tornou-se um mecanismo fundamental na formação inicial de professores. A experiência foi centrada na prática docente, possibilitando a vivência dos problemas estruturais e afetivos, o aperfeiçoamento da mediação do conhecimento e o desenvolvimento de uma postura didática em sala de aula. O comportamento profissional e as experiências práticas no ato de ensinar foram as principais contribuições do Residência Pedagógica.

Contudo, a partir desse estudo local, mesmo havendo interação entre os três espaços descritos por Nóvoa (2019) – a universidade (Ensino Superior), os professores (profissão) e as escolas (redes) – o PIBID e o Residência Pedagógica ainda não contemplam a ideia de “casa comum”, sobretudo pela falta de acesso universal, já que ambos os programas apresentam um limite de vagas. Por outro lado, eles possuem, obrigatoriamente, dentro de sua estrutura, momentos para debates e compartilhamento de saberes entre os três espaços. Dessa forma, a universalização (para todos os estudantes de licenciatura) e a adequação do PIBID e Residência Pedagógica certamente os tornariam pilares de articulação entre a universidade e a

sociedade, e, assim, a formação docente seria discutida, aplicada e valorizada simultaneamente.

Vale destacar que os estudos de programas voltados para a formação de professores possuem uma vasta relevância na caracterização e adequação dos mesmos, contribuindo para validar ou não se os objetivos foram alcançados.

Por fim, mediante a abordagem adotada, fica claro que ambos os programas vêm contribuindo para a formação pessoal e profissional dos licenciados em Ciências Humanas-Geografia do Campus da Universidade Federal do Maranhão, em Grajaú. Ao possibilitar uma verdadeira imersão no cotidiano escolar e propiciando um preparo acadêmico realístico e ciente de todos os percalços da Educação Pública.

Dessa forma, há uma inegável necessidade de continuação e expansão de ambos os programas. Para aumentar o seu impacto, é fundamental que a CAPES promova escutas aos discentes participantes, buscando opiniões que contribuam para ajustes na seleção e execução dos programas, de modo a torná-los mais abrangentes. Assim, será possível se aproximar de uma formação docente qualificada e, conseqüentemente, mais preparada e consciente dos desafios da profissão.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Andreia Francisco; SOUSA, A. G. A Influência do ambiente escolar na aprendizagem: desafios para professores em formação inicial. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 1, p. 563-577, 2018.

ARAÚJO, O. H. A. Nova Política Nacional de Formação de Professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado?. **SÉRIE-ESTUDOS**, v. 20, p. 253, 2019.

AQUINO, N. S. **O PIBID CIÊNCIAS HUMANAS UFMA/GRAJAÚ: IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**. 2017. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências Humanas - Geografia) – Universidade Federal do Maranhão, 2017.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 25-47. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1678701/mod_resource/content/1/Outros%20Sujeitos%2C%20Outras%20Pedagogias%20.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

ASSIS, A. ; CERVI, G. ; CONTALDO, S. M. . Diferentes atores, uma mesma intenção. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 10, p. 133-137, 2016.

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, 11.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes** –, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. 2007 f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Edital nº 2 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 20 jul 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria Normativa nº 96, de 18 de julho de 2013. **Dispõe sobre aprova o novo regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-096-18jul13-aprovaregulamentopibid-pdf/@@download/file/portaria_096_18jul13_aprovaregulamentopibid.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria Gab nº 45, de 12 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 2018. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45>

_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Edital nº 06/2018. Programa de Residência Pedagógica.** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Edital nº 7/ 2018.** Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência (Pibid) - Chamada Pública para apresentação de propostas. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://antigo.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-7-Pibid-Alteracao-II.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Maranhão - UFMA. **Edital PROEN nº 132, de 22 de agosto de 2012.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFMA/CAPES. São Luís, 2012. Disponível em: <http://www.ufma.br/editais/arquivos/edital_132_2012_p.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Maranhão - UFMA. **Edital PROEN nº 36, de 13 de fevereiro de 2014.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFMA/CAPES. São Luís, 2014. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/SQcG6ZfJKWCUwW6.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Maranhão - UFMA. **Edital PROEN nº 80, de 24 de março de 2014.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFMA/CAPES. São Luís, 2014. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/YmnjP3hkYhGVVj4.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Maranhão - UFMA. **Edital PROEN nº 174, de 23 de julho de 2018.** Seleção De Professores-Preceptores das Escolas Públicas habilitadas para participarem do Programa Residência - UFMA/CAPES. São Luís, 2018. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/0udDxchadVSQvkd.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Maranhão - UFMA. **Instrução Normativa nº 02 de 29 de outubro de 2018.** Dispõe sobre os procedimentos administrativos relativos à conversão das atividades realizadas no Programa Residência Pedagógica como estágio curricular obrigatório para acadêmicos que participarem do Programa Institucional de Residência Pedagógica da CAPES. São Luís, 2018.

