



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

MARIA EDUARDA FELIX NASCIMENTO

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: análise das significações da autonomia curricular nos programas Residência Pedagógica e PIBID.

AREIA

2024

MARIA EDUARDA FELIX NASCIMENTO

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: análise das significações da autonomia
curricular nos programas Residência Pedagógica e PIBID**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a
Universidade Federal da Paraíba como requisito
parcial para a obtenção do título de Licenciatura
em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof. Dr^a. Ângela Cristina Alves

Albino

AREIA

2024

MARIA EDUARDA FELIX NASCIMENTO

Catálogo na publicação Seção de Catálogo e Classificação

N244f Nascimento, Maria Eduarda Felix.

Formação inicial docente: análise das significações da autonomia curricular nos programas Residência Pedagógica e PIBID / Maria Eduarda Felix Nascimento. -Areia:UFPB/CCA, 2024.

36 f.

Orientação: Ângela Cristina Alves Albino.TCC (Graduação)
- UFPB/CCA.

1. Ciências Biológicas. 2. Currículo. 3. Autonomia -docente. 4. Metodologias - formação docente. 5. Programa residência pedagógica. I. Albino, Ângela Cristina Alves. II. Título.

UFPB/CCA-AREIA

CDU 573(02)

MARIA EDUARDA FELIX NASCIMENTO

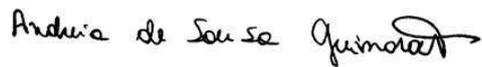
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: análise das significações da autonomia curricular nos programas Residência Pedagógica e PIBID

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Aprovado em: 16/05/2024

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Ângela Cristina Alves Albino
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dra. Andreia de Sousa Guimarães
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. Wilson José Felix Xavier
Universidade Federal da Paraíba

MARIA EDUARDA FELIX NASCIMENTO

Dedico este trabalho à minha mãe e meu filho que são
meus maiores amores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado tudo que tenho e principalmente por permitir que eu chegasse até aqui.

À minha querida família que sempre me apoiou e colaborou de diversas formas para o meu desenvolvimento, em especial a minha mãe Maria José que sempre batalhou para não permitir que algo faltasse.

Ao meu filho João Heitor que é meu combustível diário para trilhar o caminho de um futuro melhor para nós.

Ao meu esposo João Venancio, por está sempre ao meu lado, e me apoiar em todas as decisões.

A minha sogra Edelcide, por todo suporte e cuidado com meu filho enquanto eu precisava me ausentar para estudar e trabalhar.

Aos meus amigos que sempre me deram forças e incentivos para continuar na jornada acadêmica. Em especial a Vitor Gabriel, Isabelle Santos e Jakeline Florêncio que ao longo desses anos se transformaram na minha segunda família.

À minha orientadora Ângela Albino pela dedicação e paciência, sem ela a realização desse trabalho não seria possível. Obrigada por todo o carinho.

A Universidade Federal da Paraíba, seu corpo docente, direção, administração, servidores e técnicos administrativos do Centro de Ciências Agrárias por possibilitar a realização desse sonho, minha gratidão.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação acadêmica e pessoal, o meu muito obrigado.

*“O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.”*

Guimarães Rosa

RESUMO

O presente trabalho, analisa os sentidos de autonomia docente evidenciados pelos licenciandos do curso de Ciências Biológicas nos programas de formação docente PIBID e Residência pedagógica na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. As práticas curriculares e pedagógicas são desenvolvidas, a partir da orientação de professores coordenadores e preceptores, o que cabe indagar: como os participantes planejam seu trabalho? Há margem para criação e exploração criativa das metodologias desenvolvidas? Quais as significações postas sobre autonomia? Os discentes compreendem alguma margem de autonomia no processo de produção de conhecimento? O trabalho se debruçou metodologicamente pelo encaminhamento de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e autobiográfico pelos participantes. Ao abordar a temática da autonomia, os participantes dos programas PIBID e residência pedagógica mostraram que a entendem como a capacidade de tomar decisões dentro de várias opções, sem excessiva pressão externa. Todavia, os participantes também observaram limitações em sua prática pedagógica, especialmente em relação ao conteúdo e roteiro das aulas. Apesar disso, ao longo do processo, foram capazes de desenvolver uma compreensão mais ampla da autonomia e da necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às especificidades da sala de aula.

Palavras-chave: currículo; autonomia; metodologias; programas.

ABSTRACT

The present work analyzes the meanings of teaching autonomy evidenced by undergraduate students of the Biological Sciences course in the PIBID and Pedagogical Residency teacher training programs at the Federal University of Paraíba – UFPB. Curricular and pedagogical practices are developed, based on the guidance of coordinating teachers and preceptors, which leads to the question: how do participants plan their work? Is there scope for creation and creative exploration of the methodologies developed? What are the meanings placed on autonomy? Do students understand any margin of autonomy in the knowledge production process? The work was methodologically focused on carrying out qualitative research of a bibliographic and autobiographical nature by the participants. When addressing the topic of autonomy, participants in the PIBID and pedagogical residency programs showed that they understand it as the ability to make decisions within various options, without excessive external pressure. However, participants also observed limitations in their pedagogical practice, especially in relation to the content and script of the classes. Despite this, throughout the process, they were able to develop a broader understanding of autonomy and the need to adapt pedagogical practices to the specificities of the classroom.

Keywords: curriculum; autonomy; methodologies; programs.

