



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/  
CIÊNCIAS DA NATUREZA**



**DAMÁRIA SANTOS SOUSA**

**A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO/CIÊNCIAS DA NATUREZA (LEDOC)**

**PICOS – PI  
2021**

**DAMÁRIA SANTOS SOUSA**

**A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO/CIÊNCIAS DA NATUREZA (LEDOC)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí, campus Senador Helvídio Nunes de Barros como requisito à obtenção do grau de Licenciada em Educação do Campo.

Orientador:

Prof. Dr. Fábio Soares da Paz

**S725r** Sousa, Damária Santos

A Residência Pedagógica na formação de professores da Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEDOC) / Damária Santos Sousa – 2021.

Texto digitado

Indexado no catálogo *online* da biblioteca José Albano de Macêdo-CSHNB

Aberto a pesquisadores, com as restrições da biblioteca

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Licenciatura Plena em Educação do Campo, Ciências da Natureza, Picos-PI, 2021.

“Orientador: Dr. Fábio Soares da Paz”

1. Formação de Professores. 2. Programa Residência Pedagógica.

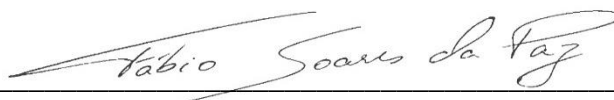
*Maria José Rodrigues de Castro CRB 3: CE001510/O*

**DAMÁRIA SANTOS SOUSA**

**A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO/CIÊNCIAS DA NATUREZA (LEDOC)**

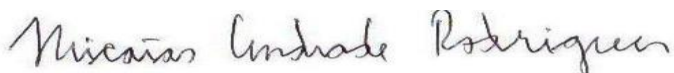
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Educação do Campo/Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Piauí, campus Senador Helvídio Nunes de Barros.  
Orientador(a): Prof. Dr. Fábio Soares da Paz

Banca examinadora:



---

Prof. Dr. Fábio Soares da Paz – Orientador  
Universidade Federal do Piauí – UFPI



---

Prof. Dr. Micaías Andrade Rodrigues – Membro 1  
Universidade Federal do Piauí – UFPI/DMTE



---

Profa. Me. Joane Lopes Ribeiro – Membro 2  
Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/TIMON

Aprovado em 09/03/2021

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à minha Mãe, Fátima, ao meu esposo, Flávio e as minhas sobrinhas, Anna Victória e Valéria, pessoas fundamentais na minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, pela minha vida, pela saúde e por realizar os meus sonhos. Ao Senhor, sou imensamente grata.

À minha mãe, Fátima, por todo incentivo em fazer o curso superior. Pelo apoio dia e noite em que eu quis desistir. Por sempre estar presente nessa trajetória, me apoiando, por ser minha fonte de inspiração, por todas as orações e por me fazer ser quem eu sou. Te amo.

Ao meu pai, Nonato, que mesmo com as dificuldades que enfrentamos, está sempre me apoiando em tudo.

Aos meus irmãos, Daiane e Dalvan, obrigada por tanto. Amo vocês.

Às minhas sobrinhas, Anna Victória e Valéria. Vocês me ensinam cada dia a ser uma pessoa mais forte. Minha felicidade é fazer parte do crescimento de vocês.

Ao meu companheiro, parceiro e melhor amigo, Flávio. Por me compreender e estar sempre ao meu lado, pelas muitas conversas que me ajudaram a superar os dias e as provas mais difíceis. Por me buscar todas as vezes na faculdade e por me manter firme, mesmo querendo desabar. E claro, pelo melhor presente (nosso bebê). Tenho um amor enorme por você e sou imensamente grata por tudo.

Às minhas irmãs de coração, Erlane, Thaynara e Tacieli. Por sempre me fazer rir, por me acompanhar nas longas horas de estudo. Pelas comidinhas super gostosas. Por sempre querer o meu melhor e estar sempre ao meu lado. Vocês são a luz dos meus dias.

À minha amiga, Jaíne. Obrigada por toda a ajuda. Fico imaginando o que seria de mim sem você. Obrigada por existir e fazer parte da minha vida.

Aos companheiros de luta do Programa Residência Pedagógica, todos os desafios que enfrentamos, foram fundamentais no nosso crescimento pessoal e profissional.

Ao meu orientador, Professor Dr. Fábio Soares. Obrigada por confiar no meu trabalho, por respeitar meu ritmo para a produção dessa pesquisa, por ser generoso e um ótimo orientador. Sua sabedoria, suas contribuições foram essenciais no desenvolvimento desse trabalho. Muito Obrigada!

À Universidade Federal do Piauí, obrigada por me acolher nessa longa trajetória.

Aos professores da LEDOC, obrigada por me ensinar tudo que hoje sei. Vocês são INCRÍVEIS.

A todas e todos, e, em especial, a cada um, que, de alguma forma, contribuiu para a construção desse estudo, seja com palavras de incentivo, companheirismo, abraços, revisões ou orações.

**MUITO OBRIGADA!!!**

## RESUMO

O presente trabalho é resultado das atividades desenvolvidas através do Programa Residência Pedagógica – PRP, na Universidade Federal do Piauí – UFPI. O Programa fundamenta-se como atividade na formação de professores promovendo a imersão do licenciando (residente), nas escolas de Educação Básica, a partir da metade do curso. Assim o presente estudo tem como objetivo geral: investigar as contribuições do PRP para a formação do professor da LEDOC/Ciências da Natureza. Dessa forma os objetivos específicos são: apresentar a sistemática de organização do PRP, descrever as práticas utilizadas no decorrer do programa, analisar a relação teoria e prática na formação docente e enunciar as principais contribuições do PRP na formação inicial dos professores da LEDOC/Ciências da Natureza. Para alcance dos objetivos da pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada em pesquisa bibliográfica e também de uma pesquisa de campo realizada através de questionários via google forms, para estudantes do curso LEDOC/Ciências da Natureza que fizeram parte do PRP. A análise dos dados partiu do agrupamento das questões do questionário aplicado via *google forms* para os participantes da pesquisa, seguindo os eixos de análise: a) perfil do residente, b) aspectos pedagógicos e metodológicos, c) sobre as atividades propostas pelo programa (Ambientação/Imersão do Residente na Escola; Regência; Avaliação; Produção de Trabalhos/Artigos em eventos; Vivência nas Escolas); e d) Significado das bolsas para os Residentes no PRP. O estudo possibilitou conhecer a perspectiva dos residentes sobre o projeto que, para a maioria dos pesquisados, a experiência foi gratificante, enriquecedora e proveitosa para a sua atuação docente. Contudo, os sujeitos apontam algumas fragilidades no decorrer do desenvolvimento do programa. Entretanto, por ser um projeto novo, acredita-se que a maior parte das dificuldades possam ser superadas para um melhor desenvolvimento do projeto no futuro.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores. Programa Residência Pedagógica. Licenciatura em Educação do Campo.

## **ABSTRACT**

The present work is the result of activities developed through the Pedagogical Residency Program - PRP, at the Federal University of Piauí - UFPI. The Program is based on an activity in the training of teachers promoting the immersion of the licensee (resident), in the schools of Basic Education, from the middle of the course. Thus, the present study has as its general objective: to investigate the contributions of the PRP to the training of the teacher of LEDOC / Natural Sciences. Thus, the specific objectives are: to present the PRP organization system, describe the practices used during the program, analyze the theory and practice relationship in teacher training and state the main contributions of PRP in the initial training of teachers at LEDOC / Science Nature. To achieve the research objectives, a qualitative approach of exploratory character was chosen, based on bibliographic research and also a field research carried out through questionnaires via google forms, for students of the LEDOC / Natural Sciences course who were part of the PRP. The analysis of the data started from the grouping of the questions from the questionnaire applied via google forms to the research participants, following the axes of analysis: a) profile of the resident, b) pedagogical and methodological aspects, c) about the activities proposed by the program (Ambientação / Immersion of the Resident in the School; Conducting; Evaluation; Production of Works / Articles in events; Experience in Schools); and d) Meaning of scholarships for Residents in the PRP. The study made it possible to get to know the residents' perspective on the project, which, for most of the respondents, the experience was rewarding, enriching and profitable for their teaching performance. However, the subjects point out some weaknesses during the development of the program. However, as it is a new project, it is believed that most of the difficulties can be overcome for a better development of the project in the future.

**Keywords:** Teacher training. Pedagogical Residence Program. Degree in Rural education.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gênero dos Residentes.....	35
Gráfico 2. Faixa etária.....	36
Gráfico 3. Cor/etnia .....	37
Gráfico 4. Estado Civil.....	38
Gráfico 5. Experiência como residente .....	38
Gráfico 6. Avaliação da metodologia .....	39
Gráfico 7. Confiança dos residentes ao ensinar conteúdos de Ciências da Natureza .....	40
Gráfico 8. Integração entre a universidade e escola básica.....	41
Gráfico 9. Avaliação das atividades relacionadas a Residência Pedagógica (Ambientação/Imersão).....	42
Gráfico 10. Experiência na formação .....	43
Gráfico 11. Avaliação das atividades desenvolvidas referentes a produção acadêmica.....	43
Gráfico 12. Recomendação do programa.....	44
Gráfico 13. Atividades provocaram reflexões sobre a prática docente.....	45
Gráfico 14. Bolsa no PRP .....	46
Gráfico 15. Importância das bolsas no PRP .....	46
Gráfico 16. Cursar o programa sem o recebimento de bolsa .....	47

## **LISTA DE TABELAS**

Quadro 1 – Eixos de análise sobre o questionário aplicado .....	34
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CSHNB** – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros

**DEB** – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LEDOC** – Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PLS** – Projeto de Lei do Senado

**PRP** – Programa de Residência Pedagógica

**SIUFPI** – Seminários Integrados da UFPI

**UFPI** – Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Objetivo geral.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>17</b>
<b>3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>18</b>
<b>3.1 O Programa Residência Pedagógica na formação inicial de Professores da Educação do Campo .....</b>	<b>18</b>
<b>3.2 Práticas do Programa Residência Pedagógica .....</b>	<b>25</b>
<b>3.3 Reflexões sobre a formação docente na Educação do Campo: Formação inicial e desenvolvimento profissional docente .....</b>	<b>26</b>
<b>3.4 Ensino de Ciências da Natureza: desafios e possibilidades no contexto da LEDOC .</b>	<b>28</b>
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>33</b>
<b>4.1 Tipo de Pesquisa.....</b>	<b>33</b>
<b>4.2 População e Amostra.....</b>	<b>34</b>
<b>4.3 Instrumento de Coleta de Dados.....</b>	<b>34</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>35</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>52</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>55</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>57</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) fundamenta-se na importância da formação de professores, portanto, possibilita aos discentes de cursos de licenciaturas uma melhor formação, induzindo o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciado na escola de educação básica, a partir da segunda metade do seu curso. Entre as propostas desse programa, destaca-se a articulação da formação universitária entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

O curso LEDOC/Ciências da Natureza, de caráter regular, baseado nas práticas da Pedagogia da Alternância que, de acordo com o Parecer CNE/CEB Nº. 01/2006 se coloca como uma alternativa eficiente para a Educação, pois visa estabelecer a relação entre família, comunidade e escola. Neste contexto, o aluno alterna períodos de aprendizagem na comunidade, em seu lócus socioprofissional e em sala de aula, estabelecendo uma sinergia entre escola e trabalho, otimizada pelas práticas pedagógicas.

O objetivo geral da LEDOC, de acordo com o projeto pedagógico do curso é:

Promover formação de professores numa perspectiva sólida na área de conhecimento de Educação do Campo, com ênfase em Ciências da Natureza, para atuação nas escolas no e do campo, assegurando o acesso e permanência de sujeitos do campo, em curso de nível superior, com vistas a atender à demanda social e pedagógica das comunidades campesinas. (UFPI, 2017. p. 21).

Ademais, a LEDOC deve representar a educação das populações campesinas com os saberes dos sujeitos do campo, de seus modos de ver e de construir a sua cultura.

[...] formar professores para o campo significa elevar o índice de escolarização da região Nordeste, além de contribuir para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável, uma vez que este curso, firmado em concepções sociais modernas e valores humanistas, centra-se no propósito de oferecer, ao profissional da Educação do Campo, opções de conhecimento que lhe possibilitem a inserção no mercado de trabalho, considerando os diferentes contextos interculturais e sem perder de vista seu compromisso ético e sua responsabilidade socioeducacional. (UFPI, 2017. p. 14).

Entretanto há um descompasso entre a formação de futuros professores e sua atuação no âmbito da escola do campo, conforme complementa o documento pedagógico do curso:

A educação no e do campo, se depara, historicamente, com um cenário de precariedade decorrente da inexistência de políticas eficientes retratadas pelas ações compensatórias, programas e projetos emergenciais que, desconsideram o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos-cidadãos. Nesse sentido, as políticas educacionais para os trabalhadores do campo, tende a ser organizada numa perspectiva da educação para o capital, distante da realidade cultural, social e econômica existentes nas propriedades da agricultura familiar. Tais políticas reforçam a exclusão social, distanciando ainda mais a educação ofertada no meio urbano daquela ofertada no meio rural, ou no campo. (UFPI, 2017. p. 12).

Quando se fala de “Educação do campo”, refere-se a uma educação para a população do campo que valorize os aspectos sociais, culturais e econômicos predominantes do campo. Já na “educação no campo”, temos o objetivo de atender as necessidades dos indivíduos do campo, com políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento sustentável das populações do campo (CALDART, 2009).