CAMPELO, T. da S.; DA CRUZ, G. B. O EDITAL CAPES No 07/2018 E A RECONFIGURAÇÃO DO PIBID: SENTIDOS DE DOCÊNCIA EM DISPUTA. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 33, p. 69-90, 2019. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5277>>. Acesso em: 11 set. 2020.

CASANOVA, R. A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica. **Anais do III Simpósio sobre Formação de Professores - SIMFOP**, v. 5, p. 01-86, 2013. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/Rosani_Junckes.pdf> Acesso em: 20 set. 2020.

CARVALHO, J. S. F. de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 307-322, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2020.

CASTRO, J. L. M. **As influências do PIBID para a formação inicial de docência de licenciandos bolsistas**. 2016. 46 f. - TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Graduação em Pedagogia, Fortaleza (CE), 2016.

COSTA, C. C. D.; GONCALVES, S. da R. V. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Rev. estud. exp. educ.**, Concepción, v. 19, n. 41, p. 307-321, dic. 2020. Disponível em <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622020000300307&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 17 mar. 2020

DIAS, I. M. A. V. ; FIALHO, Flávia Andrade ; REGO, M. P. C. E. M. A. . Instrumento de coleta dados quantitativos em pesquisa de bioética realizadas com crianças. Tempus: **Actas de Saúde Coletiva**, v. 9, p. 179-186, 2015.

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

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2021.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. v. 1. 120 p.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, IDEB - Resultados e Metas**, 2020. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5274762>>. Acesso em: 15 set. 2020.

LIMA, Everaldo José da Silva; SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. Analisando as concepções trabalho e formação docente nos governos Lula e Dilma através do pibid. **Revista de Administração Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 4-20, set. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/242648>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MENEZES, A. H. N.; DUARTE, F. R; SOUZA, T. E. S.; CARVALHO, L. O. R.. **Metodologia científica**: teoria e aplicação na educação a distância. Petrolina: EDITORA UNIVASF, 2019. v. 1. 84 p. Disponível em: <<https://portais.univasf.edu.br/noticias/univasf-publica-livro-digital-sobre-metodologia-cientifica-voltada-para-educacao-a-distancia/livro-de-metodologia-cientifica.pdf/view>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 44, n. 3, e84910, 2019 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 set. 2020.

NOGUEIRA, L. S. **A residência pedagógica no curso de pedagogia**: relato de experiências. 2019. 75 f., Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M. DE; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, v. 43, n. esp, p. 47-76, 6 dez. 2018.

SILVA, K. A. C. P. da; 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, ago. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, F. R. da. **O Ensino de geografia nos trabalhos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdades de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

SILVA JUNIOR, C. A. Trajetórias da formação de professores. In: PENITENTE, L. A. de A.; MENDONÇA, S. G. de L. (Org.). **Políticas para a formação de professores da Educação Básica**: modelos em disputa. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2016. v. 1, p. 17-30.

SIMÃO, F. P.; BARBOSA, R. L. L. Avaliação do Pibid no Subprojeto Ciências Biológicas da UNESP Assis. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, p. 555-573, 2017.

PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D. M.; PARREIRA, F. J.; SHITSUKA, R.. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Maria-RS: UAB/NTE/UFSM, 2018. v. 1. 118 p.

PAZ, M. G. S.; SOUZA, H. A.; ATAIDE, P. C. Os desafios do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (pibid) para a formação docente: experiências vivenciadas pelos bolsistas de iniciação científica. **Anais VIII FIPEd**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25577>>. Acesso em: 16 de set. 2020.

TIAGO, R. V. **Avaliação da satisfação e sua relação com o Net Promoter Score**: uma pesquisa com alunos do ensino superior de Fortaleza. 2016. 52 f. TCC (Graduação em Administração) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Fortaleza/CE, 2016.

TRONCON, L. E. de A. Ambiente educacional. **Medicina (Ribeirão Preto)**, [S. l.], v. 47, n. 3, p. 264-271, 2014. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v47i3p264-271. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86614>. Acesso em: 10 jan. 2021.

UCZAK, L. H.; BERNARDI, L.; ROSSI, A. J. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, 2020.