LISTRA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Professores
CCA	Centro de Ciências Agrárias
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRP	Programa de Residência Pedagógica
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – Formação docente no Brasil – autonomia sufocada?	12
1.1 A formação de professores no Brasil – encaminhamentos políticos e históricos	12
1.2 A formação docente na diretrizes curriculares	13
1.3 A tentativa de formação pela BNC- Formação 02/2019	14
CAPÍTULO II – Os programas de Formação Inicial no Brasil no contexto universitário e as prerrogativas de autonomia	17
2.1 O PIBID	17
2.2 O Residência Pedagógica	18
2.3 Encaminhamentos e reformulações políticas dos programas	19
CAPÍTULO III – Significações de Autonomia dos discentes participantes dos Programas PIBID e Residência Pedagógica	20
Aspectos Metodológicos	20
3.1 Caracterização dos discentes	21
3.2 Significações da autonomia	21
3.3 Limites da prática pedagógica na formação inicial	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	27
ANEXOS	29

INTRODUÇÃO

O estudo em torno da formação de professores compõe forte problemática que envolve diversos aspectos já tratados por autores como Nóvoa (2017), Pimenta e Lima (2019), entre outros. Dentro das conversas sobre a formação de professores, percebemos que é comum a afirmação sobre a necessidade de implementar medidas educativas que permitam entender os diversos aspectos relacionados ao ensino e a complexidade dos elementos que influenciam esse processo. Pensar a docência é afirmar um compromisso contínuo com estudo e qualificação, com um planejamento intencional, no sentido de otimizar o crescimento dos alunos através do acesso ao conhecimento científico de forma inclusiva (Mello & Arraias, 2021).

O presente estudo é parte de um processo formativo como licencianda de ciências biológicas na Universidade Federal da Paraíba, em oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Dentro do programa tive a possibilidade de aprender e vivenciar várias práticas pedagógicas para utilização em sala de aula, bem como entender como era a comunicação professor-aluno e até mesmo professor-escola-aluno. Era nos dada a oportunidade de aprender, fazer intervenções pedagógicas e realizar atividades. Porém em algumas dessas propostas, “o fazer” já estava condicionado ou pré-determinado, o que causava episódios de limitação para os discentes dentro do programa.

No quinto período de curso, nas disciplinas de educação, pude entender mais sobre o processo de criação de aulas, da liberdade de experimentação, de adequar-se a realidade dos alunos para ministrar o conteúdo e foi aí que comecei a me interessar de fato pela educação. Em setembro de 2022, tive meu primeiro contato com programas de extensão relacionado a educação, sendo voluntária do programa “voz docente” que era orientado pela professora Angela Albino. O programa tinha como principal objetivo, oportunizar a voz aos professores da educação básica, para que eles pudessem compartilhar através do *instagram* do projeto e de lives formativas realizadas pelo canal do *youtube* suas experiências, satisfações e as inquietações relacionadas a sua profissão.

Ingressei no GEPPC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas Curriculares, onde por meio das atividades quinzenais pude ter um maior conhecimento das políticas curriculares, e desenvolver o meu senso crítico. Em maio de 2023 fui bolsista de outro projeto de extensão intitulado “significações em torno da autonomia docente”, onde trabalhávamos diretamente com a autonomia docente e suas limitações. Dentro dessa minha trajetória acadêmica no mundo da educação, do currículo e da autonomia, pude ressignificar alguns

acontecimentos dentro da minha experiência no programa PIBID e no estágio supervisionado, e a partir daí pensei em trabalhar com autonomia na formação inicial.

No processo formativo cheguei a realizar algumas indagações: porque não discutir mais sobre a autonomia docente desde o primeiro período? Quantos professores não sabem o significado de autonomia? Qual a revolução que a autonomia docente pode trazer para dentro da sala de aula e contribuir no processo de ensino-aprendizagem? Ser um docente autônomo é saber exercer a prática docente, sabendo da sua insuficiência e parcialidade, sendo sensíveis com os outros envolvidos no processo, em especial com os estudantes.

Assim, no percurso deste trabalho apresentaremos no capítulo I, um breve histórico da formação docente no Brasil. No capítulo II, por sua vez, destacamos os programas de formação inicial no Brasil no contexto universitário e as prerrogativas de autonomia. Por fim, no capítulo III, trouxemos significações de autonomia dos discentes participantes dos Programas PIBID e Residência Pedagógica e algumas considerações possíveis diante do estudo realizado.

CAPÍTULO I – Formação docente no Brasil – autonomia sufocada?

A trajetória da formação docente no Brasil tem início após a independência, onde observou-se a necessidade da organização da instrução popular, destacando a primeira lei geral brasileira referente ao ensino primário, de 15 de outubro de 1837, que estabelecia que a instrução seguiria o método do ensino mútuo (lancasteriano) e que os professores deveriam ser treinados nesse método nas capitais das respectivas províncias, às expensas dos próprios ordenados (Moacyr, 1936, p.189). Com a descentralização processada pelo Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823, o ensino elementar ficou sob responsabilidade das províncias, que também se responsabilizariam pela formação dos professores. Com isso irei destacar os três pontos principais na trajetória histórica da formação docente no Brasil. A reforma da escola normal de São Paulo; As reformas no ensino do Distrito Federal; A reforma do ensino em 1971.

1.1 A formação de professores no Brasil – encaminhamentos políticos e históricos

Com a implementação da república quando as províncias se transformaram em estados federados, o Estado reformulou a instrução pública a partir do decreto de 12 de março de 1980 onde ocorreria a reforma da escola normal e converteria em escolas modelos as escolas anexas. Essa reforma no programa de estudos acarretou o enriquecimento dos conteúdos curriculares, e um ênfase nos exercícios práticos de ensino. Nessa reformulação o papel da escola-modelo era principalmente formar um caráter mais prático sem preocupação com uma formação teórica sistemática.

Já em 1932 no Distrito Federal, reformas no ensino foram propostas por Anísio Teixeira, inspiradas no renovador, onde transformaria as escolas em escolas-laboratórios com a intenção de alinhar a formação dos professores a experimentação pedagógica através das bases científicas. “Se a ‘escola normal’ for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério” (Vidal, 2001, p.80).

Portanto Anísio traçou o programa ideal, para ser implementado nas escolas normais, seguindo três critérios de constituição dos seus cursos, sendo os seguintes : Cursos de fundamentos profissionais; Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional. Com uma estrutura de educação básica e de formação de professores como suporte a Escola Normal, transformada em Escola de Professores se empenhou em por em prática o modelo descrito no programa ideal.

O modelo de Escola Normal prevaleceu até a aprovação da Lei de nº 5.692 no dia 11 de agosto de 1971 que estabelecia a sua descaracterização. Essa mudança ocorreu através do cenário político no Brasil, depois do golpe militar de 1964 que exigiu reformulações no campo educacional, e modificando conseqüentemente a legislação de ensino no País.

Transformando os ensinos primário e médio e alterando sua denominação para primeiro e segundo grau respectivamente. Depois da regulamentação da nova legislação surgiu uma nova estrutura curricular, organizou-se o ensino de primeiro grau com duração de oito anos e um ensino de segundo grau com duração de três a quatro anos. Além da instituição de um curso de segundo grau unificado com caráter profissionalizante, com varias possibilidades para habilitações profissionais. Em decorrência dessa nova estrutura houve o desaparecimento das Escolas Normais, e a criação da Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).

1.2 A formação docente nas diretrizes curriculares

Durante a década de 1990 através da ascensão aos governos neoliberais orientados pelo consenso de washington, foram promovidas reformas educacionais caracterizadas pelos modelos de neoconservadorismo. No Brasil essas reformas chegaram com força total após os anos de 1990 e segundo a pesquisa realizada por Borges (2009), nessa perspectiva revelou -se que:

[...]o neoliberalismo de mercado julga o Estado falido e incompetente paragerir a educação; por isso, dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino. Propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atendendo assim, as demandas do mercado de trabalho. (p.31)

Dentro do cenário de debates e proposições a cerca dos modelos educacionais propostos pelo neoliberalismo, foi formulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96. A partir da formulação da LDB 9.394/96, a formação de professores no Brasil apresentou novas características e proposições, contudo houve um processo de transição para que essa Lei fosse colocada em prática, fazendo com que as influências do período anterior permanecessem por um tempo. Só em 2002 quando foi formulada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DNC), que as adaptações previstas pela LDB 9.394/96 foram implementadas realizando as adaptações nos currículos de formação docente. É importante destacar a exigência do nivel superior para os professores da educação básica que está expressa nos artigos 62 e 63, respectivamente:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: **I** - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; **II** - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; **III** - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Assim as universidades foram possibilitadas de organizar cursos superiores para a formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, desde que esses projetos fossem adequados para licenciaturas plenas. Nesse período, uma porcentagem dos professores de educação básica no Brasil, possuíam apenas formação a nível médio, no curso de magistério e outra porcentagem era composta por milhares de professores leigos, fazendo com que no processo transitório a lei delimitasse um prazo de 10 anos, para que os sistemas de ensino se adequassem as novas normas. Fazendo com que a superação da fragmentação dos currículos fosse uma exigência legal. Com a preocupação em propiciar uma maior articulação dentro das diferentes modalidades formativas, em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CP n. 1/99, que abordou no 1º artigo uma nova proposta de estrutura formativa contida na LDB, e no seus 2º e 3º pensou em um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação.

Com isso as proposições da LDB 9.394/96 foram reafirmadas na Resolução CP. N 1/99, e apontaram um novo tempo dentro da formação de professores no País, tanto na estrutura curricular, como na sua articulação. E também na qualificação da formação dos professores da educação básica.

1.3 A tentativa de formação pela BNC- Formação 02/2019

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída no dia 02 de dezembro de 2017, através da resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) e orienta a sua implantação obrigatoriamente ao longo das etapas da educação básica. BNCC é fundamentada como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das

etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018a, p.7). É um instrumento importante para a elaboração dos currículos escolares, pois fornece diretrizes para a constituição do currículo da educação básica, buscando promover a equidade educacional e garantir o acesso de todos os estudantes a uma educação de qualidade. A formação humana através da BNCC é proveniente da dimensão humana e jurídica do direito de aprender, fundamentado em uma educação baseada em competências.

O Ministério da Educação em dezembro de 2018, divulgou uma versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. A proposta apresentada ao Governo do Presidente Temer, retoma, em grande medida, princípios e medidas contidas na Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Pleno do CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, Graduação Plena.

A proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica foi utilizada como texto base para redigir o Parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Resolução CNE/CN nº 02/2019. Vale salientar que esses documentos foram aprovados sem participação da sociedade civil, o que causou muitos rejeitos em relação a sua constituição.

A ANFOPE em sua nota intitulada “NOTA DA ANFOPE SOBRE O PARECER CNE/CP Nº 4/2024” de 30 de abril de 2024 anuncia a sua posição contrária ao teor do documento, bem como ao seu processo de elaboração e aprovação. Destacando que é preciso promover uma formação através dos contextos e cotidianos acadêmicos plurais. As críticas pontuadas na nota da ANFOPE evidenciam os retrocessos na formação de professores diante de um amplo movimento de repúdio e resistência a um processo marcado pela ausência do diálogo. São dez os motivos contra o retrocesso na formação de professores:

1. Discurso de atualização e consenso;
2. Extinção de 400 horas de prática pedagógica como componente curricular;
3. Ausência da valorização profissional;
4. Inexistência da formação continuada;
5. Simplificação do Sistema Nacional de Educação;
6. Indefinição da base comum nacional;
7. Absenteísmo sobre os Cursos EaD;
8. Retrato de uma formação conteudista;
9. Retrocesso na concepção de extensão;
10. O determinismo social utilizado como aporte.

Destacando esses 10 pontos a ANFOPE aponta uma inconsistência epistemológica entre os princípios, meios e fim anunciados. Tendo em vista os argumentos expostos no documento “NOTA DA ANFOPE SOBRE O PARECER CNE/CP Nº 4/2024”, A ANFOPE reafirma o seu posicionamento nos manifestos escritos dentro dos últimos anos, considerando que a Resolução CNE/CP nº 02/2015:

- apresenta-se mais completa do que o Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 4/2024, pois trata da formação de professores/as de maneira orgânica, envolvendo em seus capítulos aspectos relacionados à formação inicial, à formação continuada e à valorização docente;
- foi materializada pela maioria dos cursos de licenciatura, sendo revogada sem obter uma avaliação processual e uma justificativa estrutural e necessária para sua revogação;

Com isso a ANFOPE posiciona-se:

- pela não homologação do Parecer CNE/CP n. 04/2024;
- pela revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020, com o arquivamento desse processo, e;
- pela imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Assim, nos parece que as entidades defendem políticas de formação inicial que estejam atreladas a processos

mais autônomos de produção curricular. Nesse sentido, abordaremos um pouco mais sobre os programa de formação que fazem parte deste estudo a seguir.

CAPÍTULO II – Os programas de Formação Inicial no Brasil no contexto universitário e as prerrogativas de autonomia.

Os programas de Formação Inicial no Brasil em destaque o PIBID e a Residência Pedagógica, desempenham um papel importante no contexto universitário, trazendo como ponto chave a experimentação aos futuros docentes. Através de experiências práticas e reflexivas fundamentais para o exercício da profissão. Visando como fator essencial para esses programas a construção da autonomia docente.

O programa PIBID oferece atividades para os discentes na formação inicial de observação e participação nas aulas. A carga horária semanal do programa é de 8h, totalizando 32h mensais, por um período de 18 meses.

Já o programa Residência Pedagógica oferece em suas atividades para os discentes na formação inicial a observação, participação e regência de aulas, com a carga horária total de 414 horas de atividades, divididas nos três módulos citados acima de 138h cada, totalizando um período de 18 meses.

A autonomia é uma prerrogativa essencial nesse contexto, pois em tese permite aos discentes em formação um papel ativo em sua própria aprendizagem e no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Isso envolve a capacidade de tomar decisões de forma independente, e adaptar estratégias de ensino às necessidades dos alunos em refletir criticamente sobre sua atuação em sala de aula. Para Nóvoa (2017, p.1111), “estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”. No Brasil o PIBID e O PRP são programas que incidem diretamente sobre a formação, por isso merecem análise e reflexão sobre a constituição dos seus processos.

Nesse estudo, apesar de algumas críticas ao tipo de formação oferecido no Brasil entendemos a importância de atendimento. Em 2020, “cada programa ofereceu 30.096 bolsas que beneficiaram mais de 60 mil alunos de licenciatura” e “302 instituições de ensino superior” (BRASIL, 2020)

2.1 O PIBID

O PIBID é uma ação realizada pela Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) com financiamento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

São objetivos do PIBID:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério

Por fim, visa ainda contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2020, p.1).

2.2 O Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica - PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Tem como objetivos: Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de

cursos de licenciatura; Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional e Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

O PRP de acordo com o edital 01/2020, tem como objetivos:

- -Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- -promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- -fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- -fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2020, p.1).

2.3 Encaminhamentos e reformulações políticas dos programas

No Brasil, nem todas as instituições aderiram aos programas, algumas instituições contestaram a adesão, especialmente ao Programa Residência Pedagógica - PRP por distanciar-se de alguns princípios de formação pleiteados pelas entidades científicas. Acreditam que o PRP está empenhado em submeter os programas de formação inicial (cursos de Licenciatura) à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em nosso estudo entendemos a atividade docente como criativa e criadora, por isso importante considerar que, assim com as entidades científicas do Brasil, temos críticas ao Programa de Residência Pedagógica, sobretudo quando se inclina à desconstrução de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora. A autonomia deve ser um fundamento necessário no processo de formação crítica.

De acordo com Anadon e Gonçalves (2018, p.54), com “A abertura dos editais do RP e do PIBID às instituições privadas de Ensino Superior”. Entendemos que as políticas públicas se direcionam de forma proeminente aos interesses do mercado, pois o PRP e o PIBID trazem como pressuposto fundamental a articulação com a implementação da BNCC e em alguns momentos limitando-se a ela. Centralizar o trabalho na BNCC, muitas vezes é condição para

a aprovação dos projetos das Instituições de Ensino Superior. Assim, fica evidente uma rede de controle que restringe a formação inicial nas IES, as práticas pedagógicas nas escolas e acaba se consolidando na manutenção das avaliações nacionais.

CAPÍTULO III – Significações de Autonomia dos discentes participantes dos Programas PIBID e Residência Pedagógica

A escolha da pesquisa autobiográfica foi orientada aos participantes pelo google forms por meio de três questões norteadoras, a fim de organizar a escrita sem perder de vista o eixo estruturante do nosso estudo que consiste em extrair os sentidos de autonomia docente nos programas de formação inicial PIBID e Residência Pedagógica.

A seleção dos participantes se deu a partir das relações estabelecidas durante a licenciatura em Ciências Biológicas em que, enquanto aluna do curso solicitei o contato e fiz o convite pessoalmente para que participassem da minha pesquisa de conclusão de curso.

Foram enviados apenas 10 formulários para pesquisa, de acordo com a comunicação entre alguns participantes, através do aplicativo de comunicação instantânea WhatsApp, mas apenas 4 formulários retornaram respondidos. Podemos destacar como fatores que dificultaram a pesquisa o término do período 2023.2, atividades para concluir notas e até a falta de entendimento sobre a questão que envolve autonomia. Dos quatro sujeitos participantes da pesquisa todos eram alunos do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, e dentre eles dois participaram do PIBID e dois do Residência Pedagógica, vale destacar que todos participaram nos anos determinado dentro do período de estudo descrito nesse trabalho.

Aspectos Metodológicos

Para o desenvolvimento do presente estudo optamos por uma pesquisa qualitativa com foco no estudo de caso, utilizando-se de registros autobiográficos em que foram selecionados licenciandos em Ciências biológicas da Universidade federal da Paraíba que tenham passado pelos programas educacionais PIBID e RP para participarem do estudo. Importante destacar o que afirma Onófrio (2022), quando afirma que “ao trabalhar com as narrativas autobiográficas de formação, proporcionamos um duplo aprendizado. Ao narrar o seu projeto de si, o professor é levado a refletir a sua prática e sua formação. Ao fazer esse exercício o professor não é mais o mesmo, pois a partir do fato narrado, ele cria a sua própria história de vida” (Onófrio, 2022, p. 83-94).

Na produção deste trabalho de análise pelo método autobiográfico selecionamos uma amostra de 4 (quatro) licenciandos do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Paraíba, localizada no município de Areia – PB. O critério principal da amostra era ter participado dos programas educacionais PIBID e RP entre os anos de 2020 a 2023.

Foi enviado um formulário online do Google Forms, disponibilizado através de link e encaminhado pelo whatsapp. No formulário, foi fornecido um breve resumo sobre a pesquisa, com a finalidade de facilitar a compreensão. Em seguida, foram apresentadas algumas questões norteadoras para serem respondidas ao longo das narrativas. O sigilo e identificação dos participantes foi feito no sentido de assegurar a liberdade e a autonomia dos participantes, conforme as normas previstas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS, nº 466/2012 e CNS, nº 510/2016.

Para auxiliar no desenvolvimento textual autobiográfico, foram apresentadas algumas questões norteadoras como: nome do participante, o programa de formação docente na universidade, o conceito de autonomia docente. Finalizamos o roteiro de sugestões questionando como ele(a) entendia o processo de criação de aulas no programa, se era um roteiro pré determinado ou livre. Por fim, pedimos que, se fosse possível, descrevessem as atividades desenvolvidas no programa em que participou, destacando os momentos em que identificou alguma margem de autonomia ou limitação para compor suas aulas.

3.1 Caracterização dos discentes

Para a análise dos dados da pesquisa, visando que todos os alunos são do curso de Ciências Biológicas, irei nomear-lós através de pseudônimos botânicos.

Participante 1: Yuca - PIBD

Participante 2 : Lírio - PIBID

Participante 3: Antúrio – Residência Pedagógica

Participante 4: Fitônia – Residência Pedagógica

3.2 Significações da autonomia

No segundo momento da pesquisa, os participantes ficaram livres para descreverem sobre a sua prática pedagógica nos programas PIBID e Residência Pedagógica

A partir dessa descrição iremos destacar no Quadro 1 as principais significações de autonomia docente demarcadas no texto dos participantes:

Quadro 1. Principais significações de autonomia docente.

Participantes	Significações de autonomia
Yuca	“Autonomia para mim tem relação com a capacidade de tomada de decisões. Acredito que um indivíduo autônomo é aquele que pode, dentro de uma diversidade de possibilidades, escolher o que ele entende como sendo a melhor opção”.
Lírio	“No seu sentido geral, entendo autonomia como a capacidade, o lugar, "o poder" que temos de decidir ou realizar ações que julgamos ser o melhor para nós mesmos e os outros”.
Antúrio	“Autonomia é ter a liberdade de atuar dentro de sala sem estar amarrado por normativas abusivas de como o professor deve ensinar”.
Fitônia	“Liberdade de fazer algo sem ser pressionada em excesso”.

Os participantes acreditam que autonomia é a capacidade de uma pessoa tomar decisões por si mesma, dentro de um conjunto de opções disponíveis. Isso implica poder escolher o que é considerado como a melhor opção, seja para o próprio indivíduo ou para outros. Incluindo a liberdade de agir sem ser excessivamente pressionado ou coagido por influências externas. Em suma a autonomia envolve liberdade de escolha e a capacidade de agir de acordo com os próprios valores e interesses, sem coerção externa. O sujeito Antúrio descreve que: “Autonomia é ter a liberdade de atuar dentro de sala, sem estar amarrado por normativas abusivas de como o professor deve ensinar”. Assim percebe-se que ele não entende autonomia como liberdade para fazer o que quiser.

Segundo Contreras (2002, 296p.) “As chaves da autonomia de professores residem, portanto, em aspectos pessoais (compromissos moral e ético) e sociais (de relacionamento e dos valores que os guiam). Consiste em uma questão humana, não técnica; um elemento educativo, mais que trabalhista; uma qualidade circunstancial de processos e situações, mais que uma característica individual ou psicológica. Existe autonomia na docência quando professores são conscientes de sua insuficiência e parcialidade; quando são solidários e sensíveis com os outros atores do processo, em especial, os estudantes.

Em função disto, vale destacar que para os autores:

O conceito de sujeito autônomo, portanto, envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses. Por isso, longe de ser um empreendimento

individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social (Monteiro, Monteiro & Azevedo, 2010, p.119).

Nesse sentido, a autonomia é uma prerrogativa importante para refletir na formação desde o seu conceito.

3.3 Limites da prática pedagógica na formação inicial

Dentro do roteiro norteador, foram destacados também os processos de não limitação ou limitação docente dentro dos programas de formação inicial, com isso os participantes trazem algumas afirmações, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2. Limitações docente dentro dos programas segundo afirmações dos participantes.

Participantes	Limitações para prática pedagógica
Yuca	“No programa que participei, percebo agora que a autonomia era bem reduzida, para não dizer escassa. Durante diversos momentos, as propostas eram apenas informadas para os discentes, que tinham apenas o papel de aceitá-las”.
Lírio	“Inicialmente , criar aulas parece sim está condicionado a alguns padrões que enquanto formandos precisamos seguir , incluindo modelos pré-determinados visto que somos iniciantes na discussão”.
Antúrio	“O processo de criação das aulas seguia um roteiro pré-determinado em relação aos conteúdos que seriam ministrados. Em relação a como esses conteúdos seriam ministrados sempre tivemos liberdade para preparar as aulas”.
Fittonia	“O roteiro dos conteúdos e das aulas eram planejados em reunião com o preceptor, mas sempre que eu queria fazer algo diferente, o preceptor sempre apoiava, ele nunca interferiu de forma negativa”.

Segundo o relato de Yuca “Em certo momento do desenvolvimento do projeto, os coordenadores trouxeram uma ideia nova, algo diferente do que tinha sido planejado e passado para nós no início do ano. Essa ideia consistia em nos dividirmos em duplas e escolher uma música para tratar de algum tema da biologia. Foi assim, do nada, que essa ideia chegou e tivemos apenas a possibilidade de aceitá-la. Até havia a opção de recusar, mas quem teria

coragem de confrontar? Para mim, a proposta estava confusa, não houve nenhum exemplo, nenhuma indicação e nunca havíamos feito isso. Acho que para propor uma ideia seria interessante ter um planejamento e deixar bem claro o que se queria, mas não foi isso que aconteceu. Escolhi uma música que fazia sentido para mim e, de certo modo, tinha uma relação com a biologia. Essa música acabou não sendo bem aceita pelos coordenadores, segundo eles era metafórica demais e não falava diretamente da biologia, mas para mim fazia total sentido, enfim... Onde estava a autonomia dos futuros docentes ao fazer uma atividade apenas para satisfazer a perspectiva de outras pessoas, sem levar em conta nosso próprio desenvolvimento? Entendo que orientar não é fácil, mas também entendo que não é apenas dizer o que está certo e o que está errado e manter-se fechado ao seus ideais.”

As limitações de modo geral estavam principalmente relacionadas à falta de autonomia dos participantes do programa em tomar decisões e exercer criatividade em relação ao planejamento e à execução das aulas. Algumas observações indicam que as propostas eram apresentadas de maneira unilateral aos alunos, que tinham pouco ou nenhum espaço para contribuir ou influenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Com isso podemos afirmar que embora houvesse liberdade para preparar as aulas em termos de metodologia de ensino, o conteúdo e o roteiro das aulas pareciam ser determinados, e limitavam a capacidade dos participantes de explorar abordagens alternativas ou personalizadas. Mesmo assim havia uma disposição para apoiar ideias inovadoras, mas o contexto geral ainda era moldado por modelos pré-determinados e padrões estabelecidos.

Em suma, a limitação geral estava na restrição da autonomia dos participantes em termos de tomada de decisões sobre o conteúdo e o formato das aulas, apesar de alguma flexibilidade em certos aspectos do processo de ensino.

Com isso destaco um trecho do relato de Lírio que diz: “Porém, a medida que entendi que a educação é tomada de particularidades e especificidades, no sentido de que mesmo o currículo formativo nem sempre prevê ou prepara pra situações cotidianas que podem surgir, a criação de aulas passou a ser muito mais livre . Porque entendi que precisava criar aula de acordo com o que experienciei, de acordo com as necessidades e interesses da sala de aula. Um modelo pré-determinado não caberia aqui porque não me daria espaço para propor aquilo que julguei necessário baseado na experiência”.

Para cada um o processo de autonomia era estabelecido conforme as práticas pedagógicas aconteciam, e dentro dos programas havia o despertar para as questões correlacionadas a autonomia.

Segundo Albino (2015)

É importante oportunizar “voz” ao professor, uma vez que boa parte das discussões até então realizadas, têm enfatizado a necessidade de um projeto que configure a autonomia da escola, mas não deixam ressoar a voz desse profissional, que apesar da quantidade de “pacotes curriculares” é o responsável pelos rumos do trabalho pedagógico por ele realizado e pelo perfil da escola onde esse trabalho se efetiva”.

Por fim, os participantes revelam através das suas experiências a complexidade em que a autonomia está inserida nos programas educacionais por diferentes perspectivas : autonomia limitada ou reduzida; autonomia condicional e autonomia apoiada. Destacando tanto experiências de liberdade criativa, quanto de limitações impostas por estruturas institucionais e recursos disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da formação docente no Brasil mostra um constante embate entre avanços e retrocessos, refletindo os contextos políticos e sociais de cada época. É possível perceber que desde as primeiras leis de ensino até as reformas educacionais mais recentes, como a introdução da BNCC, nota-se uma busca por uma formação mais sólida e alinhada com as necessidades contemporâneas. Contudo, a falta de participação da sociedade civil na formulação de políticas educacionais e a recente manifestação da ANFOPE contra o Parecer CNE/CP nº 4/2024 evidenciam desafios persistentes, como a valorização profissional e a adequação às demandas reais da comunidade educacional.

Os programas de formação inicial no Brasil, como o PIBID e a residência pedagógica, são importantes para preparar os futuros professores, oferecendo não só experiências práticas como também promove a autonomia docente. Apesar de essenciais, enfrentam críticas quanto à sua adesão e centralização nas políticas educacionais. Assim sendo, um debate amplo é necessário para garantir uma formação de qualidade, comprometida com a reflexão crítica e a excelência na prática educacional.

O estudo sobre a autonomia dos participantes dos programas PIBID e residência pedagógica mostraram que eles entendem autonomia como a capacidade de tomar decisões dentro de várias opções, sem excessiva pressão externa. Todavia, os participantes também observaram limitações em sua prática pedagógica, especialmente em relação ao conteúdo e roteiro das aulas. Apesar disso, ao longo do processo, foram capazes de desenvolver uma compreensão mais ampla da autonomia e da necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às especificidades da sala de aula.

Em razão dos dados aqui apontados, este estudo destaca a importância de possibilitar as vozes dos sujeitos em formação e reconhecer sua contribuição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e o perfil da escola. Importante destacar ainda que está aberto a novas formulações analíticas uma vez que esse tema merece ser analisado sob outras perspectivas.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Â. C. A. **Autonomia curricular em enunciação política: significações docentes**. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- ANADON, S. B; GONÇALVES, S.R. V. “Uma ponte para o Futuro”: (des)continuidades nas políticas de formação de professores. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 35-57, 2018.
- ANFOPE. Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação: **NOTA DA ANFOPE SOBRE O PARECER CNE/CP Nº 4/2024**. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.
- BRASIL. “**Lei n. 9.394/96**”, de 20 de novembro de 1996. 1996. Brasília, Diário Oficial, Ano CXXXIV, n. 248 , de 23/12/96 , p. 27.833 - 27.841.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução 02/15**. 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 29 maio de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a base**. Brasília. 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 26 abril de 2024.
- BRASIL. **Portaria Nº 259, de 17 dezembro de 2019**. 2019. Regulamentado Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-capes-259-2019-12-17.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MELLO, D. E.; ARRAIS, L. F. L. Os programas PIBID e residência pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 35, p. 506-531, 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 28 abril 2024.

MOACYR, P. **A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil** (Vol. 1). São Paulo: Editora Nacional, 1936.

MONTEIRO, M. A.; MONTEIRO, I. C. C.; AZEVEDO, T. C. A. M. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Rev. Ensaio**, v. 12, n. 3, p. 117-130, 2010.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

ONÓFRIO, R. M. G. A narrativa autobiográfica na formação docente. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 36, p. 83-94, 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20, 2019.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em:

<https://prograd.ufes.br/pibid#:~:text=O%20Pibid%20%C3%A9%20uma%20a%C3%A7%C3%A3o,em%20que%20elas%20est%C3%A3o%20inseridas>. Acesso em 28 de abr 2024.

VIDAL, D.G. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

ANEXOS

10/05/2024, 17:02

Pesquisa TCC - Maria Eduarda F.

Pesquisa TCC - Maria Eduarda F.

A presente pesquisa faz parte do trabalho de conclusão de curso de Maria Eduarda Felix Nascimento do curso de Ciências Biológicas na UFPB CAMPUS II. O objetivo da pesquisa é avaliar de que forma a autonomia está inserida dentro do currículo da UFPB, em específico nos programas educacionais PIBID e RP. Trata-se de uma pesquisa de cunho autobiográfico assim pedimos que você docente ou discente registre suas impressões de forma livre mas considere as seguintes questões abaixo :

Nome:

[REDACTED]

Curso:

Ciências Biológicas

Qual foi o programa de formação docente inicial que participou?

Residência Pedagógica

O que você entende como autonomia?

Autonomia é ter a liberdade de atuar dentro de sala sem estar amarrado por normativas abusivas de como o professor deve ensinar.

10/05/2024, 17:02

Pesquisa TCC - Maria Eduarda F.

Como você entendia o processo de criação de aulas no programa? Era um roteiro pré determinado ou livre?

Descreva as atividades desenvolvidas no programa em que participou, destacando os momentos onde você identificou como processo de autonomia ou limitação discente

O processo de criação das aulas seguia um roteiro pré determinado em relação aos conteúdos que seriam ministrados. Em relação a como esses conteúdos seriam ministrados sempre tivemos liberdade para preparar as aulas. No programa preparamos as aulas, preparamos dinâmicas, realizamos quiz, participamos de palestras, de discussões sobre os assuntos da escola, ou seja, participamos de praticamente tudo que se relacionava com os assuntos da escola.

Este formulário foi criado em Universidade Federal da Paraíba.

Google Formulários

10/05/2024, 17:02

Pesquisa TCC - Maria Eduarda F.

Pesquisa TCC - Maria Eduarda F.

A presente pesquisa faz parte do trabalho de conclusão de curso de Maria Eduarda Felix Nascimento do curso de Ciências Biológicas na UFPB CAMPUS II. O objetivo da pesquisa é avaliar de que forma a autonomia está inserida dentro do currículo da UFPB, em específico nos programas educacionais PIBID e RP. Trata-se de uma pesquisa de cunho autobiográfico assim pedimos que você discente ou docente registre suas impressões de forma livre mas considere as seguintes questões abaixo :

Nome:

[REDACTED]

Curso:

Ciências Biológicas - Licenciatura

Qual foi o programa de formação docente inicial que participou?

PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O que você entende como autonomia?

No seu sentido geral , entendo autonomia como a capacidade , o lugar , "o poder" que temos de decidir ou realizar ações que julgamos ser o melhor para nós mesmos e os outros . Uma tomada de consciência sobre o ser , estar e fazer .

10/05/2024, 17:02

Pesquisa TCC - Maria Eduarda F.

Como você entendia o processo de criação de aulas no programa? Era um roteiro pré determinado ou livre?

Descreva as atividades desenvolvidas no programa em que participou, destacando os momentos onde você identificou como processo de autonomia ou limitação discente

Inicialmente , criar aulas parece sim está condicionado a alguns padrões que enquanto formandos precisamos seguir , incluindo modelos pré-determinados visto que somos iniciantes na discussão . Porém, a medida que entendi que a educação é tomada de particularidades e especificidades , no sentido de que mesmo o currículo formativo nem sempre prevê ou prepara pra situações cotidianas que podem surgir , a criação de aulas passou a ser muito mais livre . Porque entendi que precisava criar aula de acordo com o que experieiei, de acordo com as necessidades e interesses da sala de aula . Um modelo pré-determinado não caberia aqui porque não me daria espaço para propor aquilo que julguei necessário baseado na experiência. Como uma das atividades do PIBID , na minha percepção identifico como processo de autonomia porque é uma construção minha , baseada no meu querer e percepções. Além disso também realizavamos intervenções didático-pedagógicas , apresentações , escrita acadêmica , confecção de documentos tais como o diário de bordo , reuniões formativas e eventos . É cabível dizer que em todas as atividades tinha-se autonomia , mais uma autonomia condicionada a regras . Então, inicialmente tínhamos uma base para nortear e comparar se seguíamos num bom sentido . Foram poucos aspectos de limitação discente , vindo sobretudo das necessidades do momento e da falta de conhecimento/consciência.

Este formulário foi criado em Universidade Federal da Paraíba.

Google Formulários

10/05/2024, 17:02

Pesquisa TCC - Maria Eduarda F.

Pesquisa TCC - Maria Eduarda F.

A presente pesquisa faz parte do trabalho de conclusão de curso de Maria Eduarda Felix Nascimento do curso de Ciências Biológicas na UFPB CAMPUS II. O objetivo da pesquisa é avaliar de que forma a autonomia está inserida dentro do currículo da UFPB, em específico nos programas educacionais PIBID e RP. Trata-se de uma pesquisa de cunho autobiográfico assim pedimos que você discente ou docente registre suas impressões de forma livre mas considere as seguintes questões abaixo :

Nome:

[REDACTED]

Curso:

Ciências Biológicas

Qual foi o programa de formação docente inicial que participou?

PIBID

O que você entende como autonomia?

Autonomia para mim tem relação com a capacidade de tomada de decisões. Acredito que um indivíduo autônomo é aquele que pode, dentro de uma diversidade de possibilidades, escolher o que ele entende como sendo a melhor opção. Como professor, vejo que a autonomia está relacionada na possibilidade de cada professor trabalhar de sua forma, sempre tendo em vista a aprendizagem dos alunos, com base nos conhecimentos obtidos na formação e em seu papel político-social.

10/05/2024, 17:02

Pesquisa TCC - Maria Eduarda F.

Como você entendia o processo de criação de aulas no programa? Era um roteiro pré determinado ou livre?

Descreva as atividades desenvolvidas no programa em que participou, destacando os momentos onde você identificou como processo de autonomia ou limitação discente

No programa que participei, percebo agora que a autonomia era bem reduzida, para não dizer escassa. Durante diversos momentos, as propostas eram apenas informadas para os discentes, que tinham apenas o papel de aceitá-las. Talvez nesse momento é que a gente perde um pouco a noção de como é ser professor, porque, ao seguir sempre os roteiros pré-definidos por outras pessoas, acabamos não desenvolvendo uma capacidade criativa e ficamos reféns, esperando que outras pessoas nos dissessem o que fazer e como fazer. Em diversos momentos éramos até criticados por não sermos criativos, ou será que seria por não nos adequarmos ao que eles entendiam como o ideal? A experiência que vou descrever a seguir ilustrará melhor o que eu estou escrevendo agora. Em certo momento do desenvolvimento do projeto, os coordenadores trouxeram uma ideia nova, algo diferente do que tinha sido planejado e passado para nós no início do ano. Essa ideia consistia em nos dividirmos em duplas e escolher uma música para tratar de algum tema da biologia. Foi assim, do nada, que essa ideia chegou e tivemos apenas a possibilidade de aceitá-la. Até havia a opção de recusar, mas quem teria coragem de confrontar? Para mim, a proposta estava confusa, não houve nenhum exemplo, nenhuma indicação e nunca havíamos feito isso. Acho que para propor uma ideia seria interessante ter um planejamento e deixar bem claro o que se queria, mas não foi isso que aconteceu. Escolhi uma música que fazia sentido para mim e, de certo modo, tinha uma relação com a biologia. Essa música acabou não sendo bem aceita pelos coordenadores, segundo eles era metafórica demais e não falava diretamente da biologia, mas para mim fazia total sentido, enfim... Onde estava a autonomia dos futuros docentes ao fazer uma atividade apenas para satisfazer a perspectiva de outras pessoas, sem levar em conta nosso próprio desenvolvimento? Entendo que orientar não é fácil, mas também entendo que não é apenas dizer o que está certo e o que está errado e manter-se fechado ao seus ideais. Além dessa, tenho experiências boas para contar. No desenvolvimento das nossas participações nas aulas do supervisor, fomos orientados a criar intervenções pedagógicas nos assuntos em que os alunos tinham mais dificuldade. Nos indicaram vários tipos de metodologias ativas, mas deixaram aberto para cada um trazer da sua forma. Além disso, antes de aplicar na sala de aula nós apresentamos as nossas ideias para os colegas, na verdade, aplicamos as metodologias tendo esses colegas como nossos alunos. Foi uma experiência muito boa, desenvolvi em dupla uma atividade que relacionava as notícias dos jornais cotidianos e as etapas do método científico, para que cada discente encontrasse a observação, os questionamentos, o levantamento de hipóteses, os experimentos, e a aceitação/rejeição da hipótese e sua conclusão. Deu tão certo que após algum tempo, quando fui observar as aulas do supervisor, ele estava usando a metodologia que nós criamos. Neste momento vi que pudemos ter autonomia ao criar as intervenções pedagógicas, e isso facilitou a aplicação na sala de aula e em ter uma sensação de ser docente, de ser capaz de criar outras formas de ensinar.

Este formulário foi criado em Universidade Federal da Paraíba.

Google Formulários

10/05/2024, 17:02

Pesquisa TCC - Maria Eduarda F.

Pesquisa TCC - Maria Eduarda F.

A presente pesquisa faz parte do trabalho de conclusão de curso de Maria Eduarda Felix Nascimento do curso de Ciências Biológicas na UFPB CAMPUS II. O objetivo da pesquisa é avaliar de que forma a autonomia está inserida dentro do currículo da UFPB, em específico nos programas educacionais PIBID e RP. Trata-se de uma pesquisa de cunho autobiográfico assim pedimos que você discente ou docente registre suas impressões de forma livre mas considere as seguintes questões abaixo :

Nome:

[REDACTED]

Curso:

Licenciatura em Ciências Biológicas

Qual foi o programa de formação docente inicial que participou?

Residência Pedagógica

O que você entende como autonomia?

liberdade de fazer algo sem ser pressionada em excesso.

10/05/2024, 17:02

Pesquisa TCC - Maria Eduarda F.

Como você entendia o processo de criação de aulas no programa? Era um roteiro pré determinado ou livre?

Descreva as atividades desenvolvidas no programa em que participou, destacando os momentos onde você identificou como processo de autonomia ou limitação discente

o roteiro dos conteúdos e das aulas eram planejados em reunião com o preceptor, mas sempre que eu queria fazer algo diferente, o preceptor sempre apoiava, ele nunca interferiu de forma negativa. no residência a gente faz muitas atividades, desde aulas teóricas, a práticas e acompanhamento em passeios/viagens relacionadas à disciplina. em um determinado assunto sobre matéria orgânica eu senti a necessidade de trazer os alunos pra universidade pra uma palestra e ver a prática de plantio de mudas aqui no cca, o preceptor foi super solícito, trouxe os alunos e isso foi muito importante pra mim. Algo que me fazia sentir uma limitação era ao querer fazer uma prática que precisava de microscópio, lâminas, laminulas e um espaço descecente, e não era possível, isso acabava limitando algumas aulas.

Este formulário foi criado em Universidade Federal da Paraíba.

Google Formulários