Diante disso, constata-se que o modelo educacional está de certa maneira voltado para o ensino no cenário urbano, sem levar em consideração os aspectos do campo, aumentando assim, a desigualdade entre ambos. É importante salientar que o ensino no meio rural deve valorizar os aspectos do campo, levando em conta o contexto no qual o indivíduo rural está inserido. “É neste sentido, que historicamente, a educação do campo é considerada como inferior à cidade, principalmente porque ele acaba por subordinar-se ao capital e ser determinado por ele.” (SANTOS, 2006, p. 70).

Diante disso, o PRP do curso LEDOC, busca construir pontes entre a universidade e a escola básica.

O programa traz como primeiro elemento de análise a construção de propostas que reestruturam a formação de professores. O PRP para a formação inicial de professores, visa intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior, ou seja, com a relação teoria e prática, que ainda fica mais evidente quando a proposta vincula a residência ao estágio supervisionado e a necessidade de atuar na prática, sendo que é com a prática que os acadêmicos de licenciatura poderão ter a oportunidade de conhecer a sua área de atuação (BRASIL, 2019).

Dessa forma, a importância deste estudo se justifica sob os mais variados aspectos da formação inicial. Além do levantamento das atividades relacionadas com o PRP, consideram-se as diversas possibilidades para a formação dos professores de Educação do Campo realizadas pelo Programa e suas principais contribuições no âmbito da teoria e prática da formação docente.

Além disso, o programa dispõe das atividades de monitoria que ajudam no desenvolvimento e conhecimento do aluno, assim como as aulas de regência, que sempre são acompanhadas pelo professor preceptor. Com a supervisão do Preceptor, cada residente é responsável por elaborar suas aulas, planos de ensino e relatórios mensais. O professor preceptor além de acompanhar todas as atividades do residente, também têm a função de repassar todas as atividades e trabalhos da Residência Pedagógica para o docente orientador. Por fim, busca promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhadas pelo professor da escola.

Isto posto, o presente trabalho considera o PRP como um projeto de grande alcance e que necessita de constante aperfeiçoamento para garantir melhor formação no campo da prática na Universidade Federal do Piauí - UFPI, partindo da premissa que é necessário que haja um constante diálogo entre a universidade e escola.

Diante da problemática da formação de professores para atuação na área de Educação do Campo, a preocupação é com a qualidade da formação e a contribuição do programa nessa formação. Nesse contexto surgem os questionamentos que embasam esta pesquisa, com base na percepção dos residentes frente as contribuições do programa no processo formativo, tais como: Como os alunos/residentes da primeira turma do PRP do curso LEDOC/Ciências da Natureza percebem o programa após sua conclusão? Quais as principais contribuições do PRP para a formação desses alunos? Como se desenvolveu o Programa e suas aplicações teórico-prático-metodológicas?

No contexto dinâmico e desafiador que envolve a formação inicial de professores, em específico no âmbito da Educação do Campo em Curso de Licenciatura Plena na área de Ciências da Natureza, considerando os questionamentos supracitados, surge o problema desse estudo: Quais as contribuições do PRP para a formação inicial dos licenciandos da LEDOC.

Com base no problema que move esse estudo, esta pesquisa apresenta como propósito geral investigar as principais contribuições do PRP na formação inicial dos alunos do Curso LEDOC.

Nesse intento, o percurso metodológico desse estudo tem por base a percepção dos alunos do curso LEDOC da UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, cidade de Picos-PI, participantes do PRP. Dessa forma pretende-se discutir os pontos inerentes à formação inicial no Programa, situando a partir da realidade vivenciada pelos alunos residentes.

Para alcance dos objetivos da pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada em pesquisa bibliográfica e também de uma pesquisa de campo

realizada através de questionários via *google forms*, para estudantes do curso LEDOC/Ciências da Natureza que fizeram parte do PRP.

A pesquisa apresenta a seguinte estrutura: Introdução, referencial teórico com os seguintes subtópicos: o PRP na formação inicial de professores da Educação do Campo, práticas do Programa Residência Pedagógica, reflexões sobre a formação docente na Educação do Campo: Formação inicial e desenvolvimento profissional docente, ensino de Ciências da Natureza: desafios e possibilidades no contexto da LEDOC. Em seguida, apresentamos a metodologia, com os subitens: tipo de pesquisa, população e amostra, e instrumento de coleta de dados. Logo após, apresentaremos os resultados e discussões, e por último, as considerações finais.



## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

Investigar as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação do professor da Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Apresentar a sistemática de organização do Programa Residência Pedagógica.
- Descrever as práticas utilizadas no decorrer do programa.
- Analisar a relação teoria e prática na formação docente.
- Enunciar as principais contribuições do Residência Pedagógica na formação inicial dos estudantes da LEDOC/Ciências da Natureza.

### 3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo pretende apresentar a sistemática de organização do PRP, bem como as práticas utilizadas no decorrer do programa, com base em documentos propostos pela Capes (2018) e de autores como Silva (2015), Paz (2019) e Paz, Coutinho Júnior e Silva (2019), e a relação teoria e prática na formação docente proposta por Gatti (2014), Flores (2010) e Marcelo (2009). Este referencial adotado, conjuga a formação inicial dos estudantes da LEDOC/Ciências da Natureza, bem como os desafios do ensino e as possibilidades na prática docente desenvolvida por Paz (2019), Silva e Santos (2017), Paz e Ustra (2018), Paz e Oliveira (2017), dentre outros.

Esse tópico pretende discutir as principais contribuições do Residência Pedagógica na formação inicial dos estudantes da LEDOC/Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí. Com esse intuito, procuramos apresentar o PRP, seu funcionamento, objetivos e composição, bem como fortalecer a relação teoria e prática da formação dos discentes das licenciaturas.

#### 3.1 O Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores da Educação do Campo

O PRP para a formação inicial de professores trouxe vários questionamentos no contexto de uma política de formação de professores.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (UFES, 2018, p. 01).

O PRP, ainda em processo de implantação e consolidação no Brasil tem como princípio norteador a imersão na realidade escolar, ou seja, o aluno residente é inserido diretamente no cotidiano da escola pública. O PRP começa a ser discutido no Brasil a partir do Congresso Internacional “Educação: uma agenda urgente”, realizado pelo Todos pela Educação em setembro de 2011, com a seguinte proposta:

Pela proposta, assim como um médico passa por uma formação para se tornar cirurgião (...), o futuro professor teria uma imersão na vida prática profissional. (...) como mais uma iniciativa de aproximar a vida acadêmica à prática em aula. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 71).

Dessa forma, o PRP proporciona ao estudante (residente) a imersão na realidade escolar, sob a tutela de um professor da escola-campo, chamado preceptor. Esse projeto, no entanto, não contempla apenas a sala de aula, sendo possível ao aluno descobrir as diferentes vertentes da

escola, como o acompanhamento pedagógico e a convivência com a comunidade escolar.

Nesse sentido, Panizzolo (2012) destaca que:

Ao articular o processo formativo inicial do pedagogo com as práticas educativas dos educadores das escolas públicas e a preceptoria dos professores da universidade o PRP tem potencializado o diálogo entre as referências teóricas historicamente acumuladas na área da educação e as práticas vivenciadas nas escolas públicas, tecendo assim a articulação entre a formação universitária e a formação continuada. (PANIZZOLO, 2012, p. 5).

Dessa forma, o licenciando torna-se parte da realidade escolar e não somente um espectador trazendo voz e vez para suas concepções e experiências no cotidiano escolar, permitindo assim que os conhecimentos apreendidos nas salas da universidade sejam colocados em prática. É importante salientar que o PRP desempenha um papel de máxima importância para a imersão do acadêmico na prática escolar, pois é um projeto semelhante ao estágio supervisionado, ademais, o estágio é a fonte para o aluno ter convivência e interação com seu futuro campo de atuação profissional. Através desta prática o acadêmico tem a possibilidade de conviver com os desafios e dificuldades na sua área de atuação.

Conforme o Edital lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com propostas no âmbito do PRP, cada Instituição de Ensino Superior – IES, poderá submeter uma única proposta, e deverá conter as seguintes informações: Dados da instituição, título do projeto, relação de subprojetos, onde cada subprojeto deverá ter o seguinte: nome do componente curricular; UF/Município do curso; informar todos os municípios nos quais a IES pretende articular-se para realizar a Residência Pedagógica; relação de docentes orientadores e número de mensalidades a serem concedidas a cada beneficiário; quantidade de residentes com bolsa e quantidade de residentes sem bolsa (CAPES N. 06/2018).

O PRP é voltado para articular entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura. No entanto, para que o desenvolvimento do PRP se dê de maneira efetiva é necessário que uma relação de confiança e suporte seja construída entre a escola, universidade e estudante. Sendo assim, o PRP foi dividido em três grupos. 1) Docente Orientador, 2) Residente e 3) Professor Preceptor. O docente orientador é um professor da IES e são os responsáveis por acompanhar os estudantes residentes durante o PRP. São requisitos mínimos para ingresso no PRP como docente orientador:

- I. Possuir, no mínimo, o título de mestre;
- II. Ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação;
- III. Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente;

- IV. Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista;
- V. Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;
- VI. Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
- a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;
  - b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;
  - c) Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica;
  - d) Coordenação de curso de licenciatura;
  - e) Docência ou gestão pedagógica na educação básica;
  - f) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica na forma livros, ou capítulos de livros com ISBN e artigos publicados em periódico com Qualis A, B ou C, obtidos na última avaliação. Será considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos.
- VII. Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente;
- VIII. Firmar termo de compromisso. (CAPES N. 06/2018, p.5).

O docente orientador tem papel fundamental na orientação dos residentes, seja no início, durante ou no final da residência. No início o docente orientador é responsável por dar o panorama geral do PRP e da escola-campo. Durante o desenvolvimento do projeto nas escolas-campo o docente orientador recebe os residentes para reuniões semanais na universidade. Essas reuniões permitem um momento de reflexão sobre a vivência em sala de aula e também dá ao orientador o papel de mediador entre ensino, teoria e prática, articulando com os preceptores planejamento para imersão dos residentes nas escolas-campo, dessa forma:

[...] durante o período de imersão dos residentes, o orientador visita as escolas-campo a fim de ter uma aproximação entre o ambiente escolar e a universidade, permitindo assim maior comunicação entre o professor preceptor e o docente orientador, visto que ambos se fazem essenciais na formação inicial do residente. Ao fim do programa de residência pedagógica o docente orientador tem o papel de auxiliar o residente a elaborar seus relatórios parciais e finais de estágio. É importante ressaltar que o docente orientador acompanha um número reduzido de residentes, tendo em vista uma orientação mais próxima e efetiva. (SILVA, 2015, p. 26).

Os residentes são estudantes matriculados em um curso de licenciatura vinculados a uma escola pública de educação básica, denominada escola-campo. Os estudantes realizam no total, 440 horas de atividades distribuídas da seguinte maneira: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, 50 horas no Ensino Fundamental e 50 horas no Ensino Médio, o que também incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório

final, avaliação e socialização de atividades. (CAPES N O6/2018 p. 01).

O período que o residente permanece na escola é dividido em etapas. A primeira etapa é dedicada a um tempo de adaptação, observação e anotação de dados. Nesse período o residente vê como o professor se dirige a turma, como a turma responde às aulas e atividades propostas, como os alunos o recebem em sua sala, etc. Na segunda etapa é dedicada à regência em sala de aula, que é o momento em que ele irá assumir aquela turma e ministrar algumas aulas. Sua intervenção no ambiente escolar deve se dar de maneira fluída, devendo contribuir com o trabalho que o professor preceptor já desenvolve com as turmas sob sua supervisão. (SILVA, 2015, p. 27).

São requisitos mínimos para o ingresso no programa como residente:

- I. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II. Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;
- III. Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;
- IV. Declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica;
- V. Firmar termo de compromisso. (CAPES N. 06/2018, p. 4).

De acordo com Silva (2015, p. 28), “fica evidente que quem deve se moldar à rotina escolar é o residente e não o contrário”. Com isso, durante a imersão do residente na escola é necessário que haja um diálogo entre o residente e o professor preceptor. O professor preceptor é o responsável por explicar a rotina escolar ao residente, bem como supervisioná-lo.

Professor Preceptor: é o professor da escola-campo que acolhe os residentes durante o período de imersão. Durante o desenvolvimento do PRP é importante que o professor preceptor e o docente orientador tenham encontros semanais ou quinzenais, para discutir sobre os trabalhos que estão sendo desenvolvidos, assim os laços entre a universidade e a escola-campo se estreitam, trazendo benefícios para ambos. (SILVA, 2015, p. 28).

São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de preceptor:

- I. Ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado pela IES.
- II. Ser licenciado na área/disciplina do residente que irá acompanhar;
- III. Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;
- IV. Ser professor na escola participante e ministrar a disciplina na área do subprojeto.
- V. Declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto;
- VI. Firmar termo de compromisso. (CAPES N. 06/2018, p. 6).

Na visão de Silva (2015, p. 28), “o professor preceptor é o responsável por apresentar ao residente o cotidiano escolar e fazer as primeiras aproximações entre os residentes e os estudantes da escola-campo”. É importante enfatizar que durante a ambientação e imersão dos residentes, a presença do preceptor na sala de aula é fundamental, pois para alguns residentes,

é através do PRP que os mesmos tem o primeiro contato com o ambiente de trabalho.

Os instrumentos de avaliação dos estudantes residentes são: roteiro de observação, cadernos de campo, frequência e declaração escolar, relatório parcial e relatório final. Os alunos são avaliados individualmente e também pelo trabalho desenvolvido em conjunto com os demais residentes (SILVA, 2015).

Sobre a questão da relação teoria e prática considerando as pesquisas de Pimenta e Lima (2011), as autoras apontam que o estágio nas licenciaturas pode ser o espaço da prática na formação inserindo: [...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam as dificuldades.

É indiscutível o papel do estágio na formação do professor, e o PRP vem como somatória neste aspecto, pois apresenta similaridade com o estágio, além de possibilitar as experiências necessárias para a construção do profissional de educação. Por esse motivo, a importância do programa na formação discente se torna clara e indispensável.

É importante destacar que a instituição do programa de residência pedagógica, em âmbito nacional, está em trâmite no senado desde 2007. Senadores propõem, desde então, alterações na lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, afirmando que professores recém-formados em todo o país tenham acesso a uma oportunidade de estágio remunerado seguindo os moldes da residência médica. Em 2012, o senador Blairo Maggi apresentou o projeto de lei nº 284 sugerindo o acréscimo de um parágrafo ao art. 65 da LDB. (SILVA, 2015, p. 29)

O acréscimo no projeto de lei mencionando acima apresenta as seguintes disposições:

Acresce parágrafo único ao art. 65 da Lei nº 9.394, de 1996, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.” para que seja oferecida a residência pedagógica aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (BRASIL, 2012, p. 01)

Tal projeto veio recebendo algumas críticas como a de ser apenas voltado a essas modalidades do Ensino Básico, a de contribuir para a precarização das condições de trabalho (já que a bolsa ofertada a profissionais representaria remuneração menor que a de um professor), a possibilidade de gerar uma rotatividade de residentes, além de considerações a respeito de quais iniciativas como essas deveriam ser discutidas no contexto de uma política global de formação dos profissionais da educação, de forma a estar organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal. Tais reflexões, colocadas na esfera pública, merecem especial atenção e poderão ser desenvolvidas em pesquisas futuras.

O PRP visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e

prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. O programa tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Na visão de Brzezinski (2014) a residência pedagógica para professores iniciantes é uma das modalidades de formação continuada que contribui significativamente para a profissionalização docente e que deverá se tornar realidade no sistema educacional brasileiro.

[...] a residência pedagógica deve ser feita sob os princípios, processos e procedimentos de formação continuada no contexto da escola básica. É importante elucidar mais uma vez que residência pedagógica deve ser levada a efeito imediatamente após o ingresso do licenciado nos sistemas educacionais da educação básica e que submeteu-se a concurso público de provas e títulos (BRZEZINSKI, 2014, p.21).

Ainda conforme a autora citada, a residência pedagógica deve ser oferecida como política educacional de Estado a todos os licenciados que atuam na educação básica pública, como professores iniciantes.

De acordo com o Edital lançado pela Capes, em junho de 2018, o PRP visa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e 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;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES N. 06/2018, p.1).

No âmbito do programa deve contemplar atividades como ambientação à escola, regência de sala de aula, atividades de monitoria, acompanhadas por um professor da escola, especificamente com experiência na área de ensino do licenciado, e orientada por um docente da sua instituição formadora.

O PRP visa aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, por meio do fomento a projetos organizados com as seguintes concepções e diretrizes:

- a) Ser elaborado e acompanhado de forma coletiva, com a contribuição de equipes docentes de diferentes cursos de licenciatura das IES;
- b) Ser elaborado e organizado com base em estudo prévio e à posteriori sobre as expectativas e necessidades das redes de ensino, tanto do ponto de vista dos dirigentes quanto dos profissionais do magistério, visando aproximar

- interesses, metodologias, didáticas e apoio técnico-profissional no desenvolvimento do Projeto Institucional;
- c) Organizar a residência pedagógica como projeto piloto de experimentação planejado, testado e desenvolvido em articulação e com o apoio técnico e profissional das redes de ensino e avaliado coletivamente por todos os participantes do Projeto Institucional;
- d) Ser avaliado coletivamente, devendo o resultado ser utilizado para aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado da IES e, se possível, a prática docente nas escolas-campo. (CAPES N. 06/2018, p. 17).

Ainda de acordo com o Edital, o PRP consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. (CAPES N. 06/2018, p. 18).

São características essenciais da residência pedagógica:

- a) Possuir carga horária de 440 horas implementada durante o ano letivo escolar;
- b) Ser realizada preferencialmente numa mesma escola e em dias consecutivos, acompanhada por um mesmo professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente. Ser orientada por um docente da IES, denominado docente orientador, que atua no curso de licenciatura no qual o residente está matriculado.
- c) Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das interrelações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes [...] (CAPES N. 06/2018, p. 18).

O Plano de Atividade do Residente corresponde ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas para atender às 440 horas exigidas como requisito para o cumprimento da residência. O documento deve ser elaborado pelo residente, juntamente com o seu preceptor e ser homologado pelo docente orientador. As atividades realizadas na escola foram: regência escolar (atividades desenvolvidas como regência na sala de aula); atividades da residência desenvolvidas na escola – extra - sala de aula (monitoria, acompanhamento individual do aluno dentro e fora da sala de aula, atividades de ações complementares como projetos, aulas passeio, palestras e atividades de prático pedagógico, como produção de materiais, metodologias e ornamentações); atividades da residência desenvolvidas na IES (curso inicial de formação do residente e Encontros de Núcleo de Desenvolvimento Profissional – NDP.); atividades da



residência desenvolvidas em outros espaços (outros espaços educacionais, como feiras, congressos, secretaria de educação, entre outros).

“Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor” (CAPES N. 06/2018, p. 2). Esse preceptor é responsável por acompanhar as atividades dos residentes, assim como, repassar o relatório mensal, plano de ensino e demais atividades desenvolvidas no âmbito escolar para o docente orientador.

O programa traz possibilidades aos cursos de formação, assim como também traz desafios, um dos desafios é conduzir o residente a buscar o conhecimento no contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes. Uma das possibilidades, é que os profissionais docentes trabalhem mais prática em sala de aula, articulando metodologias ativas de ensino e aprendizagem significativa para possibilitar um maior conhecimento aos alunos.

### **3.2 Práticas do Programa Residência Pedagógica**

O PRP indica um conjunto de práticas para seus integrantes. Diante disso, o edital da Capes (2018, p. 18) diz “o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente” (CAPES N 06/2018).

Nesse contexto, serão apresentadas algumas experiências desenvolvidas no decorrer do PRP, do Curso LEDOC/Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), Picos-PI. Essas experiências trazem relatos de residentes que ministravam suas aulas com a ajuda de atividades experimentais com o uso de materiais de fácil acesso.

Nesse sentido, Paz et al. (2019, p. 02) explica que “muitos professores ainda ministram suas aulas basicamente por meio da leitura de textos e imagens contidas nos livros didáticos”. Por conta desse déficit de alguns professores, muitos dos alunos tem dificuldades com conceitos, ideias e interesse pelo conhecimento científico. É importante salientar que o PRP tem sido eficaz na superação das dificuldades dos alunos.

Uma alternativa tem se mostrado eficiente na superação dessas dificuldades é a utilização de materiais manipulativos nas aulas de ciências, como por exemplo réplicas de estruturas que compõem o corpo humano (células, sistema digestivo, respiratório, esquelético, etc.). (PAZ et al. 2019. p. 02).

A utilização de atividades experimentais com materiais manipulativos contribui

positivamente para o espaço escolar, privilegiando conteúdos, métodos e atividades que realcem um trabalho em conjunto dos alunos e professores com o conhecimento, no espaço escolar e na sociedade.

No decorrer da regência do PRP foi constatado por meio de atitudes e falas, o desinteresse de alguns alunos com relação as aulas ministradas apenas com a utilização do livro didático, e a necessidade de atividades que motivem a participação de alunos. Diante disso, Paz, Coutinho Júnior e Silva (2019, p. 01) concluem sobre a necessidade de “[...] planejar e desenvolver uma série de atividades com a finalidade de contribuir para superação dessa realidade”.

As atividades preconizadas pelo PRP são desenvolvidas através de um conjunto de ações baseadas em metodologias inovadoras visando a aprendizagem significativa dos alunos. Paz, Coutinho Júnior e Silva (2019, p. 03) defendem que “as atividades lúdicas favorecem a aprendizagem e podem dar um novo rumo ao ensino de Ciências, tornando-o mais agradável e significativo para os estudantes”. É importante salientar que a utilização dos experimentos foi satisfatória sendo possível conciliar teoria e prática na discussão dos conteúdos, além de contribuir significativamente para o aperfeiçoamento da nossa formação docente.

### **3.3 Reflexões sobre a formação docente na Educação do Campo: Formação inicial e desenvolvimento profissional docente**

Primeiramente, será feita uma análise para o entendimento e definição de formação inicial. A formação de professores nos apresenta múltiplas perspectivas, a começar com o conceito de formação inicial. O termo formar significa “1. Dar forma a (algo). 2. Ter a forma de. 3. Conceber, imaginar. 4. Pôr em ordem, em linha. 5. Educar. 6. Fabricar, fazer. 7. Constituir” (FERREIRA, 2008, p. 414).

A formação inicial do professor é aquela que assegura a aprendizagem profissional para a atuação, o qualificando para o exercício da profissão docente. É na formação inicial que ocorre a constituição profissional do sujeito, configurada como um processo de desenvolvimento e estruturação do indivíduo (PRYJMA; WINKELER, 2014. p. 26).

Nesse sentido, a formação inicial de professores é de suma relevância para a prática efetiva docente, bem como é a parte essencial de um duradouro processo de profissionalização docente. Gatti (2014) apresenta um conjunto de aspectos que se mostram recorrentes e que se relevam nesses estudos e nas pesquisas educacionais no que se refere à formação inicial de professores para a educação básica do ensino superior. São eles:

- a. professores improvisados, em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina, ou licenciandos em curso;
- b. Ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade;
- c. Pouca penetração e consideração das orientações e resultados de discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangidas;
- d. Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de licenciatura mantendo a tradição do foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitas delas tratando praticamente apenas dos bacharelados;
- e. Estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação [...] (GATTI, 2014. p. 32)

Perante Gatti (2014, p. 49), “há um volume de conhecimento acumulado pelas pesquisas em educação quanto à formação inicial de professores”. Ademais, é importante salientar que suas contribuições são proeminentes e as qualidades que trouxemos apontam que é prático aos profissionais de educação se apoiarem em bases de estudo com focos bem consistentes, situadas e pensadas de forma mais integrada.

Uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido. (FLORES, 2010).

No desenvolvimento profissional docente, o processo reflexivo proporciona ao professor um caminho metodológico, atraído pela vontade de mudar, de inovar com autonomia. (PRYJMA; WINKELER, 2014, p. 28) Conforme os autores citados, nessa perspectiva, “não haverá desenvolvimento profissional sem que o docente se comprometa com esse processo, e esse será valorizado na medida em que a instituição educacional priorizar ações nessa ordem”.

Entende-se que o desenvolvimento profissional é assumido pelo docente, pelos gestores da instituição educacional, determinado pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional (PRYJMA; WINKELER, 2014.).

Na medida em que o exercício profissional ocorre e o professor consegue analisar, entender e refletir sobre a sua prática, o desenvolvimento profissional docente estabelece-se como um processo contínuo de melhoria da ação docente do e para o professor. Esse desenvolvimento, pessoal e profissional, tem a instituição de ensino como ponto de partida e de chegada para esse processo formativo (formação em contexto), visto que o saber necessário ao exercício profissional é aprimorado a partir do entendimento e questionamento das práticas realizadas em sala de aula, com o intuito de transformar as experiências em conhecimento e esse em desenvolvimento profissional. (PRYJMA; WINKELER, 2014. p. 32).

Reforça-se, novamente, que a instituição de ensino, local no qual o professor atua, é o

espaço de formação mais propício para o desenvolvimento profissional, pois nesse ambiente atualizam-se os conhecimentos curriculares determinados social e historicamente; dialoga-se sobre a organização do espaço escolar e suas possibilidades de ensino e aprendizagem; analisam-se as estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem; oportuniza-se ao docente o envolvimento com questões políticas e administrativas da gestão escolar (PRYJMA; WINKELER, 2014.).

Dessa forma, ao desenvolvimento profissional docente tributam-se algumas características essenciais: é um processo reflexivo pela interação entre teoria e prática situado no contexto da ação; necessita ser assumido pelo docente, pelos gestores e entendido que sofre determinações pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional; seus programas necessitam ser planejados, desenvolvidos e avaliados considerando o professor e a instituição de modo a promover a transformação da prática educativa. (PRYJMA; WINKELER, 2014. p. 32).

Nesse contexto, diversos estudos passam a focalizar casos de ensino como instrumentos importantes para serem utilizados na formação dos professores e na investigação dos processos de desenvolvimento profissional docente. Com isso, entendemos que a discussão sobre desenvolvimento profissional docente tem como espaço a escola, local onde os professores atuam, ou seja, entram em cena para ensinar aos seus alunos.

Com base nos estudos, Marcelo (2009) defende o desenvolvimento profissional docente como “um campo de conhecimento muito amplo e diverso, do qual tentamos mostrar algumas das suas ideias gerais”. Ademais, conforme o autor citado, é importante salientar que o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas.

### **3.4 Ensino de Ciências da Natureza: desafios e possibilidades no contexto da LEDOC**

A relação entre teoria e prática é objeto de estudo dos mais importantes na área de Didática. No ensino de Ciências não é diferente. Baseando-se numa proposta de trabalho que possibilita a investigação e a experimentação, a formação de professores nessa área deve-se voltar para a relação entre a formação científica e a prática escolar, de maneira a preparar o futuro professor para atuar em sua realidade (SILVA; SANTOS, 2017).

Conforme Paz (2019, p. 21), “as Licenciaturas em Educação do Campo têm como objetivo formar professores por área de conhecimento para atuação nas escolas do campo em áreas específicas”. Nas LEDOCs do CSHNB as áreas específicas são Química, Física e Biologia para o ensino médio. Para Silva e Santos (2017, p. 50) “a Licenciatura em Educação do Campo, fundamentada no Decreto N° 7.352/2010, visa formar educadores numa perspectiva

interdisciplinar e utiliza como metodologia formativa intervenções na realidade dos sujeitos do campo”.

No caso específico da formação de professores para a área das Ciências da Natureza, as LEDOCs são desafiadas à promoção de uma formação direcionada, por área, multidisciplinar, integrada, em espaços e tempos pedagogicamente pensados, em situações reais de aprendizagem que respondam às necessidades de sujeitos específicos em contextos singulares. Esperam-se dos professores estratégias de formação capazes de oferecer ao profissional formado possibilidades para interferir nas questões de sua realidade (PAZ, 2019).

O ensino de Ciências Naturais é de fundamental importância para formação de cidadãos críticos, com capacidade de interpretar o mundo a sua volta e a escola tem um papel importante na construção desses conhecimentos (SANTOS et al. 2015). Para a autora, alguns professores ainda usam somente o livro didático como recurso metodológico tornando a disciplina cansativa e monótona não despertando o interesse dos estudantes pela disciplina de Ciências Naturais, que é uma disciplina bem complexa e exige formas de ensino mais elaboradas.

Para o ensino de Ciências nas LEDOCs a necessidade de que este trabalho esteja relacionado com a realidade dos estudantes e da comunidade é primordial. Do contrário, agrava-se o processo de marginalização dos povos do campo. Contudo, na maior parte das Universidades, o professor formador desconhece a realidade do campo o que acaba comprometendo o ensino dos formandos, e mais à frente, a qualidade da educação básica. (SILVA; SILVA; LIMA, 2017).

Sabe-se que uma das grandes deficiências no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Ciências Naturais é a dificuldade dos estudantes na associação desses conteúdos com o seu dia a dia. Por isso, é importante o uso de novas metodologias que possibilitem aos estudantes fazer a associação desses conteúdos com o seu cotidiano (SANTOS et al. 2015).

Defender o ensino de Ciências a partir do cotidiano é entender que o dia a dia do indivíduo é rico em informações que podem auxiliar o estudo dos fenômenos científicos, porém, a intenção é ir mais além e analisar o contexto, principalmente das práticas sociais (SILVA; SANTOS, 2017).

Segundo Paz (2019, p. 174) “a tese de que existem implicações significativas no processo de formação de professores da LEDOC às práticas formativas, conforme as especificidades da Educação do Campo e da área de Ciências da Natureza, é confirmada”. O autor apresentou essas implicações em itens que serão apresentados a seguir:

- a) Os professores formadores compreendem que precisam modificar suas práticas constantemente visando à contextualização do ensino e os princípios

da Educação do Campo.

b) Vislumbram suas limitações formativas e os desafios da Educação do Campo, porém sentem-se numa busca solitária aos desafios de adotar práticas formativas que atendam aos interesses dos alunos conforme expectativa do curso.

c) Apontam como desafios à sua prática pedagógica a distância entre a formação de caráter específico que tiveram e as exigências formativas da educação do campo que abrangem aspectos multi e interdisciplinares [...]

d) Esses desafios trazem implicações significativas expressas pelos alunos nas entrevistas e questionários. [...]

e) Nos aspectos curriculares são apontadas, pelos alunos, barreiras na formação do professor formador. [...]

f) A condição de rigidez curricular implica em obstáculos nas dimensões epistemológicas diante da insuficiência de tempo para trabalhar as disciplinas científicas [...] (p. 174).

Diante dessas implicações em relação à formação do professor da LEDOC, fica nítido que há muitas metas a serem alcançadas, além disso, esses desafios se dão na busca de uma formação com solidez em diversos conhecimentos específicos. Por se tratar de algo recente, as reflexões sobre formação, ensino de ciências, currículo e ação docente nesse contexto tornam-se, além de grande desafio, amplamente justificadas. (PAZ; USTRA, 2018)

Com base em Paz (2019, p. 82), o Curso LEDOC/Ciências da Natureza tem o desafio de “formar professores do e no campo com solidez na área de conhecimento da educação do campo com ênfase em Ciências da Natureza, buscando atender à demanda social e pedagógica das comunidades rurais”.

Entretanto são grandes os desafios da formação de professores do campo cuja concepção de formação é o contexto ao qual o sujeito está inserido. Dessa forma, tornam-se intensas as demandas que possam responder significativamente para a população do campo a estruturação de currículos, teorias pedagógicas, organização didática, educação contextualizada, entre outros desafios presentes nas tensões que envolvem o processo de formação de professores do campo. (PAZ; USTRA, 2018)

Se é consensual e inquestionável que o professor de Ciências Naturais, ou de alguma das Ciências, precisa ter o domínio de teorias científicas e de suas vinculações com as tecnologias, fica cada vez mais claro, para uma quantidade crescente de educadores, que essa característica é necessária, mas não suficiente, para um adequado desempenho docente (DELIZOIVOC; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

Com isso, apresento os desafios relativos ao ensino de Ciências, perante os autores supracitados: superação do senso comum pedagógico, ciência para todos, ciência e tecnologia como cultura, incorporar conhecimentos contemporâneos em ciência e tecnologia, superação das insuficiências do livro didático e aproximação entre pesquisa em ensino de Ciências e

ensino de Ciências (DELIZOIVOC; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

É importante enfatizar que os desafios enfrentados no decorrer do processo de ensino não são apenas os citados acima. Há desafios devido a fatores como: a falta de estímulo dos educadores, da desmotivação dos jovens pelos estudos, da ausência de alguns recursos didáticos e limitada acessibilidade às informações e comunicações, assim como escolas com laboratório equipado com materiais para o ensino de Ciências da Natureza.

A maioria dos professores da área de Ciências Naturais ainda permanece seguindo livros didáticos, insistindo na memorização de informações isoladas, acreditando na importância dos conteúdos tradicionalmente explorados e na exposição como forma principal de ensino (DELIZOIVOC; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

As dificuldades enfrentadas pelos cursos de formação de professores em educação do campo na área de ciências da natureza estão presentes desde a epistemologia da prática docente a materialização das práticas educativas (PAZ; USTRA, 2018).

Torna-se bastante desafiador para a IES promover uma formação comprometida com o ensino de ciências interdisciplinar e multidisciplinar para atuação nos níveis Fundamental e Médio em escolas do campo, haja vista o predomínio nessas instituições da formação tradicional (PAZ; OLIVEIRA, 2017). Dessa forma complementam Paz e Oliveira (2017, p. 74) “o professor formador é desafiado a pensar novas formas de ensinar, considerando que a LEDOC é constituída por processos formativos voltados para saberes e vivências no campo”.

O papel conferido à educação do campo vem dialogando nas obras com uma formação docente que ultrapasse as barreiras disciplinares constituintes das áreas de conhecimento capaz de envolver as diversas dimensões do campo. Tem como objetivo trabalhar as disciplinas curriculares interligando aspectos sociais e pessoais dos estudantes e envolve-los no desenvolvimento de relações que estreitem as vivências do campo e os conceitos científicos, bem como romper com a visão fragmentada do processo de produção do conhecimento. (PAZ; USTRA, 2018).

Para a especificidade do Ensino de Ciências com foco na Educação do Campo, em contraposição a formação disciplinar dos professores, deve-se por meio de rupturas de tradições, inércias e ideologias, buscar formar o professor por meio do desenvolvimento da capacidade reflexiva em grupo, compartilhada e contextualizada (PAZ, 2019).

O autor supracitado considera que a interdisciplinaridade ainda é pouco praticada pelos professores do curso LEDOC/Ciências da Natureza, acompanhado das seguintes observações:

[...] b) melhor consistência teórico-pedagógica para aplicação prática de

saberes em construção pelos professores, haja vista aqueles com associação à didática das ciências;

c) práticas formativas criteriosas e diversificadas na ampla diversidade dos saberes que constituem a docência, as aplicações das ciências em contexto do campo articulado a história de vida, linguagens, cultura e atividade política, dialogando com os modos de viver dos povos do campo;

d) a desconstrução de que o domínio do conhecimento específico nas disciplinas de Física, Química e Biologia seja requisito único na formação do professor para atuar no ensino de ciências no contexto da Educação do Campo. (PAZ, 2019, p. 176).

Nesse contexto, essas bases constitutivas devem ser implementadas na formação do professor LEDOC/Ciências da Natureza, pois há muitos obstáculos no decorrer do processo de formação da LEDOC. A insuficiência de disciplinas das Ciências da Natureza é um desses obstáculos, como por exemplo, a Química e a Física, pois no decorrer do curso, há uma mínima quantidade dessas disciplinas e comparado, por exemplo a quantidade de disciplinas pedagógicas.

Conforme surgem os desafios da prática docente, as propostas metodológicas para o ensino das Ciências devem ser escolhidas pelo professor através de uma reflexão crítica sobre sua aplicabilidade, seu processo e resultado (PAZ; OLIVEIRA, 2017).

Da mesma forma o professor formador é desafiado a pensar novas formas de ensinar. Nesse sentido, ao propor uma formação docente multidisciplinar, a Educação do Campo requer do corpo docente das instituições a realização de práticas articuladas através de trabalho orgânico, coletivo, integrado e contextualizado. (PAZ; USTRA, 2018).

Dessa forma, partimos do pressuposto que os conteúdos trabalhados na escola contribuem para emancipação do sujeito enquanto cidadão de um mundo cada vez mais agressivo tecnologicamente. A compreensão desse mundo, no contexto rural/campo, não menos importante que o urbano/cidade, torna-se imprescindível, quanto à parte da relevância da melhor/major participação do sujeito e sua interação com o ambiente social. (PAZ; USTRA, 2018).



## 4 METODOLOGIA

O objetivo geral da pesquisa é investigar as contribuições do PRP para a formação do professor da LEDOC/Ciências da Natureza constantes nos documentos e nos discursos dos alunos participantes do PRP do curso LEDOC Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Foi realizado um levantamento sobre os documentos elaborados para a implementação do PRP, e para a coleta de dados foram utilizadas a seguinte técnica: questionários via *Google forms*.

### 4.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa utilizou abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada em pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado, de vários autores da área, com o objetivo de aprofundamento sobre a temática: “a residência pedagógica na formação de professores de Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEDOC)” e também através de uma pesquisa de campo realizada com os alunos bolsistas e voluntários da Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza.

A pesquisa, quando classificada como bibliográfica, deve ter como escopo tudo o que já foi publicado em relação ao tema de estudo, pois só assim o pesquisador poderá formular uma nova teoria ou hipótese ou contribuição sobre o assunto, caso contrário, ele estará apenas fundamentando alguns conceitos escolhidos, que devem ser considerados para suportar uma pesquisa de laboratório (GARCIA, 2016).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994).

A pesquisa qualitativa leva o pesquisador ler os documentos selecionados, adotando, nesta fase, procedimentos de codificação, classificação e categorização. Supondo que a unidade de codificação escolhida tenha sido a palavra, o próximo passo será classificá-las em blocos que expressem determinadas categorias, que confirmam ou modificam aqueles presentes nas hipóteses e referenciais teóricos inicialmente propostos. (GODOY, 1995).

A pesquisa exploratória permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, visto que este ainda é pouco conhecido, pouco explorado. Nesse sentido, caso o problema proposto não apresente aspectos que permitam a visualização dos procedimentos a

serem adotados, será necessário que o pesquisador inicie um processo de sondagem, com vistas a aprimorar ideias, descobrir intuições e, posteriormente, construir hipóteses.

#### **4.2 População e Amostra**

A pesquisa foi realizada com alunos bolsistas e voluntários do Programa Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza. A opção por aplicar questionário via *google forms* justifica-se pelo período atípico da pandemia e pela facilidade que a ferramenta tem no alcance dos sujeitos da pesquisa, sendo que podem conceder informações acerca do objeto de pesquisa estudado.

A coleta de dados foi composta de questionários enviados via *google forms*, respondidos por 24 alunos e voluntários do PRP do curso LEDOC/Ciências da Natureza, do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, Picos – Piauí. Os Residentes foram divididos pelo Docente Orientador para trabalhar em três (3) Escolas públicas: Escola Municipal Manoel Joaquim de Carvalho; Instituto Federal do Piauí e Escola Municipal Francisco Jeremias de Barros.

#### **4.3 Instrumento de Coleta de Dados**

Após o levantamento teórico, foi elaborado um questionário (apêndice A), com 16 questões, sendo essas questões fechadas. A pesquisa foi realizada de forma online, através de questionários enviados via *google forms*. Antes de aplicarmos o questionário, enviamos um termo de confidencialidade (apêndice B) para os participantes da pesquisa, onde os pesquisadores do presente Trabalho de Conclusão de Curso se comprometem a preservar a privacidade dos interlocutores da pesquisa. Os pesquisadores concordam, igualmente, que essas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

O questionário foi aplicado a vinte e cinco residentes que participaram da primeira edição do PRP, do curso LEDOC/Ciências da Natureza, da UFPI, CSHNB, para melhor compreender suas concepções sobre o programa. Dentre essa população, vinte e quatro residentes responderam ao questionário.

Assim, analisamos os resultados obtidos através dos questionários respondidos, sempre lembrando, utilizando e se baseando no referencial teórico apresentado e sempre que possível estabelecer um diálogo entre as respostas dos residentes e autores que falam sobre o tema.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta análise busca responder as questões da pesquisa colocando em evidência as contribuições do PRP para a formação do professor de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza. O objetivo dessa seção é analisar e discutir os dados dos questionários aplicados aos antigos residentes sobre a formação docente no âmbito do PRP. Os resultados e discussão dos dados coletados foram organizados conforme eixos de análise.

Na produção dos dados, os questionários aplicados aos alunos foram agrupados nos seguintes eixos: a) perfil do residente; b) aspectos pedagógicos e metodológicos; c) sobre as atividades propostas pelo programa (Ambientação/imersão do Residente na Escola; Regência; Avaliação; Produção de Trabalhos/Artigos em eventos; Vivência nas Escolas); d) Significado das bolsas para os Residentes no PRP.

Visando corresponder a problemática da pesquisa em questão, aplicou-se o questionário via *google forms*, dividido em quatro (4) eixos de análises, como mostra o quadro 1, e cada eixo com perguntas correspondentes.

**Quadro 1.** Eixos de análises sobre o questionário aplicado.

Eixo 1:	Perfil do Residente	4 perguntas
Eixo 2:	Aspectos pedagógicos e metodológicos	4 perguntas
Eixo 3:	Atividades propostas pelo programa (Ambientação/Imersão do Residente na Escola; Regência; Avaliação; Produção de Trabalhos/Artigos em eventos; Vivência nas Escolas)	5 perguntas
Eixo 4:	Significado das bolsas para os Residentes no PRP	3 perguntas

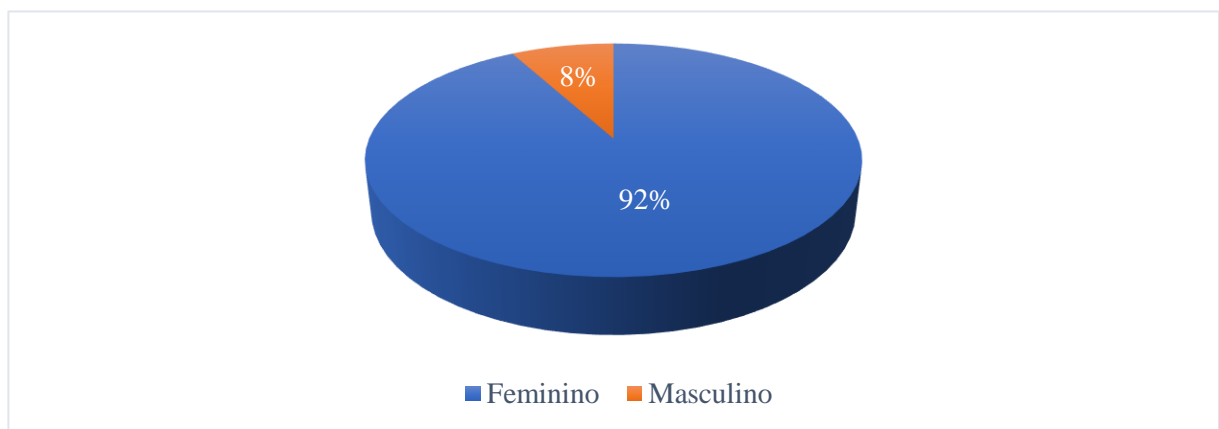
**Fonte:** Elaborados pela autora a partir de dados da pesquisa (2021).

O questionário foi aplicado com dezesseis (16) questões com perguntas fechadas. O universo pesquisado foram os alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, que participaram da primeira edição do PRP (2018-2019) Desses alunos, vinte e cinco (25) participaram do programa (24 bolsistas e 1 voluntário), por estarem no 5º e 6º

período do curso, já que o programa é para alunos que estão acima do 5º período. Dos participantes do PRP, 24 deles, responderam à pesquisa.

A primeira parte do questionário compreende as questões de 1 a 4, iniciando esse diálogo pela categoria identidade, caracterizando o perfil dos alunos que concluíram a Residência Pedagógica do curso LEDOC/Ciências da Natureza participantes da pesquisa. A primeira questão foi sobre o gênero dos residentes, seguido pelas questões de faixa etária, estado civil e cor/etnia.

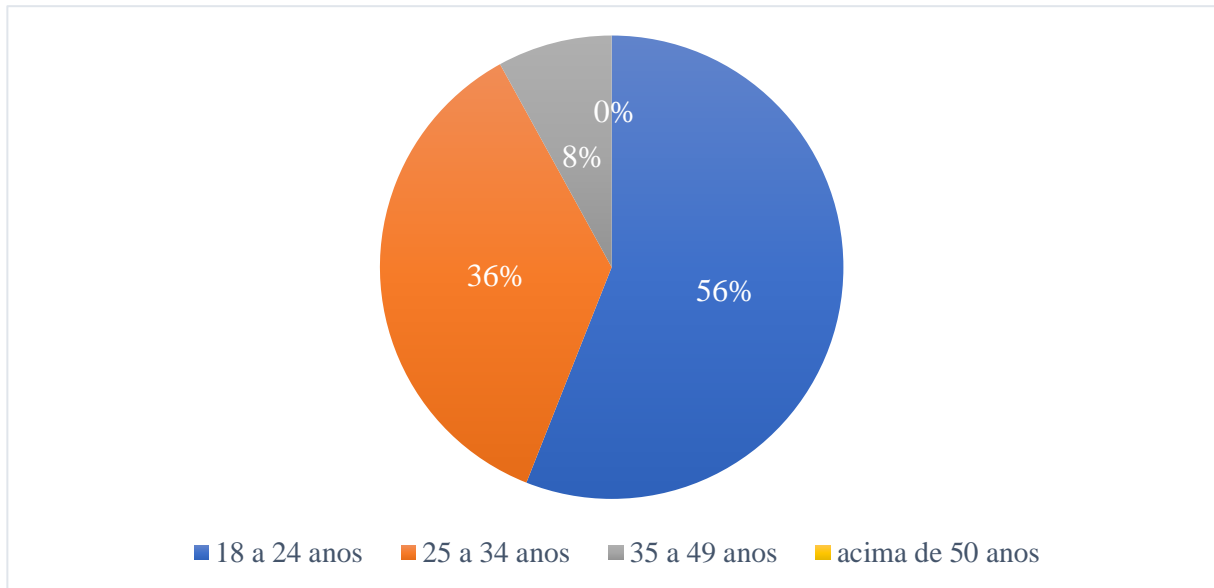
**Gráfico 1. Gênero dos Residentes**



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No gráfico 1 observamos que, 92% dos alunos, que corresponde a 23 sujeitos, são do sexo feminino, isso nos mostra que dentre os entrevistados, a prevalência da mulher é maior. Apenas 8% dos entrevistados, que corresponde a 02 sujeitos, são do sexo masculino.

Na segunda questão, foi perguntado aos residentes qual era a sua faixa etária, pois, cada geração pode ter uma visão diferente sob a forma de lecionar. Destacamos as respostas dos residentes no gráfico a seguir:

**Gráfico 2. Faixa etária**

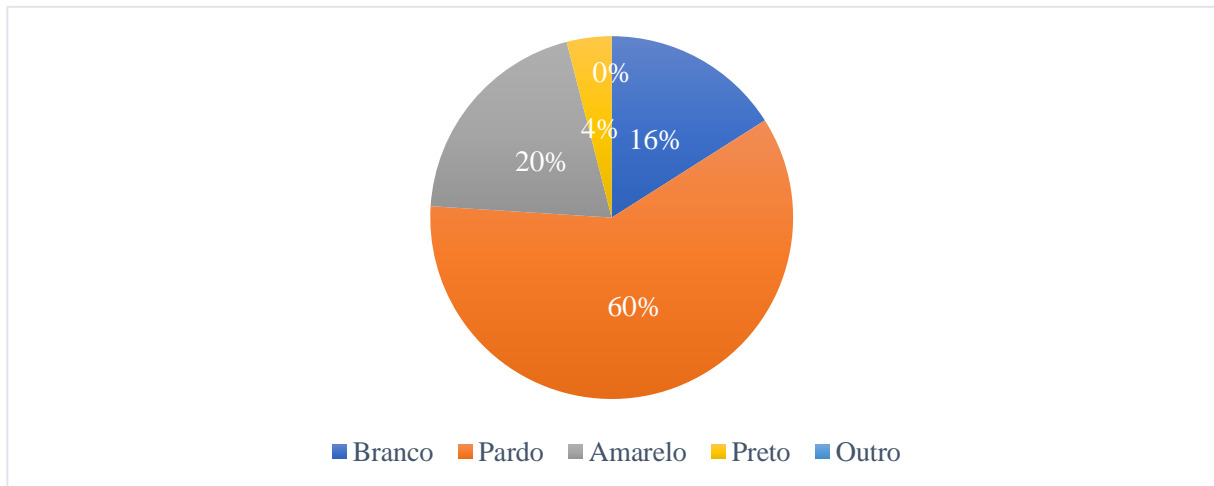
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Com faixa etária entre 18 a 24 anos, a maioria dos residentes (56%) são pessoas jovens, ou seja, é de uma geração de jovens que saíram do ensino médio a pouco tempo. Na faixa etária entre 25 e 34 anos estão 36 % dos residentes pesquisados e somente 8% têm idade entre 35 a 49 anos.

Ao analisarmos o PPC do curso LEDOC (UFPI, 2017), observamos que o objetivo do curso é formar os povos do campo, independente de faixa etária, bem como, de etnias. É importante salientar que a seleção para ingresso na LEDOC é específica e diferenciada da atual forma de acesso à UFPI, que desde 2011 adotou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como único instrumento de avaliação.

Sendo assim, o público alvo da LEDOC/Ciências da Natureza constitui-se de professores que atuam nas escolas do e no campo, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sem Ensino Superior, candidatos vinculados às práticas produtivas e sociais do campo, residentes no campo, participantes de movimentos, associações, cooperativas, sindicatos de camponeses e alunos oriundos de Escolas Técnicas ou Agrotécnicas, Escolas Família Agrícola, Casas Familiares Rurais, Escolas de Assentamentos e demais escolas rurais (UFPI, 2017).

Na próxima questão, buscamos averiguar qual a cor/etnia dos residentes participantes da pesquisa. Veja no gráfico a seguir, o resultado das análises:

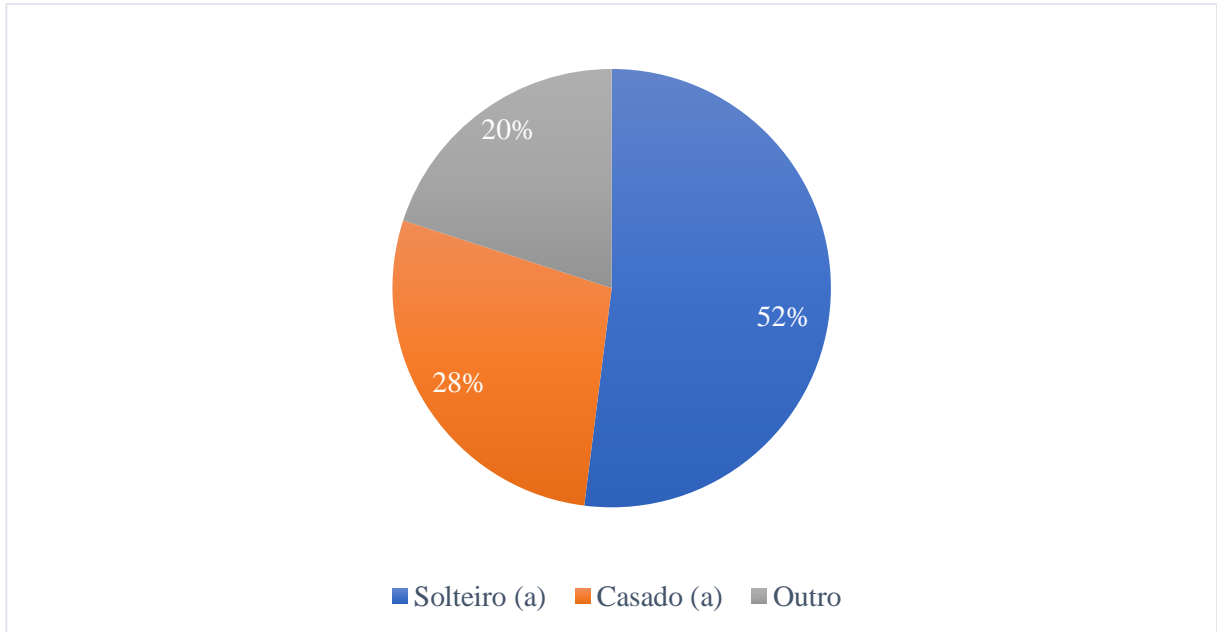
**Gráfico 3. Cor/etnia**

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dessa forma, considerando-se a cor, a maioria dos residentes (60%) declaram ter cor parda, 20% declaram ter cor amarela, 16% diz ter cor branco (a) e apenas 4% declaram cor negra.

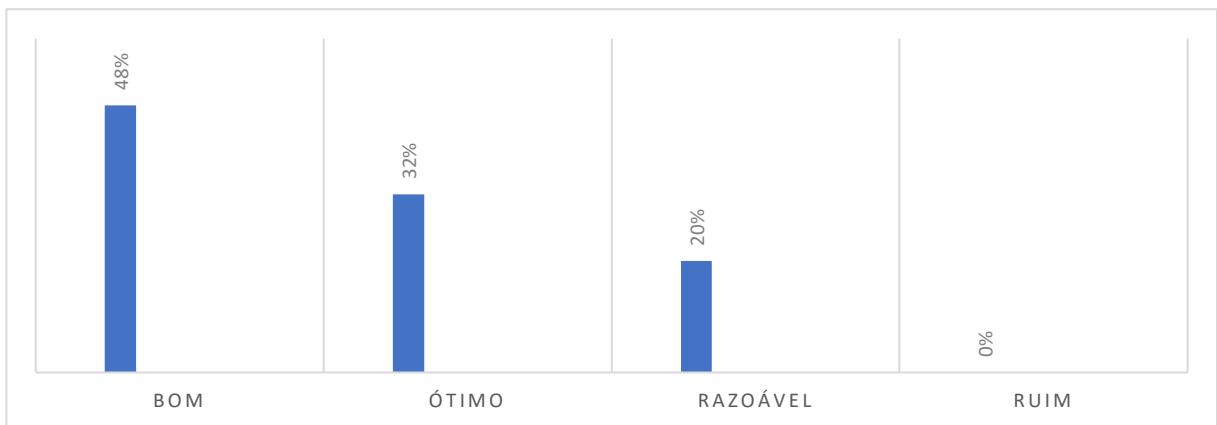
Conforme Paz (2019), no curso LEDOC, os dados mostram que o número de brancos nesses cursos está abaixo da média da população e mais abaixo ainda da média da população universitária. Inferimos, portanto, nesse aspecto, que o curso LEDOC é composto de sujeitos que não reflete os padrões vigentes, nem da sociedade tampouco dos centros universitários, evidenciando a especificidade do curso e seu alcance as populações negligenciadas pela educação superior e as distorções existentes na sociedade.

A quarta pergunta está relacionada com o estado civil dos residentes, constatando que a maioria se apresenta solteiro (52%), os casados são 28% do total, Outro (20%) e nenhuma resposta para separado (a) ou viúvo (a), conforme gráfico 4.

**Gráfico 4. Estado Civil**

**Fonte: Dados da pesquisa (2021).**

A quinta pergunta questionou como os residentes avaliam seu aprendizado no PRP. Nessa perspectiva, os residentes afirmaram que:

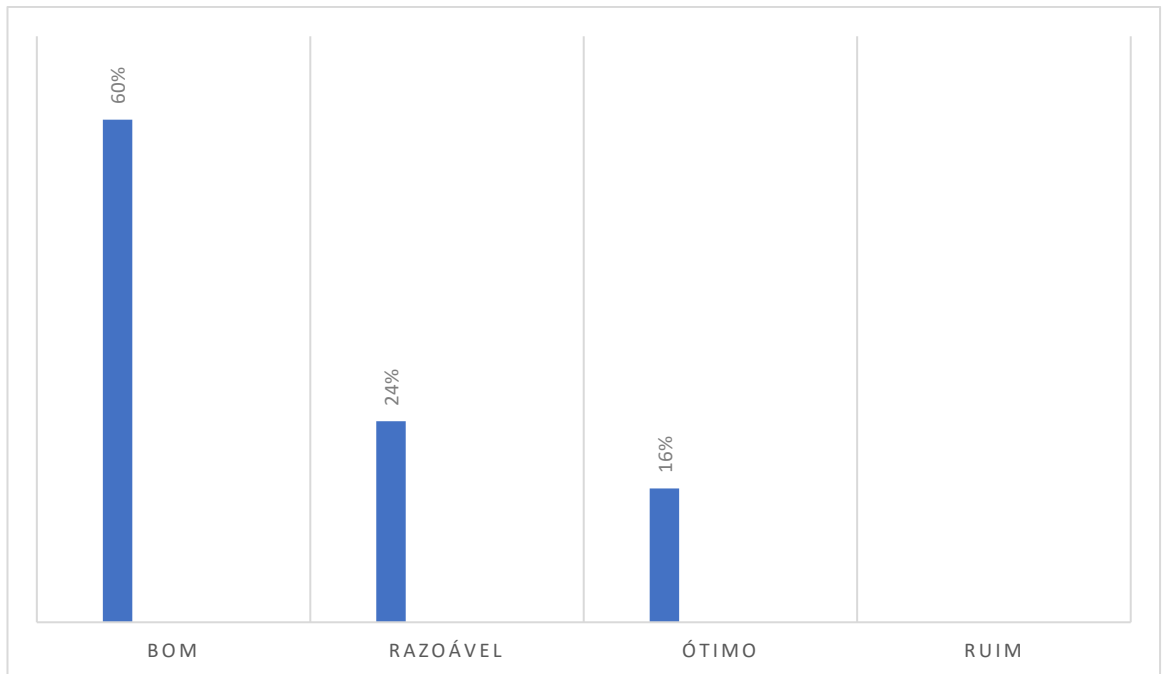
**Gráfico 5. Experiência como residente**

**Fonte: Dados da pesquisa (2021).**

Observamos que 48% dos entrevistados avaliam sua experiência no PRP, como boa, 32% como ótimo, 20% como regular e nenhum dos entrevistados avaliou o programa como ruim. Conforme a autora Pereira (2020, p. 54), “através do Programa Residência Pedagógica muitos licenciandos tem o primeiro contato com o ambiente de trabalho, possibilitando assim as primeiras experiências como professor”. Por isso, é importante a presença do preceptor na sala de aula, para auxiliar os residentes e mostrar o que pode melhorar em sua atuação como docente.

Quanto a avaliação da metodologia utilizada na Residência Pedagógica os residentes consideram:

**Gráfico 6. Avaliação da metodologia**



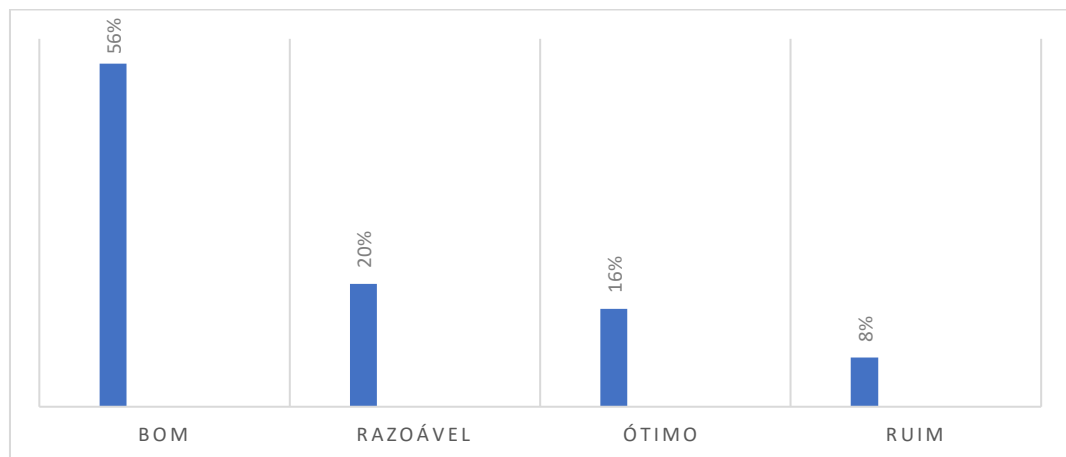
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Sobre a metodologia do programa vemos no gráfico acima que a grande maioria avalia como bom (60%), comprovando que a metodologia utilizada no programa RP, foi vista pelos alunos de maneira efetiva. Temos 24% dos entrevistados que avaliaram a metodologia como razoável e 16% dos entrevistados avaliaram como ótimo.

Conforme Pereira (2020) o docente precisa inovar, variar em suas metodologias e recursos educacionais para que estimule o interesse do aluno na aprendizagem. A metodologia contribui significativamente para que os alunos estabeleçam relações entre teoria e prática, pois a abordagem a partir da exploração da natureza, componente primário da vida no campo, o professor leva para a sala de aula um conteúdo e associa-o à realidade de seus alunos (BENDINI *et al*, 2017).

Quanto a confiança para lecionar, seguem dados do gráfico 7.



**Gráfico 7 – Confiança dos Residentes ao ensinar conteúdos de Ciências da Natureza**

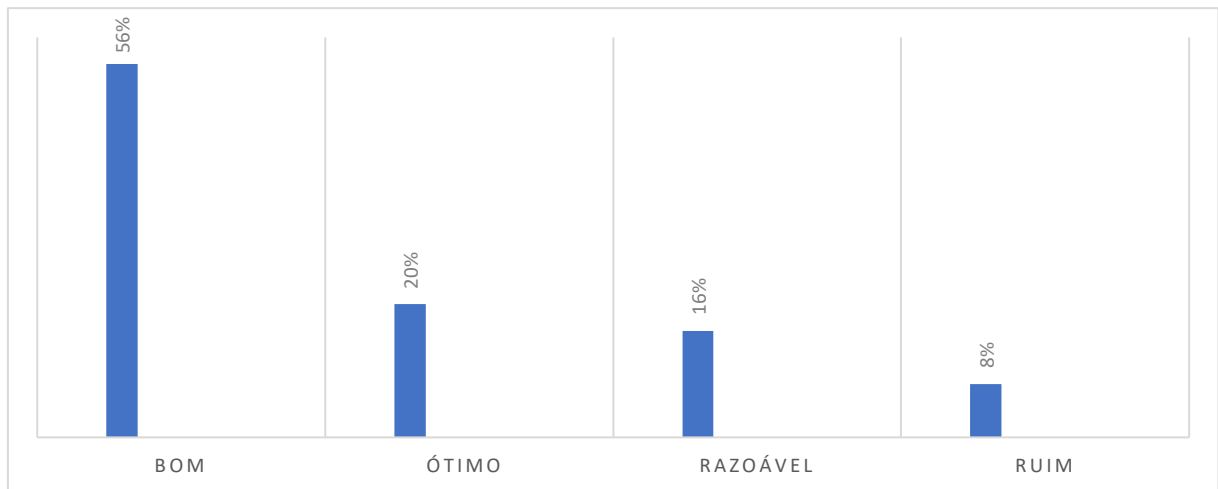
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os dados indicam que 56% dos entrevistados que participaram desta pesquisa sentem-se preparados para atuarem como professores no Ensino Fundamental e/ou Médio na área das Ciências da Natureza, 20% disseram ter uma confiança razoável, 16% disseram ter uma confiança ótima e apenas 8% não tem confiança para a atuação docente.

Conforme Paz (2019) é importante observar que Física e Química são as disciplinas cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que apresentam maior grau de dificuldade dos estudantes apresentando as menores taxas de acerto no exame, respectivamente 25% e 27%.

Enfatizamos que entre as diversas possibilidades de análise do processo de formação docente, que a opinião do professor em formação produz considerações para importantes reflexões acerca do processo formativo contribuindo para os aspectos da identidade profissional, dos saberes e das práticas, nos quais consideramos processos independentes, porém constitutivos da formação docente (PAZ, 2019).

Na questão 8, foi questionado aos residentes quanto a integração entre a universidade e a escola básica, como eles consideravam a articulação entre teoria e prática.

**Gráfico 8. Integração entre a universidade e escola básica**

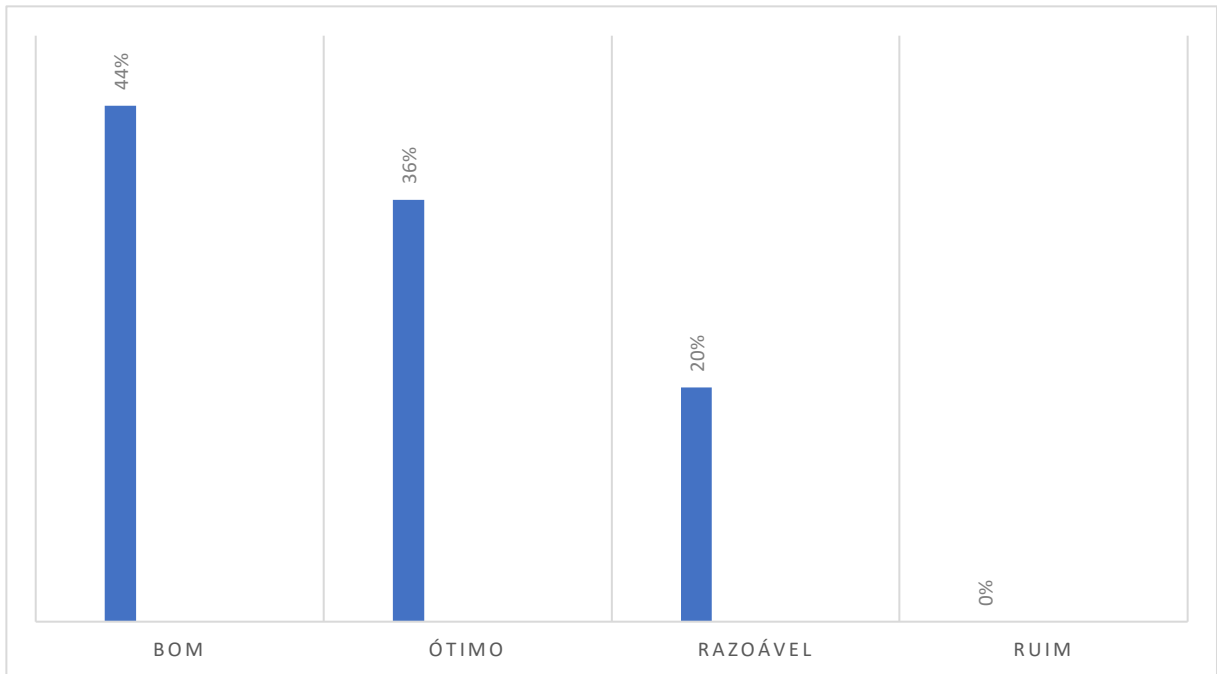
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Conforme gráfico 8, os dados indicam que 56% dos entrevistados tem a percepção boa, diante essa integração. O que enfatiza o bom resultado do programa, indicando êxito no objetivo de integrar universidade e escola básica. Dentre os entrevistados, 20% tem a percepção ótimo, 16% tem a percepção razoável. Dos entrevistados, apenas 8% diz ter uma percepção ruim. Diante desse resultado, os professores precisam refletir sobre suas práticas na busca de maior contentamento discente na relação teoria, prática e realidade, conforme enfatiza Paz (2019):

[...]compreendemos que, na percepção dos alunos os professores trabalham práticas formativas na abordagem de suas disciplinas, de forma a relacionar teoria, prática e contextualização de nível considerado bom pela maioria dos alunos, entretanto para o mais experientes esse número apresenta diminuição significativa (p. 155).

A questão 9, indaga aos residentes como eles avaliam sua participação nas atividades relacionadas a Ambientação e Imersão no ambiente escolar, eles responderam o seguinte:

**Gráfico 9. Avaliação das atividades relacionadas a Residência Pedagógica (Ambientação/Imersão)**



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No gráfico 9 temos a perspectiva dos entrevistados diante a ambientação no ambiente escolar. Por ser o primeiro contato da maioria desses alunos com a sala de aula, esse tópico se torna algo desafiador para o discente sem experiência em sala, por esse motivo é importante o programa priorizar a imersão nesse ambiente novo. Os dados evidenciam que 44% dos entrevistados avaliam essa ambientação como boa, 36% avalia como ótima e 20% como razoável. Consta-se a efetividade, em sua maioria, quanto a ambientação e imersão dos discentes no ambiente escolar por meio do programa.

Para Pereira (2020), a partir das atividades do PRP, os discentes vivenciam todo o contexto educacional, desde a sala de aula, como as reuniões pedagógicas, como também podem participar nas execuções de projetos, gincanas e feiras de ciências na escola, o que demonstra que a docência é um campo mais amplo que a sala de aula e que requer preparo constante para conseguir desempenhar um bom trabalho.

Na questão 10, perguntamos aos residentes se fazer parte do programa trouxe alguma experiência para a formação deles, e com isso, obtemos 100% dos resultados avaliados como bom.

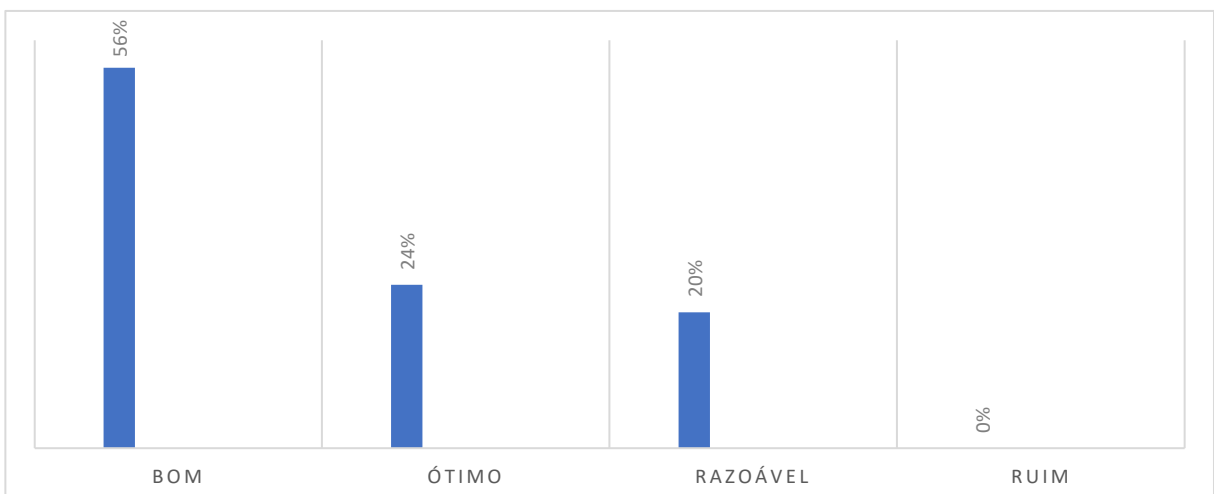
**Gráfico 10. Experiência na formação**

**Fonte: Dados da pesquisa (2021).**

Os residentes afirmaram que fazer parte do programa trouxe experiências para suas formações. Isso nos mostra que a Residência Pedagógica na UFPI se tornou efetiva para a formação dos alunos.

Segundo Pereira (2020, p. 54), “essas experiências preparam os discentes para a docência, tendo em vista que enfrentam seus medos interiores e possuem o auxílio do professor preceptor para orientar e mostrar o que pode ser melhorado em sua atuação como docente”.

Na pergunta 11, os residentes puderam avaliar a participação deles nas atividades desenvolvidas referentes a produção acadêmica (trabalhos, artigos e apresentação em eventos). Veja as análises a seguir:

**Gráfico 11. Avaliação das atividades desenvolvidas referentes a produção acadêmica**

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A Residência Pedagógica busca também, desenvolver produções acadêmicas dos discentes que participam do programa, temos como exemplo o Seminários Integrados da UFPI – SIUFPI, que ocorreram em 2019 com apresentações de trabalhos produzidos pelos discentes que participavam do programa e seus preceptores. Diante disso, os dados acima evidenciam que 56% dos entrevistados equacionam esse tópico como bom e 24% como ótimo. Apenas uma pequena parcela de 20%, avaliam como razoável.

Pereira (2020) defende que a experiência prática possibilita uma reflexão sobre a realidade vivenciada, e isso favorece criar habilidades e aperfeiçoar a sua didática como docente e proporciona uma melhor qualificação profissional, consequentemente melhora a qualidade de ensino/aprendizagem.

Na pergunta 12, perguntamos aos residentes se eles recomendariam o programa aos seus colegas, como é evidenciado no gráfico:

**Gráfico 12. Recomendação do programa**



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

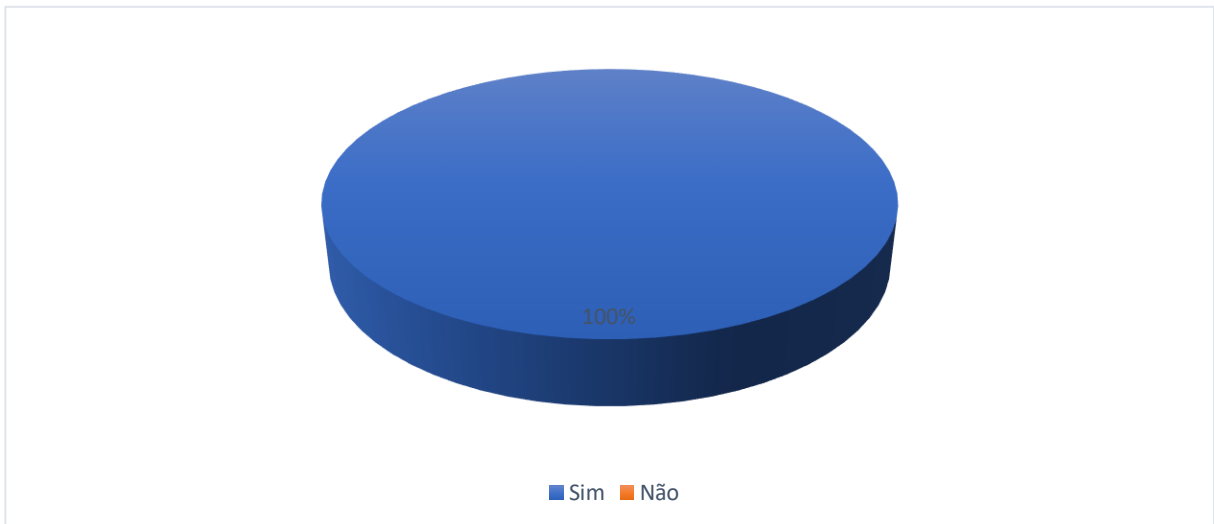
Em relação ao gráfico acima, tivemos 100% de aprovação dos alunos, diante esse resultado, é nítido que o interesse em participar do programa aumente, assim como a recomendação para seus colegas que iniciam a vida acadêmica. Diante disso, os residentes adquiriram conhecimentos dentro da prática que o auxiliaram, em seu futuro como docente.

Conforme Pereira (2020, p. 58), “percebemos que o programa apresenta várias contribuições para a formação docente”. Apesar disso, ainda há algumas sugestões que são propostas pelos residentes, por ser um programa novo, ainda há algumas críticas, como já foi

evidenciado em gráficos anteriores.

Com relação as atividades realizadas no âmbito da Residência Pedagógica, perguntamos aos residentes na questão 13, se essas atividades provocaram reflexões sobre a prática docente, seguem os resultados conforme gráfico abaixo:

**Gráfico 13. Atividades provocaram reflexões sobre a prática docente**



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quanto ao programa Residência Pedagógica, observamos que ao contatar os entrevistados dessa pesquisa sobre como o programa os fez refletir acerca da prática docente, tivemos 100% de aprovação dos alunos. Com isso, evidencia-se que o programa os faz conhecer a prática docente e refletir sobre os aspectos intrínsecos da mesma.

Para Pereira (2020), o PRP proporcionou de fato, a imersão do licenciando no ambiente escolar, oportunizando ao residente aperfeiçoar e refletir sobre sua prática e com isso instruir a formação de professores, mais habilitados para a docência na educação básica.

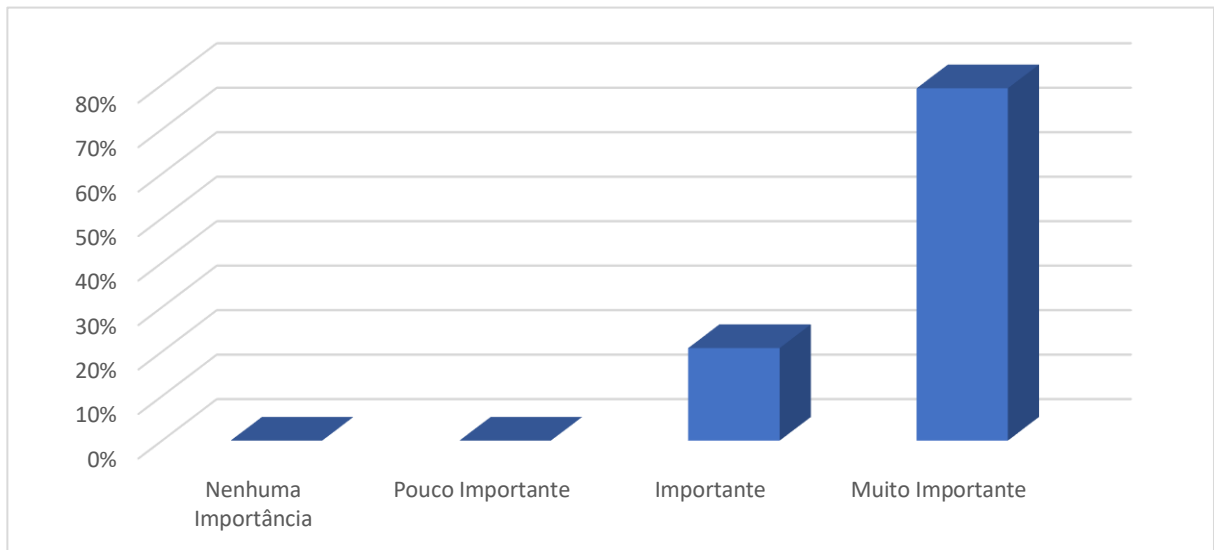
Como último eixo de análises, analisamos o significado das bolsas para os residentes do PRP. O programa oferta bolsas de apoio aos residentes com o intuito de auxiliá-los na sua formação e na participação do programa. Grande parte dos residentes recebem esse subsídio, diante disso, foi questionado a importância das bolsas para entrevistados, para analisarmos a relevância que atribuem a isso.

**Gráfico 14. Bolsa no PRP**

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dos entrevistados, 96% dos residentes são beneficiados pela bolsa, sendo que apenas 4% deles, atua no programa como voluntário. De acordo com o edital da Capes (2018), a duração máxima das cotas de bolsas concedidas no Programa de Residência Pedagógica é de 18 meses e sua concessão será coincidente com o período de vigência do instrumento firmado entre a IES e a Capes para a formalização do fomento previsto neste edital, não sendo admitido, em qualquer hipótese, pagamento de bolsa após o encerramento dessa vigência.

Diante disso, indagamos a eles sobre qual grau de importância na sua formação eles consideravam sobre as bolsas recebidas pelo programa, como é evidenciado no gráfico:

**Gráfico 15. Importância das bolsas no PRP**

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dos residentes entrevistados 79,2% consideram as bolsas essenciais para sua formação, enquanto 20,8% classifica como importante. Pois auxiliam no custeamento das locomoções para as escolas que eles atuavam, além de outros gastos relacionados a vida universitária.

Conforme o edital da Capes (2018), o aperfeiçoamento da gestão das bolsas concedidos no âmbito dos projetos e programas de formação de professores é uma estratégia para a efetividade do processo de indução e fomento à valorização e à qualificação da formação inicial de professores para educação básica.

Para finalizarmos, na questão 16, os residentes foram questionados se cursariam o programa sem o recebimento da bolsa, como mostra o gráfico:

**Gráfico 16. Cursar o programa sem o recebimento da bolsa.**

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

É importante frisar que grande parte dos residentes (76%) afirmou que participaria do



programa mesmo sem o auxílio da bolsa, pois a residência pedagógica é enriquecedora para a vida acadêmica e auxilia de maneira abrangente na formação docente. Mas, tivemos 24% dos entrevistados que diz não cursar o programa sem o recebimento de bolsa, diante disso, conforme Pereira (2020), talvez fosse pertinente, quanto ao processo de seleção por meio de entrevistas, considerar outras formas de seleção, pois a maioria, demonstram interesse apenas pela questão do recebimento da bolsa em detrimento de outros alunos com interesse maior em participar e somar nas atividades do programa.

Os resultados advindos deste estudo contribuíram para constatar o grau de aceitação do Programa de Residência Pedagógica para os alunos que participaram da pesquisa; acrescentar as contribuições desses profissionais; esmiuçar a operacionalização do programa; apreender as demandas para a formação inicial apontadas pelos gestores das escolas e dos sistemas de ensino, bem como verificar as contribuições para a atuação do futuro professor de LEDOC/Ciências da Natureza.

Diante dos dados coletados, apresentamos a Residência Pedagógica como um programa que induz a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, bem como fortalece, amplia e consolida a relação entre a universidade e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso de licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação inicial de professores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações estendem-se na busca pela percepção do nosso objeto de estudo: “Investigar as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação do Professor da Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza”. Nesse intuito dialogamos com os temas identidade, aspectos pedagógicos e metodológicos, práticas, numa perspectiva da ação pedagógica do PRP na Educação do Campo. Buscamos levantar, discutir, identificar e compreender a concepção da formação de professores pelos alunos que atuaram na Residência Pedagógica no âmbito do Curso LEDOC/Ciências da Natureza.

Nossas análises, diante da complexidade do tema neste momento, são referenciadas pela produção científica da área e documentos oficiais que tratam e legitimam a educação do campo. Os dados levantados compreendem aplicação de questionários junto a alunos conforme uma abordagem qualitativa.

As atividades práticas utilizadas no decorrer do programa foram facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem dos residentes, bem como, possibilitou aos mesmos a formação de um ser crítico e consciente, sendo possível conciliar teoria e prática na discussão dos conteúdos, além de contribuir significativamente para o aperfeiçoamento da formação docente, além de termos alcançados todos os objetivos almejados, tendo como principal objetivo a participação e interação da turma.

Um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente durante a prática na residência, foi proporcionar ao residente, oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática docente. No âmbito do PRP, aprimoramos nossa formação docente por meio da necessária articulação entre o que aprendemos na universidade e o que experimentamos na prática como residente.

Diante dos resultados desse estudo, afirmamos que a Residência Pedagógica é uma alternativa possível na formação do professor da Educação do Campo. Diante disso, esse programa visa aperfeiçoar os estudantes de licenciatura, conhecimentos em que passamos levar a refletir na nossa prática em sala de aula, então é uma forma onde temos a oportunidade de conhecer o cotidiano de como ser professor, sendo introduzido no âmbito escolar, já que muitos dos residentes que participam do projeto têm a primeira vivência como professor através do projeto.

Com isso, essa pesquisa possibilitou conhecer a perspectiva dos residentes sobre o projeto, em que a maioria informou que a experiência foi gratificante, enriquecedora e proveitosa para a sua atuação docente. Contudo, alguns residentes relataram algumas

fragilidades no decorrer da sua atuação no programa, mas, por ser um projeto novo, acreditamos que esse tipo de dificuldades, sejam superadas para um melhor desenvolvimento do projeto para as futuras equipes do programa.

## REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, T. G da S.; AMARAL, I. A. A formação de professoras para o ensino de Ciências nas séries iniciais: análise dos efeitos de uma proposta inovadora. **Ciênc. Educ. Bauru**, v. 21, n. 2, p. 493-509, 2015.
- BENDINI, J. N. Ensino de Biologia: Confeção e uso da caixa entomológica. In: PAZ, F. S. da.; ARRAIS, G. de A.; MOTA, L. A. (Org). **Experiências em educação do campo**. Teresina. EDUFPI, 2017. p. 62 a 71.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2020.
- BRASIL, **Ministério da Educação – GAB/CAPES, portaria nº 259 de 17 de dezembro de 2019**. Dezembro de 2019. DOU – Seção 1 – 19/12/2019, págs. 111 – 115. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2977/portaria-capes-n-259>. Acesso em 11 de fevereiro de 2021
- BRASIL. **Parecer Nº 1**, de 01 de fevereiro de 2006. Conselho Nacional de Educação. Assunto: Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Brasília, DF, 01 fev 2006
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 284, de 8 de agosto de 2012. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800> . Acesso em: 30 de setembro de 2020
- BRASIL. **Secretaria de Educação fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais/secretaria de Educação Fundamental**. Brasília; MEC/SEF, 1998. p. 21, 23, 26, 27.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB/nº 1º, 01 de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.
- BRZEZINSKI, I. A Inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da educação básica: pontos e contrapontos da Residência Pedagógica. In: SOUSA, F. D. (Org.). **Professores principiantes e a inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. 197 p. 23 cm.
- CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 7, n. 1. Rio de Janeiro, mar/jun. 2009.
- CAPES. **Edital N. 06/2018 Programa Residência Pedagógica. 2018**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acessado em 16 ago. 2019.
- DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DIOGO, R.C.; GOBARA, S.T. Sociedade, educação e ensino de física no Brasil: do Brasil Colônia ao fim da Era Vargas. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, 17., 2007, São Luis. **Anais...** São Luis: Sociedade Brasileira de Física, 2007.
- FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

- FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Revista Educação**, v. 33, n. 3, p. 182-188, set/dez, 2010.
- GARCIA, E. Pesquisa Bibliográfica versus Revisão Bibliográfica - uma discussão necessária. **Revista Línguas e Letras**.
- GATTI, B. A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan/abr. 2014.
- GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n. 3, p. 20-29. mai/jun. 1995.
- MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa **social**. **Didática**, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. n. 8, jan/abr, p. 7-22, 2009.
- MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H.; FERNANDES, R. C. A. O que sabemos sobre a pesquisa em educação em ciências no Brasil (1972-2004). In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 5., 2005, Bauru. **Anais...** Bauru: Abrapec, 2005, p. 1-10.
- MINAYO, M. C. de S. [et al.] (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- PANIZZOLO, C. et al. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: Avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, **Anais...** 2012.
- PAZ, F. S. da. Educação do Campo: Interfaces entre práticas curriculares e Formação de Professores de Ciências da Natureza, 2019. **Tese (Doutorado em Educação)** Faculdade em Educação – Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais. 2019.
- PAZ, F. S. da.; OLIVEIRA, S. R. M. de.; Reflexões sobre o Ensino de Física na Educação do Campo. In: PAZ, F. S. da.; ARRAIS, G. de A.; MOTA, L. A. (Org). **Experiências em educação do campo**. Teresina. EDUFPI, 2017. p. 72-88.
- PAZ, F. S. da.; USTRA, S. R. V. Educação do campo: abordagens e tendências do ensino de Ciências. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 7, n. 3, p. 550-562, set./dez. 2018.
- PAZ, F. S. da.; JÚNIOR, F. R. C.; SOUSA, D. S.; SANTOS, E. F. O uso de materiais manipulativos no ensino de Ciências no contexto da Residência Pedagógica. In: SIUFPI/II SERP, 11, 2019. Picos -Piauí. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <https://serpufpi.com/anais/educacaodocampo/educacaodocampo.html>.
- PAZ, F. S. da.; JÚNIOR, F. R. C.; SILVA, T. S. Residência Pedagógica: avaliando a aprendizagem por meio de um quiz em Ciências da Natureza. In: SIUFPI/II SERP, 11. 2019. Picos – Piauí. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <https://serpufpi.com/anais/educacaodocampo/educacaodocampo.html>.
- PEDRISA, C.M. Características históricas do ensino de ciências. **Ciência & Ensino**, Campinas, n. 11, p. 9-12, 2001.
- PEREIRA, N. R. V. H. O Programa Residência Pedagógica na formação inicial do Professor de Matemática no Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande.

2020. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Curso de Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2020.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PRYJMA, M. F; WINKELER, M. S. B. Da Formação Inicial ao Desenvolvimento Profissional Docente: Análises e Reflexões sobre os Processos Formativos. **Revista Brasileira de Pesquisa: Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 23-34, ago/dez. 2014.
- SANTOS, F.S. **Educação do campo e Educação Urbana: Aproximações e Rupturas**. Revista da educação: Educere et educare, v.1, n.1, Jan/jun. 2006. P.69-72.
- SANTOS, C. J. S. et al. **Ensino de Ciências: Novas abordagens metodológicas para o ensino fundamental**. REMOA – v.14, Ed. Especial UFMT, 2015, p. 217-227.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In. FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes,1994.
- SILVA, K.G. da. Residência pedagógica: uma alternativa possível na formação inicial de professores de ciências e biologia na UFPR?. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.
- SILVA, E. M. F da.; SILVA, F. de C.; LIMA, L. C. B. A experimentação como estratégia facilitadora de ensino de aprendizagem no Curso de Licenciatura em Educação do Campo no CSHNB – Picos/PI. In: PAZ, F. S. da.; ARRAIS, G. de A.; MOTA, L. A. (Org). **Experiências em educação do campo**. Teresina. EDUFPI, 2017. p. 34-49.
- SILVA, E. M. F da.; SANTOS, J. N. dos. Licenciatura em Educação do Campo: Trabalhando a disciplina de Bioquímica na formação inicial de professores de Ciências. In: PAZ, F. S. da.; ARRAIS, G. de A.; MOTA, L. A. (Org). **Experiências em Educação do Campo**. Teresina. EDUFPI, 2017. p. 50-61.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Picos, 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO, **Programa Residência Pedagógica**, 2018. Disponível em: <http://www.prograd.ufes.br/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 30 de setembro de 2020.

## APÊNDICE A

### Questionário de Pesquisa: Residentes

#### **Eixo 1. Perfil do Residente**

1.1 Qual seu sexo:

Masculino ( )      Feminino ( )      Outro ( )

1.2 Qual sua faixa etária?

( ) 16 a 17 anos ( ) 18 a 24 anos ( ) 25 a 34 anos ( ) 35 a 49 anos ( ) acima de 50 anos

1.3 Como você declara sua cor/etnia?

( ) Branco ( ) Preto ( ) Amarelo ( ) Pardo ( ) Outro

1.4 Qual seu estado civil:

( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Separado(a) ( ) Viúvo ( ) Outro

#### **Eixo 2. Aspectos Pedagógicos e Metodológicos**

2.1 Como avalia seu aprendizado no Programa Residência Pedagógica:

ruim ( ) razoável ( ) bom ( ) ótimo ( )

2.2 Como você avalia a metodologia utilizada no Programa RP:

ruim ( ) razoável ( ) bom ( ) ótimo ( )

2.3 Quanto a sua confiança para lecionar, considerando os conteúdos curriculares de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), você considera:

ruim ( ) razoável ( ) bom ( ) ótimo ( )

2.4 Quanto a integração entre a universidade e a escola básica, você considera a articulação entre teoria e prática:

ruim ( ) razoável ( ) bom ( ) ótimo ( )

#### **Eixo 3. Sobre as atividades propostas pelo programa (Ambientação/Imersão do Residente na Escola; Regência; Avaliação; Produção de Trabalhos/Artigos em eventos; Vivência nas Escolas)**

3.1 Como você avalia sua participação nas atividades relacionadas a Ambientação e Imersão no ambiente escolar:

( ) ruim ( ) razoável ( ) bom ( ) ótimo ( )

3.2 Fazer parte do Programa trouxe alguma experiência para a sua formação?

( ) Sim ( ) Não

3.3 Como você avalia sua participação nas atividades desenvolvidas referentes a produção acadêmica (Trabalhos, Artigos, Apresentação em Eventos):

ruim    razoável     bom     ótimo

3.4 Você recomendaria o programa aos seus colegas?

Sim  Não

3.5 As atividades realizadas no âmbito da Residência Pedagógica provocaram reflexões sobre a prática docente?

Sim  Não

**Eixo 4: Significado das bolsas para os Residentes no PRP**

4.1 Você recebeu bolsa no PRP?

Sim     Não

4.2 Qual grau de importância na sua formação você considera sobre as bolsas recebidas pelo Programa?

nenhuma importância     pouco importante     importante     muito importante

4.3 Você cursaria o Programa sem o recebimento de bolsa?

Sim     Não





**APÊNDICE B**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEDOC**  
**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC**  
**Termo de confidencialidade**

**Título do projeto:** A Residência Pedagógica na Formação de Professores da Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEDOC)

**Pesquisador(es) responsável(eis):** Aluno(a): Damária Santos Sousa / Prof. Dr. Fábio Soares da Paz

**Instituição:** Universidade Federal do Piauí/Curso de Licenciatura em Educação do Campo área de Ciências da Natureza

**Contato/e-mail:**

(89)99453-2793 *damariasousaufpi@gmail.com*

(86) 98851-8074 *paz-fabio@ufpi.edu.com.br*

**Local da coleta de dados:** Curso de Licenciatura em Educação do Campo-LEDOC Campus Senador Helvídio Nunes de Barros-CSHNB-Picos/PI Via *Google forms*.

Os pesquisadores do presente Trabalho de Conclusão de Curso se comprometem a preservar a privacidade dos interlocutores da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionário eletrônico via *google forms*. Concordam, igualmente, que essas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no arquivo do pesquisador responsável pela pesquisa por um período aproximado de 12 meses sob a responsabilidade da aluna Damária Santos Sousa sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Soares da Paz. Após esse período, os dados serão divulgados.

*Damária Santos Sousa*

---

Damária Santos Sousa  
Pesquisadora/Aluna

*Fábio Soares da Paz*

---

Fábio Soares da Paz  
Orientador/Professor



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA  
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

**Identificação do Tipo de Documento**

- ( ) Tese  
 ( ) Dissertação  
 ( X ) Monografia  
 ( ) Artigo

Eu, Damária Santos Sousa, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação “A Residência Pedagógica na formação de professores da Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEDOC)”, de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI, 29 de Abril de 2021.

*Damária Santos Sousa*

---

Assinatura

*Fábio Soares da Paz*

---

Assinatura