VILELA, M. V. F. O contexto atual do PIBID e suas contribuições para a formação docente no IFMT. In: MONTEIRO, S. B. (Org.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Didática, saberes docentes e formação. Cuiabá: EdUFMT, 2019. p. 214-226. Disponível em: <<http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/didatica-saberes-docentes-e-formacao-vol1-colendipe-ebook.pdf>>. Acesso em: jun. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre : Bookman, 2001 .p.205.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DOS PROGRAMAS PIBID
(CIÊNCIAS HUMANAS/INTERDISCIPLINAR E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
(GEOGRAFIA))**

1. Nome (opcional)

2. E-mail (opcional)

3. Curso

☐ Licenciatura em Ciências Humanas – Geografia

4. Participante do(s) Programa(s):

☐ PIBID apenas

☐ Residência Pedagógica apenas

☐ PIBID e Residência Pedagógica

5. Participante do PIBID Subprojeto:

☐ Ciências Humanas

☐ Interdisciplinar

6. Nome da Escola.

☐ E.M Ferreira Lima

☐ E.M José Rodrigues da Costa

☐ E.M Paulo Ferraz de Sousa

☐ E.M Frei Benjamin de Borno

☐ E.M Caminho do Futuro

☐ E.M São Francisco de Assis

☐ E.M Marly Araújo

☐ E.M Maria Elisa Cunha Lima

☐ E.M Profº Pedro Santana

☐ E.M Profº Hilton Nunes

☐ E.M Raimundo Borgea

☐ C.E Livino de Souza Rezende

7. O PIBID promove uma melhor compreensão da carreira do magistério.

☐ Concordo

☐ Concordo parcialmente

☐ Indiferente

☐ Discordo

Comentário:

8. O PIBID contribui para a valorização das licenciaturas.

☐ Concordo

☐ Concordo parcialmente

☐ Indiferente

☐ Discordo

Comentário:

9. O PIBID proporcionou uma melhoria da qualidade de minha formação em licenciatura.

- () Concordo
() Concordo parcialmente
() Indiferente
() Discordo

Comentário:

10. Houve uma articulação entre teoria (adquirida na universidade) e prática (atuação no programa) durante o PIBID.

- () Concordo
() Concordo parcialmente
() Indiferente
() Discordo

Comentário:

11. A experiência do PIBID aumentou a minha vontade de seguir no curso de Licenciatura e na profissão docente.

- () Concordo
() Concordo parcialmente
() Indiferente
() Discordo

Comentário:

12. O PIBID possibilita a utilização de recursos didáticos e tecnologias educacionais.

- () Concordo
() Concordo parcialmente
() Indiferente
() Discordo

Comentário:

13. A direção e a coordenação pedagógica da escola participante, do PIBID, contribuiu para a execução do programa.

- ☐) Concordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Indiferente
- ☐) Discordo

Comentário:

14. O Professor Supervisor participa integralmente das atividades, reuniões e grupos de estudo, e acompanha o desenvolvimento do plano de atividades dos bolsistas/voluntários do PIBID.

- ☐) Concordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Indiferente
- ☐) Discordo

Comentário:

15. Embora não fosse uns dos objetivos do Programa, mas durante o PIBID assumi frequentemente a responsabilidade do docente, como regências de aulas, elaboração de avaliações e preenchimento de diários.

- ☐) Concordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Indiferente
- ☐) Discordo

Comentário:

16. O ambiente educacional (elementos materiais e afetivos), da escola, é favorável a execução do PIBID.

ELEMENTOS MATERIAIS: Espaço físico; Mobiliário; Temperatura; Condições de som; Recursos para atender necessidades fisiológicas; Iluminação e adequação visual.

ELEMENTOS AFETIVOS: Respeito; Senso de pertencimento; Segurança; Encorajamento; Confiança.

- ☐) Concordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Indiferente
- ☐) Discordo

Comentário:

18. Tenho pleno conhecimento da proposta temática e metodológica do subprojeto do PIBID que participo/participei.

- () Concordo
() Concordo parcialmente
() Indiferente
() Discordo

Comentário:

19. O PIBID propicia a troca de experiências e favorece o trabalho coletivo entre os bolsistas/voluntários participantes.

- () Concordo
() Concordo parcialmente
() Indiferente
() Discordo

Comentário:

20. Minha participação no PIBID mudou minha percepção da prática docente no contexto escolar da educação básica.

- () Concordo
() Concordo parcialmente
() Indiferente
() Discordo

Comentário:

21. Quais aprendizados você obteve ao participar do PIBID?

22. Quais foram as dificuldades e/ou limitações encontradas durante a participação no PIBID? O que deve ser melhorado?

23. Em uma escala de 0 a 10, qual é o seu grau de satisfação com relação à participação no PIBID?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Insatisfeito () () () () () () () () () () () () Muito Satisfeito

24. Participante do Residência Pedagógica Subprojeto:

() Ciências Humanas – Geografia

25. Nome da(s) Escola(a).

() C.E Livino de Souza Rezende

() E.M Profª Maria Aparcida Pessoa e Silva

() E.M Profº Osvaldo Barros - Arco-Íris

26. O Residência Pedagógica promove uma melhor compreensão da carreira do magistério.

() Concordo

() Concordo parcialmente

() Indiferente

() Discordo

Comentário:

27. O Residência Pedagógica contribui para a valorização das licenciaturas.

() Concordo

() Concordo parcialmente

() Indiferente

() Discordo

Comentário:

28. O Residência Pedagógica proporcionou uma melhoria da qualidade de minha formação em licenciatura.

() Concordo

() Concordo parcialmente

() Indiferente

() Discordo

Comentário:

29. Houve uma articulação entre teoria (adquirida na universidade) e prática (atuação no programa) durante o Residência Pedagógica.

- ☐) Concordo
☐) Concordo parcialmente
☐) Indiferente
☐) Discordo

Comentário:

30. A experiência do Residência Pedagógica aumentou a minha vontade de seguir no curso de Licenciatura e na profissão docente.

- ☐) Concordo
☐) Concordo parcialmente
☐) Indiferente
☐) Discordo

Comentário:

31. O Residência Pedagógica possibilita a utilização de recursos didáticos e tecnologias educacionais.

- ☐) Concordo
☐) Concordo parcialmente
☐) Indiferente
☐) Discordo

Comentário:

32. A direção e a coordenação pedagógica da escola-campo, do Residência Pedagógica, contribuiu para a execução do programa.

- ☐) Concordo
☐) Concordo parcialmente
☐) Indiferente
☐) Discordo

Comentário:

33. O (A) Preceptor(a) participa integralmente das atividades, reuniões e grupos de estudo, e acompanha o desenvolvimento do plano de atividades dos bolsistas\voluntários do Residência Pedagógica.

- ☐) Concordo
☐) Concordo parcialmente

- ☐ Indiferente
☐ Discordo

Comentário:

34. Durante o Residência Pedagógica assumi isoladamente a responsabilidade do preceptor, como regências de aulas, elaboração de avaliações e preenchimento de diários, sem o acompanhamento.

- ☐ Concordo
☐ Concordo parcialmente
☐ Indiferente
☐ Discordo

Comentário:

35. O ambiente educacional (elementos materiais e afetivos), da escola-campo, é favorável a execução do Residência Pedagógica.

ELEMENTOS MATERIAIS: Espaço físico; Mobiliário; Temperatura; Condições de som; Recursos para atender necessidades fisiológicas; Iluminação e adequação visual.

ELEMENTOS AFETIVOS: Respeito; Senso de pertencimento; Segurança; Encorajamento; Confiança.

- ☐ Concordo
☐ Concordo parcialmente
☐ Indiferente
☐ Discordo

Comentário:

36. O Docente Orientador do subprojeto realizava reuniões e acompanhava as atividades desenvolvidas na escola.

- ☐ Concordo
☐ Concordo parcialmente
☐ Indiferente
☐ Discordo

Comentário:

37. Tenho pleno conhecimento da proposta temática e metodológica do subprojeto do Residência Pedagógica que participei.

- () Concorde
() Concorde parcialmente
() Indiferente
() Discordo

Comentário:

38. O Residência Pedagógica propicia a troca de experiências e favorece o trabalho coletivo entre os bolsistas/voluntários participantes.

- () Concorde
() Concorde parcialmente
() Indiferente
() Discordo

Comentário:

39. Minha participação no Residência Pedagógica mudou minha percepção da prática docente no contexto da educação básica.

- () Concorde
() Concorde parcialmente
() Indiferente
() Discordo

Comentário:

40. Quais aprendizados você obteve ao participar do Programa Residência Pedagógica?

41. Quais foram as dificuldades e/ou limitações encontradas durante a participação no Residência Pedagógica? O que deve ser melhorado?

42. Em uma escala de 0 a 10, qual é o seu grau de satisfação com relação à participação no Residência Pedagógica?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Insatisfeito () () () () () () () () () () () Muito Satisfeito

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Um estudo de caso dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de licenciados em Ciências Humanas da UFMA Campus Grajaú-MA.

Nome do(a) Pesquisador(a): Maria Gabriela Santos Paz

Nome do(a) Orientador(a): Marcos Nicolau Santos da Silva

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo "A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Um estudo de caso dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de licenciados em Ciências Humanas da UFMA Campus Grajaú-MA.". Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante. Você deve salvar ou imprimir uma cópia deste documento e guardá-lo com você.

Após a leitura desse documento, preencha o formulário com seus dados e envie, assim estará automaticamente concordando em participar da pesquisa.

A pesquisa que tem como objetivo analisar as particularidades e contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica no processo de formação docente.

Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Sua colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada. Os dados pessoais que fornecerá serão utilizados somente para a construção de dados estatísticos de cunho qualitativo. Suas respostas e dados pessoais serão guardados na confidencialidade, seu nome não aparecerá durante a pesquisa, nem quando os resultados forem apresentados, e seus dados de contato não serão repassados a outrem.

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e/ou no Residência Pedagógica é requisito obrigatório para responder essa pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que li e estou ciente das condições acima.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador