



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE – CES
UNIDADE ACADÊMICA DE BIOLOGIA E QUÍMICA – UABQ
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

INÁCIO FERREIRA DA SILVA JUNIOR

**CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO DURADOURA ENTRE
UNIVERSIDADE E ESCOLA POR MEIO DOS PROGRAMAS PIBID E
PRP PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

**CUITÉ-PB
2022**

INÁCIO FERREIRA DA SILVA JUNIOR

**CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO DURADOURA ENTRE
UNIVERSIDADE E ESCOLA POR MEIO DOS PROGRAMAS PIBID E
PRP PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cuité/PB, como pré-requisito para a obtenção de título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Sodré Neto

**CUITÉ-PB
2022**

S586c Silva Junior, Inácio Ferreira da.

Contribuições da relação duradoura entre universidade e escola por meio dos programas PIBID e PRP para a formação inicial de professores. / Inácio Ferreira da Silva Junior. - Cuité, 2022.

67 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Educação e Saúde, 2022.

"Orientação: Prof. Dr. Luiz Sodré Neto".

Referências.

1. Formação de professores. 2. PIBID - universidade - programa. 3. PRP - universidade - programa. 4. Universidade - escola - relação. 5. Formação docente. I. Sodré Neto, Luiz. II. Título.

CDU 377.8(043)

INÁCIO FERREIRA DA SILVA JUNIOR

**CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO DURADOURA ENTRE
UNIVERSIDADE E ESCOLA POR MEIO DOS PROGRAMAS PIBID E
PRP PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cuité/PB, como pré-requisito para a obtenção de título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Sodré Neto (Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Profª. Drª. Michelle Gomes Santos
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Prof. Dr. Márcio Frazão Chaves
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

DEDICATÓRIA

Ao meu avô José Severino da Silva, que sempre me incentivou e ainda hoje com 100 anos de vida, torcia por este momento, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão,

Ao Rei eterno, ao Deus único, imortal e invisível, sejam honra e glória para todo o sempre. 1 Timóteo 1.17.

A minha família, parentes e aderentes.

A minha esposa Ana Cristina, meu filho Davi Lucas e a minha filha Anna Sophia.

A minha querida mãe Teresinha Noemi de Jesus Ferreira e ao meu querido pai Inácio Ferreira da Silva.

Aos meus irmãos e irmãs, Suely, Francisco, Fabiana, Fabilene, Flaviana (In Memoriam), Flávio (In Memoriam) e Ismá.

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) na pessoa de seu Magnífico Reitor, o Professor Dr. Antônio Fernandes Filho.

Ao Centro de Educação e Saúde (CES/UFCG) na pessoa de seu Diretor, o Professor Dr. José Justino Filho.

Ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas noturno na pessoa do seu Coordenador, o Professor Dr. Francisco José Victor de Castro e a todo o corpo docente.

Ao meu orientador, Professor Dr. Luiz Sodré Neto.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento de bolsas para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na pessoa da Coordenadora do Subprojeto Biologia/UFCG/Cuité, ao qual participei, a Professora Dra. Michelle Gomes Santos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento de bolsas para o Programa de Residência Pedagógica (PRP), na pessoa do Coordenador do Subprojeto Biologia/UFCG/Cuité, ao qual participei, o Professor Dr. Márcio Frazão Chaves.

A Professora Doutoranda Marcela de Melo Cordeiro Eulálio.

A Professora Dra. Marcia Candeias Rodrigues.

Ao Professor Me. José Franscidavid Barbosa Belmino.

Ao Professor Luciano Reis.

Aos amigos.

Aos colegas de curso.

A estes supracitados e a todos que contribuíram direta ou indiretamente para o meu crescimento, desenvolvimento e amadurecimento pessoal, humano, acadêmico, intelectual,

profissional, social, espiritual, cultural e político, desde a minha mais tenra idade até os dias hodiernos.

“O maior educador não é o que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta os erros, mas o que os previne. Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a refletir”.

Augusto Cury

RESUMO

A formação de professores é uma das condições fundamentais para a melhoria na qualidade da educação e conseqüentemente para o desenvolvimento de uma nação. Este processo é iniciado a partir da relação entre a teoria trabalhada durante a formação inicial e a prática vivenciada também em ambientes formais de ensino-aprendizagem. Uma relação duradoura entre universidade e escola, por meio dos programas PIBID e PRP, tem contribuído significativamente para a formação de professores quanto aos primeiros desafios vivenciados pelo futuro profissional, ainda no curso de graduação. A fim de analisar as contribuições dessa relação entre as instituições que formam e recebem o futuro professor em formação, realizou-se uma pesquisa descritiva, cujo instrumento utilizado para a coleta dos dados consistiu em um questionário com perguntas abertas e fechadas, elaborado na plataforma do Google Forms®, aplicado nos dias 13 e 14 de agosto de 2021. Foram recebidas 207 respostas e os resultados demonstram que a participação nos programas de bolsas faz com que os estudantes percebam principalmente a importância dos mesmos para a formação inicial; que o PIBID e o PRP contribuem para a formação docente na prática; e que estes programas têm papel indutor, quer seja na reafirmação ou desistência da docência. Ao final, consideram-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, confirmando a hipótese apresentada. Além disso, espera-se que este e outros trabalhos reforcem a importância da manutenção e do aumento dos investimentos nestes tipos de programas.

Palavras-Chave: Relação Universidade/Escola. Formação Docente. PIBID. Residência Pedagógica.

ABSTRACT

Teacher training is one of the fundamental conditions for improving the quality of education and, consequently, for the development of a nation. This process starts from the relationship between the theory worked during the initial training and the practice also experienced in formal teaching-learning environments. A lasting relationship between university and school, through the PIBID and PRP programs, has significantly contributed to the training of teachers regarding the first challenges faced by the future professional, still in the undergraduate course. In order to analyze the contributions of this relationship between the institutions that form and receive the future teacher in training, a descriptive research was carried out, whose instrument used for data collection consisted of a questionnaire with open and closed questions, prepared on the platform of the Google Forms©, applied on August 13 and 14, 2021. 207 responses were received and the results show that participation in scholarship programs makes students mainly understand their importance for initial training; that PIBID and PRP contribute to teacher training in practice; and that these programs have an inducing role, whether in reaffirming or giving up teaching. In the end, it is considered that the research objectives were achieved, confirming the hypothesis presented. Furthermore, this and other works are expected to reinforce the importance of maintaining and increasing investments in these types of programs.

Keywords: University/School relationship. Teacher Training. PIBID Pedagogical Residence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Distribuição percentual dos participantes da pesquisa de acordo com o curso de licenciatura ao qual fazem parte, nordeste do Brasil, 2021.	31
Figura 2 – Distribuição percentual dos participantes da pesquisa de acordo com o curso de licenciatura ao qual fazem parte, nordeste do Brasil, 2021.	32
Figura 3 – Respostas referentes à questão 1	33
Figura 4 – Respostas referentes à questão 2	36
Figura 5 – Respostas referentes à questão 3	38
Figura 6 – Respostas referentes à questão 4	39
Figura 7 – Respostas referentes à questão 5	41
Figura 8 – Respostas referentes à questão 6	43
Figura 9 – Respostas referentes à questão 7	45
Figura 10 – Respostas referentes à questão 8	46
Figura 11 – Respostas referentes à questão 9	48

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NE	Nordeste
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2. OBJETIVOS	14
2.1 Objetivo Geral	14
2.2 Objetivos Específicos	14
3 REFERENCIAL TEÓRICO	15
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: RECORTES HISTÓRICOS	15
3.1.1 Primeiro período (1827-1890)	156
3.1.2 Segundo período (1890-1932)	17
3.1.3 Terceiro período (1932-1939)	17
3.1.4 Quarto período (1939-1971)	18
3.1.5 Quinto período (1971-1996)	19
3.1.6 Sexto período (1996-2006)	19
3.1.7 O início de um novo período	19
3.2 FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE	21
3.3 FORMAÇÃO INICIAL E PROGRAMAS DE BOLSAS: PIBID E PRP	23
3.3.1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID	23
3.3.2 Programa de Residência Pedagógica – PRP	25
4 PERCURSO METODOLÓGICO	29
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
5.1 Perfil sócio-acadêmico dos participantes	31
5.2 Importância do PIBID/PRP para a formação inicial	32
5.3 Contribuições do PIBID/PRP para a formação docente na prática	35
5.4 Função indutora do PIBID/PRP	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	
APÊNDICE: Questionário	

1 INTRODUÇÃO

Devemos partir do princípio que não teremos uma educação de excelência sem professores bem qualificados e para que haja professores bem preparados é necessário que exista uma formação inicial e continuada adequada, pois “a condição prévia para a eficácia da escola primária é a adequada formação de seus professores” (SAVIANI, 2004, p. 30).

Nesse mesmo prisma, Nóvoa (1992, p. 17) acrescenta que “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação”, logo, a formação de professores de forma adequada é uma das condições fundamentais para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, do desenvolvimento de uma nação, configurando-se como o pilar da mesma.

Nenhuma sociedade evolui educacional e culturalmente sem a figura primordial e imprescindível do professor. Sem dúvidas, a profissão de professor é de longe a mais importante de todas as profissões, visto que o professor é o responsável pela formação de profissionais para todas as demais atividades.

Compreendendo que uma profissão se aprende também praticando, é inimaginável a formação de um piloto de avião, de um médico, de um engenheiro civil, distanciada da prática. No mesmo raciocínio, a formação de professores longe da escola também é inconcebível, visto que a formação docente não se dá apenas na teoria aprendida nas universidades, mas também na prática em ambiente escolar, em alguns casos proporcionados pela relação duradoura entre as instituições universidade/escola.

A formação de professores sempre foi uma questão muito complexa. Aliás, complexa é uma palavra derivada do termo de origem latina *complexus*, que significa aquilo que está entretecido, logo, no que diz respeito à formação docente, esta não depende apenas do espaço formativo ou dos conhecimentos teóricos que serão adquiridos neles, mas de muitos outros fatores para que seja efetiva.

No Brasil, os principais fatores que influenciam a formação de professores de acordo com Fonseca (2021) são: orçamento do Estado, políticas públicas, ideologias, mecanismos de formação, grande quantidade de mão de obra, baixa atratividade pela carreira docente, baixa remuneração e valorização, más condições de trabalho, controle, burocracia etc.

Além dos fatores já postos, outro grave problema que permeia a formação docente no Brasil é o distanciamento entre universidade/escola, ou seja, da instituição que forma e

daquela que receberá o futuro professor em formação e, conseqüentemente, grande dissociação da teoria/prática.

Conhecer os fundamentos da docência de maneira teórica apenas, apesar da importância, não basta. É necessário vivenciá-los na prática. Portanto, a formação de professor deve apresentar uma integração entre ambas, teoria e prática. Conseqüentemente, tal integração só se dará efetivamente a partir de uma relação duradoura entre a universidade e a escola ainda durante a graduação.

Nesse contexto, destacam-se os programas de bolsas direcionados à formação inicial do docente, sendo eles: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Os referidos programas fazem parte das ações que integram a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em Nível Superior e visam, dentre outras ações, aperfeiçoar a formação prática dos ingressos nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando em ambiente escolar.

Diante da enorme relevância da formação docente no Brasil, percebe-se a necessidade de avaliar as contribuições da relação duradoura entre universidade e escola por meio do PIBID e PRP para a formação inicial de professores em todo o país.

A presente pesquisa expressa sua relevância na necessidade de diferentes e contínuas abordagens de auto(avaliação) dos programas estudados, além de fortalecer a importância dos mesmos como permanentes ao processo formativo de professores.

Partindo-se do pressuposto de que a relação duradoura entre universidade e escola é de extrema importância para a formação docente, por meio do PIBID na primeira metade do curso e/ou com o PRP na segunda metade, tais programas influenciam diretamente na reafirmação pela docência ou na desistência da profissão.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar as contribuições da relação duradoura entre universidade e escola por meio do PIBID e PRP para a formação inicial de professores.

2.2 Objetivos Específicos

Investigar a percepção dos estudantes sobre a importância do PIBID/PRP para a formação inicial;

Analisar as ações do PIBID/PRP que contribuem para a formação docente na prática;

Examinar a função indutora do PIBID/PRP na reafirmação ou desistência da docência.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: RECORTES HISTÓRICOS

Salienta-se que, desde a descoberta do Brasil pelos portugueses em 22 de abril de 1500, a formação de professores teve avanços e recuos até os dias atuais, principalmente no que se refere à instituição formadora, aos conhecimentos indispensáveis à sua formação, bem como a necessidade da aproximação do futuro professor com as experiências de práticas docentes tão necessárias à preparação para o exercício da profissão mais importante de todas, a docência.

De 1530 a 1822, período em que o Brasil foi colônia de Portugal e esteve sob o domínio dos portugueses, não havia instituições formadoras de professores, destinadas exclusivamente à formação de profissionais comprometidos apenas com a educação.

Nesse tempo, a formação docente estava diretamente ligada à formação sacerdotal, ou seja, o padre-professor recebia ao mesmo tempo uma formação espiritual, intelectual, filosófica, teológica e pedagógica, que o preparava para exercer duas missões: evangelizar e educar (VILLALTA, 2002).

Em 07 de setembro de 1822, o Brasil ganha a independência, deixa de ser colônia e passa a ser império. O período imperial no Brasil teve início com a aclamação do imperador D. Pedro I e se prolongou até a proclamação da república, em 1889.

A partir de então, de acordo com Saviani (2009), a formação de professores no Brasil pode ser dividida em seis períodos distintos.

3.1.1 Primeiro período (1827-1890)

De acordo com Saviani (2009, p. 144) o primeiro período é marcado pelos “ensaios intermitentes de formação de professores”, coincidindo com os primeiros anos do império em 1827 e se estendendo até 1890, início da república.

Foi nesse período que aconteceu o marco inicial da formação de professores no Brasil, mais precisamente em 15 de outubro de 1827 quando da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras (BRASIL, 1827).

Essa lei determinava que os professores deveriam ser treinados nas capitais das províncias, para posteriormente atuarem em todas as cidades e vilas mais populosas, onde essas escolas foram abertas, utilizando o denominado ensino mútuo. Acerca da formação docente nessa época, segundo Tanuri (2000, p. 68) havia “uma preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método”.

Nessa época havia uma preocupação mínima com a formação de professores, no entanto, percebe-se a falta de responsabilidade do Estado nesse processo, tendo em vista que cabia ao próprio professor em formação o custeio por sua capacitação (RIBEIRO, 2015).

Posteriormente, a partir de 1834, foram implantadas no Brasil as primeiras Escolas Normais, inspiradas nos moldes daquelas adotadas inicialmente na Europa e que era tendência mundial. Nessa época, o ensino primário passou a ser responsabilidade das províncias e o professor deveria ter domínio dos conteúdos que deveriam ser abordados em sala de aula, que envolvia conhecimentos de: “leitura e escrita; as quatro operações de aritmética; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional” (VILLELA, 2000, p. 109).

As Escolas Normais foram a primeira instituição responsável por formar professores no Brasil, no entanto, não eram frequentadas por todos. Villela (2008, p. 33) afirma que “nessa sociedade hierarquizada e com um reduzido conceito de cidadania, a Escola Normal não incluía mulheres e negros”.

Em conformidade com Saviani (2009), as Escolas Normais foram criadas em todas as províncias, no entanto, sofreram instabilidade durante todo o período imperial, abrindo, fechando e reabrindo novamente. Certa estabilidade só foi adquirida no final da monarquia.

Essa instabilidade das primeiras Escolas Normais no Brasil, segundo Tanuri (2000, p. 80), deveu-se ao fato das mesmas “não atraíram o interesse dos docentes, pois elas ofereciam baixos salários para o exercício do magistério, um currículo rudimentar, estrutura precária e pouco apreço conferido aos profissionais da educação”.

Saviani (2009, p. 144-145), por sua vez, conclui que as Escolas Normais eram “onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois muito pequeno era o número de alunos formados”.

Acerca das primeiras Escolas Normais e do cumprimento de seu papel na formação de professores, argumenta Tanuri (1979) que essas escolas não passavam de “ensaios grosseiros e sem sucesso”.

3.1.2 Segundo período (1890-1932)

Esse período, em concordância com Saviani (2009, p. 145), é caracterizado pelo “estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais”.

Com o advento da República em 15 de novembro de 1889, as Escolas Normais não apenas se consolidaram, mas também, se expandiram para todos os estados da federação a partir das reformas iniciadas no estado de São Paulo.

Nesta época, a formação de professores no Brasil passa por uma importante reformulação, conseqüentemente o currículo foi enriquecido com o incremento de atividades práticas de ensino em escolas experimentais objetivando capacitar melhor o professor em formação para a realidade da sala de aula.

De acordo com os reformadores paulistas, os professores em formação deveriam ser “preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual” (SÃO PAULO, 1890, p. 01).

A primeira república ficou marcada como um divisor de águas no Brasil, pelas grandes e significativas reformas empreendidas pelos republicanos, inclusive no campo da educação.

Acerca dessas reformas, de acordo com Sales (2013, p. 27) resultaram na “ampliação do número de Escolas Normais, especialmente a partir do início do século XX”.

Conseqüentemente, a Escola Normal torna-se um *locus* destinado especificamente a formar os futuros professores para a primária, que tinham como missão resolver o problema do analfabetismo que o país enfrentava (SALES, 2013, p. 27).

Dentro das reformas educacionais empreendidas naquele momento da história, havia uma clara preocupação com a formação de professores que atendessem as necessidades da época, cujo foco principal era combater o analfabetismo.

3.1.3 Terceiro período (1932-1939)

Saviani (2009, p. 145) caracteriza o terceiro período pela “organização dos institutos de educação”. Esse período tem início em 1932 e se estende até 1939.

O início da década de 1930 é marcado pela criação dos primeiros institutos de educação. Anísio Teixeira, principal idealizador das grandes reformas que marcaram a educação brasileira no início do século XX, criou os dois primeiros institutos educacionais,

um no Rio de Janeiro (1932) e outro em São Paulo (1933), cuja direção coube a Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, respectivamente.

Em 1932, sob a liderança de Teixeira, as Escolas Normais sofreram uma grande reformulação e passaram a ser chamadas de Escolas de Professores. O currículo também sofreu mudanças significativas “rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação de professores” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Claramente, se percebe que as reformas da década de 1930 lideradas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo objetivavam a formação de professores na prática. Com isso, foram idealizadas as “escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas” (SAVIANI, 2005, p. 16).

A década de 1930 também ficou marcada pela criação das primeiras universidades: a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935). Com a fundação destas universidades, os Institutos Federais foram elevados a nível universitário e a elas incorporados (SAVIANI, 2009).

3.1.4 Quarto período (1939-1971)

Conforme Saviani (2009, p. 146), o quarto período é caracterizado pela “organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)”.

Em 1939, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia. Foi nessa época que os cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia foram organizados e implantados. Nestes cursos, os professores em formação dedicavam três anos para o estudo das disciplinas específicas (conteúdos cognitivos) e um ano para a formação didática, modelo que ficou conhecido por “esquema” 3+1. (SAVIANI, 2009)

Saviani (2009, p. 146) ressalta que, com a adoção do “esquema 3+1”, o aspecto pedagógico-didático foi deixado em segundo plano, reduzido a um “apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor”.

3.1.5 Quinto período (1971-1996)

Durante o Governo Militar (de 1964 a 1985), a universidade passou por um importante processo reformatório, o que ficou conhecido como a reforma universitária dos militares. Naquele tempo objetivava-se formar professores rapidamente para o ingresso no mercado de trabalho. Por essa razão, segundo Saviani (2009, p. 147) o quinto período é evidenciado pela “substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério”.

3.1.6 Sexto período (1996-2006)

Esse período é caracterizado de acordo com Saviani (2009, p. 148) com o “advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia”.

Segundo Saviani (2009, p. 148) “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”.

Nesse período, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 20 de dezembro de 1996. Com a promulgação desse importante documento, eram esperadas mudanças significativas nos cursos de formação de professores, que de acordo com Saviani (2009, p. 148) as mudanças “não corresponderam às expectativas”.

Ainda acerca da LDB/96, a formação “dos profissionais da educação” é tratada nos artigos 61 a 67. O artigo 62 especificamente, afirma que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, p. 19).

3.1.7 O início de um novo período

Já no século XXI, o Estado intensifica as políticas públicas voltadas à formação docente publicando diversos documentos – leis, decretos, pareceres, diretrizes, resoluções, normatizando a formação de professores no país. Nesses documentos “percebe-se que há uma

orientação normativa de articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de Educação Básica para propiciar a prática e a experiência com a vida escolar” (BORGES *et al.*, 2011, p. 107).

Um dos principais documentos que veio a ser publicado foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, instituída pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) 9/2001. Essas diretrizes, em seu artigo 12, no segundo parágrafo orientam que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.” (BRASIL, 2002, p. 67).

Outro documento de grande relevância foi o Decreto n.º 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O mesmo decreto normatiza a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, observando os seguintes princípios:

Garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presenciais e à distância; articulação entre teoria e prática, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2009, p. 01).

A CAPES, em 2010, criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como uma das primeiras iniciativas da nova política de formação de professores, através do Decreto n.º 7.219/2010 (CAPES, 2010) e regulamentado pela Portaria n.º 096/2013 (CAPES, 2013).

Em 2017, após análise do censo realizado no ano anterior, 2016, e diante dos resultados, viu-se a necessidade da criação de uma nova política de formação de professores. O referido censo diagnosticou alguns problemas nevrálgicos, dentre os quais, os principais eram:

Resultados de desempenho insuficiente dos estudantes em nível de formação; Baixa qualidade de professores (escolas e universidades); Currículos extensos que não ofereciam atividades práticas (universidades); Poucos cursos com aprofundamento da educação infantil e no ciclo de alfabetização; Estágios curriculares sem planejamento e vinculação com as escolas (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 3).

A nova política, apoiada em princípios estabelecidos na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), em particular as metas 15 e 16, e na Resolução n.º 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE/2015). Os princípios são os seguintes:

Regime de colaboração (união, redes de ensino, instituições formadoras); Visão sistêmica; Articulação instituição formadora e escolas de educação básica; Domínio de conhecimentos previstos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC);

Articulação teoria e prática; Interdisciplinaridade, interculturalidade e inovação; Formação humana integral (PEREIRA; PASSALACQUA; SOUZA, 2018, p. 4).

Nessa nova política de formação docente, nasce em 2018 o Programa de Residência Pedagógica (PRP) que foi instituído através da Portaria n.º 38/2018 e descrito no Edital n.º 6/2018 da CAPES.

3.2 FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE

A palavra *formação* se origina etimologicamente na língua latina *formatio*, e de acordo Ferreira (2019, p. 100), possui diversos significados, podendo entre outras coisas significar o “ato, efeito ou modo de formar; constituição, caráter; maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional”, logo, segundo o mesmo autor formado é aquele que “recebeu forma, foi modelado” “feito, constituído” ou ainda aquele que “concluiu um curso de nível superior na universidade”.

Por sua vez, a docência pode ser compreendida “como a ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos” (BRASIL, 2015 p. 42).

Soma-se a isso os “conceitos, princípios e objetivos de formação que se desenvolvem na construção e apropriação de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes” (BRASIL, 2015, p. 42) necessários para a sólida formação científica e cultural do professor.

Quando o termo formação está associado à formação docente, esta deve ser entendida como um conjunto de competências, conhecimentos, habilidades e atitudes acadêmico-científicas adquiridas de forma teórica e prática, necessárias para o exercício da profissão (GARCIA, 1999).

Dessa maneira, a formação de professores aqui tratada, deve ser entendida como um processo de construção ou “de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (FERRY, 1983, p. 36).

Para Nóvoa (1992) essa “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. O mesmo autor

considera que “por isso é tão importante investir a pessoa ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Agora que já foi especificado aqui de qual formação se trata e de quem está sendo formado – o professor, concorda-se com Freire (1991, p. 58) quando ele afirma que este está em um processo permanente de formação, visto que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

Em todo o mundo, a formação de professores é vista como uma questão determinante para o desenvolvimento de qualquer país, ou seja, uma adequada e efetiva formação docente é a base para se construir uma sociedade melhor, composta de cidadãos emancipados, reflexivos, críticos e atuantes. No Brasil antes de alcançarmos o desenvolvimento tão esperado, uma formação docente de qualidade seria uma solução imediata para os problemas existentes no processo educacional.

A formação de professores no Brasil atualmente é vista com preocupação e por se tratar de um tema caro, de grande relevância e bastante complexo, tem sido objeto de intensos debates, pesquisas acuradas e constantes reformulações.

Desse modo, é necessário estimular ainda mais o debate acerca dessa temática, a fim de contribuir para a reflexão sobre que tipo de professor está sendo formado e o que se deseja formar.

No Brasil, existem muitos fatores que influenciam a formação de professores, sendo que um dos principais é a dissociação com a prática. É consenso entre os diversos autores aqui citados, que a formação de professores se dá a partir da integração universidade-escola, teoria-prática, professores formados-professores em formação.

Acerca da formação teórico-prática do docente, Ambrosetti *et al.* (2013, p. 169) argumentam que essa “deve constituir-se a partir de vivências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática docente e a formação teórica”, tendo como base para a reflexão a experiência concreta nas salas de aula.

Nesse mesmo prisma, Ambrosetti *et al.* (2013, p. 169) apontam que a aprendizagem da docência tem um melhor desenvolvimento quando os futuros professores e os professores experientes trabalham perto um do outro. Os mesmos autores acrescentam que:

Todo esse aprendizado é fortificado, nesse tipo de formação, pois estão inseridos dentro de uma comunidade de praticantes formada por professores experientes, outros alunos-professores e outros educadores; o que acaba por dar credibilidade ao programa de formação que adota essa configuração (AMBROSETTI *et al.*, 2013, p. 156).

Nesse contexto de formação inicial surgem o PIBID e o PRP, programas de bolsas que permitem a inserção de licenciandos em escolas da rede pública, a fim de que aprendam na prática à docência vivenciando o cotidiano escolar, quer seja na primeira metade do curso com o PIBID ou na segunda metade com o PRP.

3.3 FORMAÇÃO INICIAL E PROGRAMAS DE BOLSAS: PIBID E PRP

A formação inicial de professores refere-se à qualificação necessária exigida para atuação na docência, e, portanto, é composta de componentes curriculares teóricos e práticos. Embora a teoria seja de grande relevância, a prática deve ocupar um espaço significativo nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura.

No entanto, um dos grandes desafios da formação inicial de professores atualmente é justamente essa defasagem dos currículos dos cursos de licenciaturas com carga teórica muito maior do que a parte prática.

Essa grande dissociação entre teoria e prática, tem despertado a urgente necessidade da criação de programas de prática docente, principalmente em âmbito federal, que tenham como objetivo estreitar essa relação, conseqüentemente favorecendo a formação plena do futuro professor, preparando-o de forma adequada para o exercício pleno da docência (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Atendendo a esta necessidade, foram criados os programas de bolsas – PIBID e PRP, que são ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que visam proporcionar aos estudantes dos cursos de licenciaturas a aproximação/imersão com o cotidiano das escolas públicas de educação básica – o PIBID na primeira metade do curso e o PRP na segunda metade.

3.3.1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de prática docente, que de forma geral objetiva proporcionar aos estudantes dos cursos de

licenciaturas uma aproximação prática com o ambiente escolar, oportunizando que o vínculo entre os professores em formação e a sala de aula aconteça já na primeira metade do curso.

Integrante da Política Nacional de Formação de Professores, o PIBID foi criado em 24 de julho de 2010, através do Decreto Lei n.º 7.219 da presidência da República. Em seu artigo 3º do supracitado decreto estão explicitados os objetivos específicos do programa, em número de seis. O primeiro deles diz respeito a “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica” (CAPES, 2010, p. 01).

Sabe-se que a docência é a mais importante entre todas as profissões e que o professor exerce um papel preponderante em qualquer sociedade, apesar disso a docência não atrai. Estudos revelam que apenas 2% dos estudantes que estão concluindo o ensino médio pretendem cursar algum curso de licenciatura (RATIER; SALLA, 2016).

Na educação básica há um déficit de vagas, principalmente na área das ciências exatas, muitas delas ainda ocupadas por alguém sem uma formação adequada, porém, apesar disso, muitos dos estudantes não querem a docência, isso é um fato, e as principais razões que contribuem para que estes se afastem dos cursos de formação de professores são os “baixos salários, desvalorização social e más condições de trabalho” (RATIER; SALLA, 2016, p. 10).

O incentivo necessário à formação docente, passa pela sua valorização, pois apesar da beleza da profissão e da essencialidade do professor, ambos são desvalorizados, não tendo ainda no Brasil, o valor que merecem. Diante dessa triste realidade, o PIBID pretende mudar esse panorama, pois visa entre outras coisas “contribuir para a valorização do magistério” (CAPES, 2010, p. 01).

Uma das formas de contribuir para valorização ou para o reconhecimento do valor da profissão e do professor é “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (CAPES, 2010, p. 01).

E para tanto, faz-se necessário:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (CAPES, 2010, p. 01).

Uma formação adequada não se dá apenas no banco da universidade de forma teórica, isso também é importante, todavia, o professor em formação precisa de uma complementação prática, vivida na escola, seu futuro ambiente de trabalho.

Essa inserção dos licenciandos em ambiente escolar proporcionará uma formação mais completa aos futuros professores, contribuindo dessa forma “para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2010, p. 01).

Esse contato com as escolas de educação básica, segundo Gomes *et al.*, (2019) é fundamental para a convivência docente por mais tempo e com a possibilidade de vivências enriquecedoras para a sua formação em processo.

Portanto, é imprescindível “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (CAPES, 2010, p. 01). Essa coformação não apenas contribuirá para a formação inicial dos futuros professores, mas também para a formação continuada dos coformadores que fazem parte da docência, ou seja, todos ganham nesse processo.

3.3.2 Programa de Residência Pedagógica – PRP

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é entendido como um programa de formação docente que integra a Política Nacional de Formação de Professores de forma geral que objetiva a imersão de maneira planejada e sistemática de discentes dos cursos de licenciatura na prática docente, buscando um maior aprofundamento da vivência e a experimentação de situações concretas do ambiente escolar que servirão de objeto de reflexão e de articulação entre a teoria vista na universidade e o exercício prático da profissão na escola campo (CAPES, 2018, p.18).

O PRP foi instituído em 2018, através da Portaria n.º 38/2018 da CAPES, sendo descrito no Edital n.º 6/2018 do mesmo órgão.

De acordo com o referido edital, são quatro os objetivos do Programa de Residência Pedagógica e, cada um deles remete a uma necessidade urgente acerca da formação docente, o primeiro deles remete à necessidade de

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 diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (CAPES, 2018, p. 1. Grifos nossos).

O aperfeiçoar de que trata o objetivo acima remete a “tornar(-se) perfeito ou mais perfeito; esmerar(-se), aprimorar(-se)” aquilo que “está incompleto, inconcluso ou o que carece de complementação” (HOUAISS, 2001, p. 251). Necessariamente, o professor em formação precisa, antes que conclua a sua graduação, ser submetido ao exercício da prática docente conforme estão destacados nos grifos nossos.

Através do PRP, os egressos terão a oportunidade, por um período de 18 meses, de exercitar a docência, preparando aulas, conhecendo os espaços físicos, observando ou regendo aulas, reconhecendo o seu futuro ambiente de trabalho, dentre outras coisas, sendo acompanhado de perto por um docente preceptor.

Essa parte prática desenvolvida na escola campo somada à parte teórica vista na universidade será igual à formação integral, mínima e necessária para que o docente possa exercer a docência com primor.

O segundo objetivo está intrinsecamente ligado ao primeiro e remete a necessidade de “induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (CAPES, 2018, p. 1).

Acerca desse objetivo do Programa de Residência pedagógica, Curado Silva (2020, p. 111) afirma que:

Esse processo na Residência Pedagógica, tomado como práxis, seriam a formação e a atuação docentes referenciadas na prática e na teoria pedagógica, num movimento em que a ação do fazer docente retorna de forma reflexiva para a teoria, num processo de amadurecimento e aperfeiçoamento de suas ações docentes. Assim, estaria à teoria também amadurecida, reflexiva e humanizada, com uma prática significativa, modificada e que modifica também o sujeito e seu contexto.

Atualmente, os cursos de licenciaturas, no que concerne à parte prática, têm em seus currículos os estágios supervisionados obrigatórios. Neste sentido, o PRP surge com objetivo de aprimorar esses estágios, que, de acordo com Costa (2020, p. 15), são “modelos arcaicos”.

Dessa forma, o PRP visa promover uma cultura de diálogo, tendo como fundamento a troca de saberes beneficiando a formação inicial do futuro professor e a formação continuada do professor preceptor.

O terceiro objetivo do programa refere-se à necessidade de:

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 (CAPES, 2018, p. 1. Grifos nossos).

A universidade e a escola precisam caminhar juntas na formação de professores. Por ser um projeto de 18 meses ininterrupto o PRP constitui-se em um programa de extrema importância para o fortalecimento/estreitamento dessa relação, visando uma parceria necessária e eficaz (CAPES, 2018, p. 1).

Reconhecendo a necessidade de criação de vínculo entre alunos em formação e profissionais formados e em defesa dela, Pannuti (2015, p. 03) afirma que:

Tendo em vista os desafios atuais impostos pela sociedade contemporânea, parece necessário ressaltar o papel da educação e professor, por essa razão torna-se plausível a importância de programas de formação de professores que contemplem, dentre outras, a criação de um espaço de formação diferenciado, que crie oportunidades para a troca de experiências entre os profissionais.

Acerca desse vínculo entre o futuro professor com o futuro ambiente de trabalho, Freire (1991, p. 81) acrescenta que:

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica.

Por fim, o quarto objetivo do programa faz referência à necessidade de:

Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da (BNCC Base Nacional Comum Curricular) (CAPES, 2018, p. 1).

Também, argumentando acerca dessa interação, de sua relevância, compreendendo-a como uma necessidade, Pannuti (2015, p. 03) afirma que “um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é proporcionar ao aluno oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática docente”.

Dessa forma, o Programa de Residência Pedagógica permite que ocorra uma interação entre teoria e prática, entre a universidade e a escola campo, entre os cursos de formação e o campo social, entre professores no exercício da docência e futuros professores, e essa interação proporcionará o desenvolvimento de práticas educativas, contribuindo efetivamente para a formação do futuro professor (CAPES, 2018, p. 1).

Concernente à importância dos programas de iniciação à docência, Garcia (1999, p. 122) diz que estes têm por finalidade específica “facilitar a adaptação e integração do novo professor na cultura escolar existente”, o que seguramente é também objetivo do PIBID e do PRP. O mesmo autor conclui que essa integração “trata-se de facilitar ao professor principiante o acesso à ecologia da escola, ou seja, as intenções, estrutura, currículo,

pedagogia e sistema de avaliação que caracteriza e diferencia a escola na qual decorrerá o seu ensino” (GARCIA, 1999, p. 122).

Essa parceria entre instituições formadoras e escolas – campo do trabalho docente, por meio dos programas de bolsas – PIBID e PRP, além de ser extremamente necessária, pode ser benéfica.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa empregada é caracterizada como descritiva, ou seja, os dados obtidos precisarão ser entendidos e explicados pelo pesquisador. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário virtual (*online*), que segundo Gil (2009, p. 140), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimento”. De acordo com o estudo de Melo e Bianchi (2015, p. 01), “os questionários de pesquisa é uma das ferramentas mais utilizadas por pesquisadores” das mais diversas áreas do conhecimento científico.

O questionário foi adaptado a partir de modelo fornecido pela CAPES (2019) e organizado na plataforma Google Forms© em seis seções/páginas (Apêndice 1).

Na primeira seção, estava disposto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com todas as informações necessárias sobre a pesquisa. Ao final desta seção perguntava-se ao respondente que tomando conhecimento das informações acerca da pesquisa, se concordava/discordava, se queria/não queria participar da pesquisa. Caso a resposta fosse afirmativa, o respondente seria encaminhado para a seção seguinte, se a resposta fosse negativa, o respondente seria encaminhado para a seção de encerramento.

Na segunda seção, estavam contidas sete (06) perguntas sócio-acadêmicas, de múltipla escolha ou de respostas curtas, que objetivavam identificar e caracterizar os estudantes participantes da pesquisa (egressos dos PIBID/PRP).

Na terceira seção, perguntava-se a qual programa participava o respondente, se PIBID ou PRP. A depender da resposta, o respondente seria encaminhado para a seção correspondente às perguntas relacionadas ao programa ao qual o mesmo participava, PIBID (quarta) ou PRP (quinta).

A quarta ou quinta seção foi composta por dez (10) perguntas (nove objetivas e uma discursiva/dissertativa) sobre o tema principal objeto de estudo deste trabalho.

As questões de múltipla escolha foram organizadas da seguinte forma: as questões de um (1) a oito (8) foram apresentadas afirmações (cada uma delas correspondente a uma categoria a ser analisada) e pedido aos respondentes para indicar o nível de concordância/discordância acerca delas. O assinalamento para essas questões é do tipo Escala Likert. Essa técnica, de acordo com Martins e Lintz (2000, p. 45), é um “[...] conjunto de itens apresentados em forma de afirmações [...] escolhendo um dos cinco pontos da escala”. Por sua vez, a questão 9 era de múltipla escolha.

Já na questão 10, a única argumentativo-dissertativa, pediu-se para os respondentes discorrer (escrever/argumentar) sobre as contribuições do PIBID/PRP para sua formação docente, tendo como foco a opinião dos mesmos quanto ao questionamento proposto e objetivava nela encontrar respostas que corroborassem aquelas dadas às perguntas objetivas.

Na sexta seção, os pesquisadores agradecem a todos por participarem da pesquisa.

O referido instrumento de coleta de dados foi disponibilizado no *chat* ao vivo na palestra de encerramento do “I Seminário PIBID/PRP/NE: Saberes e práticas constitutivos da formação inicial docente em tempos de adversidade”, realizado de 10 a 13 de agosto de 2021, em formato online, ficando aberto nos dias 13 e 14 do mesmo mês e ano.

Após o fechamento do questionário, que recebeu 216 respostas, das quais 207 válidas, os dados gerados a partir das respostas foram lidos, inicialmente, com a finalidade de conhecer e tomar consciência dos mesmos. Em seguida, foram sistematizados e tabulados na plataforma *Google Planilha*, utilizando o instrumento “tabela dinâmica”, ferramenta que proporcionou a visualização completa e sistematizada dos dados.

Posteriormente, foram lidas e relidas minuciosamente as respostas para a questão 10, a fim de conhecer os dados detalhadamente e selecionar aqueles que poderiam colaborar para as análises das categorias previamente determinadas e de outras de relevância que poderiam surgir.

Por fim, os resultados foram apresentados em gráficos (pizza e barras), na ferramenta *Google Documentos*, onde foram descritas cuidadosamente as informações e a frequência de respostas em valores percentuais.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Perfil sócio-acadêmico dos participantes

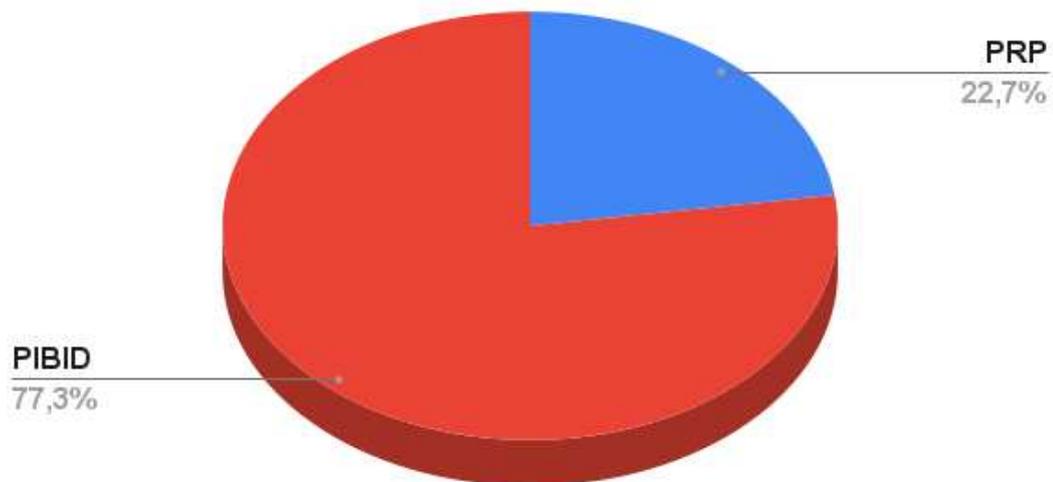
O questionário foi acessado por 216 pessoas, das quais 207, após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aceitaram participar da pesquisa. O percentual dos respondentes que aceitaram participar da pesquisa correspondeu a 95,8%.

Dos 207 estudantes respondentes da pesquisa, 72,9% foram do gênero feminino; 26,6% do gênero masculino; e 0,5%, se identificaram como pertencentes a outro gênero.

A maioria dos respondentes (81,5%) pertenciam à faixa etária entre 20 e 29 anos; 7,7% tinham menos de 20 anos; 7,8% tinham entre 30 e 39 anos; 2% tinham entre 40 e 49 anos; e apenas 1% apresentavam 50 anos ou mais.

Dos respondentes da pesquisa, 77,3% integravam o PIBID e 22,7% integravam o PRP conforme mostrado na Figura 1.

Figura 1 – Distribuição percentual (n=207) dos participantes da pesquisa de acordo com o programa ao qual fazem parte, nordeste do Brasil, 2021.

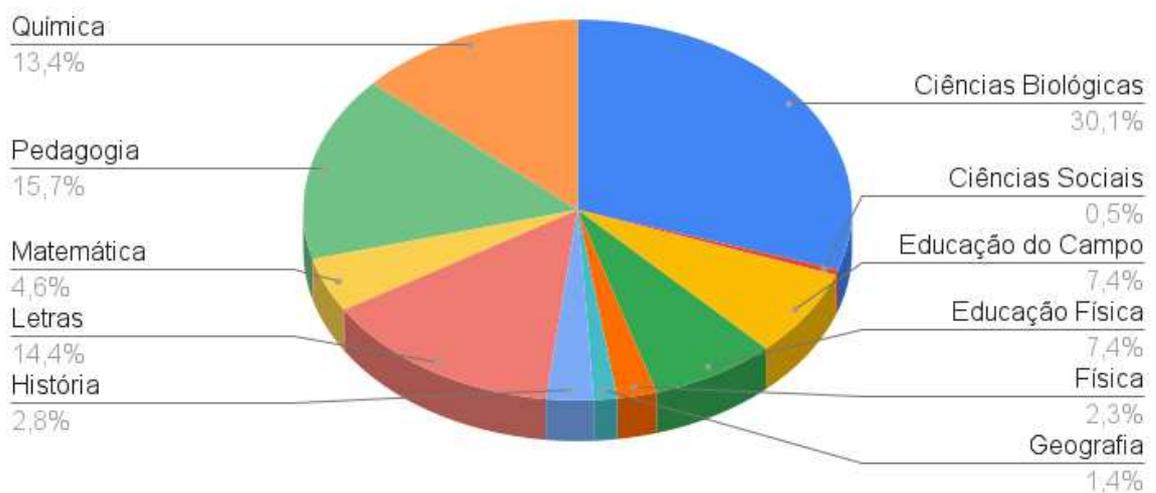


Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

Participaram da pesquisa estudantes de 103 municípios de todos os nove estados da região Nordeste.

Os respondentes eram oriundos de 35 instituições federais e estaduais de ensino superior, sendo 07 (sete) de Pernambuco; 05 (cinco) da Bahia; 05 (cinco) do Ceará; 05 (cinco) do Rio Grande do Norte; 04 (quatro) da Paraíba; 04 (quatro) do Piauí; 02 (duas) do Maranhão; 02 (duas) de Sergipe; e 01 (uma) de Alagoas. Os respondentes eram pertencentes a 11 diferentes cursos de licenciaturas (Figura 2).

Figura 2 – Distribuição percentual (n=207) dos participantes da pesquisa de acordo com o curso de licenciatura ao qual fazem parte, nordeste do Brasil, 2021.



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

Conforme mostrado no gráfico acima, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras e Química tiveram o maior número de respondentes.

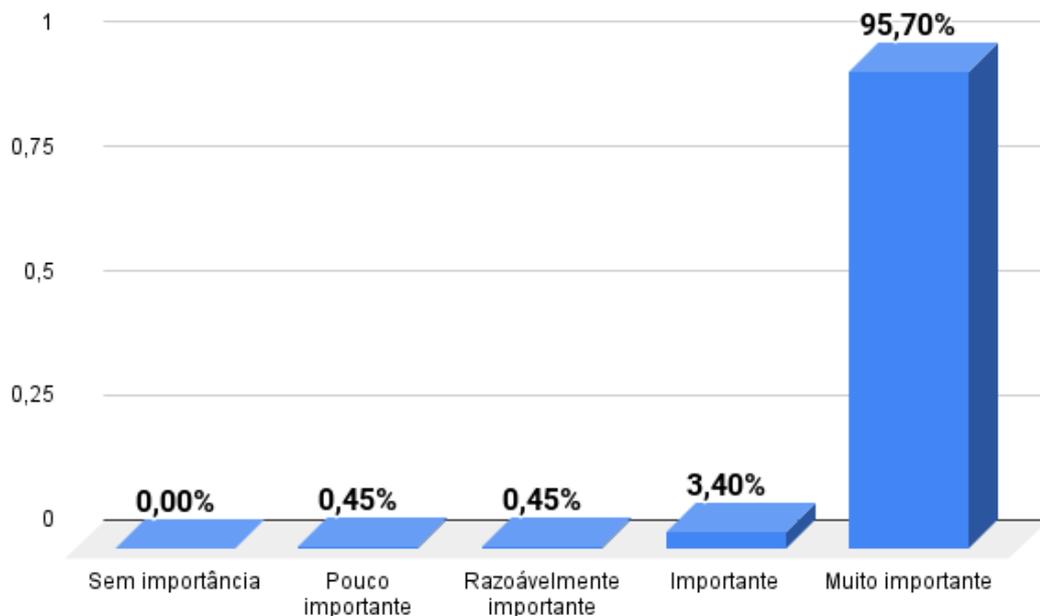
5.2 Importância do PIBID/PRP para a formação inicial

Na questão 01, foi analisado o nível de concordância/discordância da seguinte proposição: **Com relação a sua participação no PIBID/PRP, julgue a importância do mesmo na sua formação docente.**

Obtiveram-se os seguintes resultados: 95,70% consideraram que sua participação nos referidos programas é/foi muito importante para a sua formação docente; 3,40% importante; 0,45% razoavelmente importante e 0,45% pouco importante. Não houve quem achasse que a

sua participação nos programas em questão fosse sem importância para sua formação docente (Figura 3).

Figura 3 – Respostas referentes à questão 1.



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

Nessa questão, foi analisada a percepção dos pibidianos e residentes quanto à importância do PIBID/PRP para a sua formação docente, tal percepção está salientada nas respostas, pois mais de 95% dos estudantes consideraram que tais programas são muito importantes para sua formação docente.

Diversos autores já se debruçaram a escrever sobre a importância dos programas de bolsas (PIBID/PRP), e muitos deles, como Gatti *et al.* (2014) acerca do PIBID e Pannuti (2015) acerca do PRP, consideraram que as contribuições dos programas em questão para a formação inicial de professores são várias, o que fica bastante evidente nas respostas dos estudantes para a questão 1.

A formação inicial dos professores da educação básica faz parte da pauta e das discussões administrativas do Brasil, demonstrando a preocupação com a educação/docência do país, inclusive, há diversas atividades de pesquisas e estudos demonstrando a importância da formação inicial e continuada dos professores. “[...] A formação de professores [...] pode ser reconhecida [...] tanto no espectro de programas e projetos, quanto na dimensão legal em termos de Diretrizes Curriculares Nacionais”, afirmou Anadon e Gonçalves (2018, p. 1).

Contudo, mesmo assim, ainda se tem a fragilidade do sistema educacional em virtude da falta de investimentos que possam realmente fazer a diferença na qualidade da educação brasileira e na formação dos professores, ou seja, a educação e a formação dos professores estão nas pautas administrativas, mas ainda os investimentos não são satisfatórios.

Por outro lado, tem-se o desinteresse dos professores em relação à formação continuada, justificando a negligência com os problemas referentes à questão salarial e consequentemente a perda no interesse das crianças e adolescentes pela educação.

Mesmo diante deste contexto, percebe-se que o PIBID e o PRP representam um importante meio de contribuição para a formação de docentes, o que foi avultado nesta pesquisa, onde se obteve mais de 99% de afirmações nesta perspectiva (importante e muito importante), reconhecendo a importância da formação dos docentes através de parcerias entre as redes públicas de ensino básico e a disponibilidade de bolsas para estudantes, futuros professores de licenciatura.

Ao analisar as respostas da **questão 10, onde se pediu para os estudantes discorrerem sobre a importância dos programas PIBID/PRP para a sua formação docente**, na percepção destes, obteve-se respostas, confirmando que os programas de bolsas de iniciação à docência contribuem para a formação inicial docente dos estudantes dos cursos de licenciatura e tal contribuição está confirmada nas respostas dos egressos. Porém, percebeu-se que além da “[...] formação docente [...]”; “[...] da construção do ser docente [...]” e “[...] da construção da identidade docente [...]” os programas em questão, contribuem para uma formação holística, como se ver nos seguintes fragmentos: “[...] acadêmica [...]”; “[...] pessoal e social [...]”; “[...] profissional [...]”; “[...] intelectual e moral [...]”. Percebe-se que os programas apresentam “contribuições positivas, fornecendo subsídios para constituição da identidade docente de um professor reflexivo” (BATISTA & SANTOS, 2020, p. 1).

Em concordância com Silva & Alves (2020, p. 1) os resultados evidenciaram que “as relações presentes no ambiente escolar influenciam diretamente na aprendizagem do ser docente e também no processo de construção identitária do licenciando em formação”.

Diante disso, para os estudantes respondentes a pesquisa, a participação nos programas objeto de estudo deste trabalho foi uma experiência “[...] maravilhosa [...]”; “[...] incrível [...]”; “[...] bastante proveitosa [...]”; “[...] significativa [...]”; e “[...] de grande valia [...]”. Assim sendo, os resultados obtidos através da participação nestes programas “convergem para experiências construtivas no e para o saber/fazer docente, demonstrando que

a participação é uma experiência concreta e válida na e para a formação de professores” (SANTOS *et al.* 2020, p. 1).

Sabe-se que os programas PIBID e PRP, individualizados, são de grande relevância para a formação docente de muitos estudantes de cursos de licenciatura. Porém, quando o egresso tem a oportunidade de participar de ambos os programas, do PIBID na primeira metade do curso e do PRP na segunda metade, evidentemente melhor será, visto que terá a sua formação em ambiente escolar ampliada.

Conseqüentemente, quando o professor em formação terminar a sua graduação, já estará plenamente habilitado para assumir a docência com todos os seus desafios, tendo, inclusive, três anos de experiência prática, 18 meses em cada um dos programas.

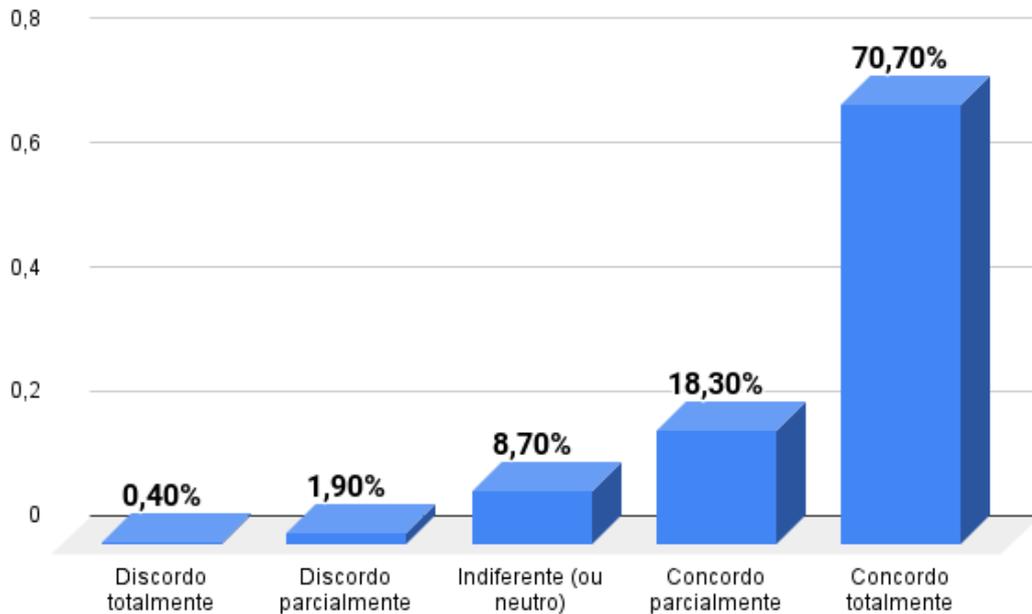
Essas perspectivas ficaram evidentes nas respostas dos pesquisados, demonstrando que os programas têm uma grande importância na e para a formação e aperfeiçoamento dos futuros docentes.

Considerando a relação entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática, entre os formandos e o seu futuro ambiente de trabalho, quanto maior for, melhor será para o professor em formação, nesse sentido, a participação no PIBID/PRP ou em ambos cumpre com o seu papel.

5.3 Contribuições do PIBID/PRP para a formação docente na prática

Na questão 02, foi analisado o nível de concordância/discordância da seguinte proposição: **Sua participação no PIBID/PRP lhe proporcionou o contato antecipado e a proximidade com o ambiente escolar (prática no ambiente profissional)?**

Notam-se os seguintes resultados: 70,70% concordavam plenamente, 18,30% concordavam parcialmente, 8,70% indiferente (ou neutro), 1,90% discordam parcialmente e 0,40% discordam totalmente (Figura 4).

Figura 4 – Resultados referentes à questão 2.

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

De acordo com os acadêmicos, os programas PIBID/PRP contribuíram para que os egressos tivessem “[...] o primeiro contato [...]”; “[...] o contato inicial [...]”; “[...] uma ambientação [...]”; “[...] uma inserção [...]”; “[...] uma aproximação [...]”; “[...] uma inclusão [...]”; “[...] uma familiarização [...]” com o ambiente escolar e conseqüentemente com a sala de aula.

O contato com o ambiente escolar após a graduação é desafiador, por isso os estudantes dos cursos de licenciatura precisam encará-lo ainda durante a sua formação, o que já acontece com os estágios supervisionados obrigatórios. Desse modo, o PIBID e o PRP são programas alternativos que oportunizam aos licenciandos, desde o início do curso até a conclusão do mesmo, não apenas os primeiros contatos com o ambiente escolar, mas também um contato prolongado, inclusive com a supervisão e orientação de outros professores experientes. Esse contato dos estudantes com a escola é extremamente importante para a formação da carreira do docente.

Desta forma, vê-se que o PIBID/PRP atua como um importante meio de aproximar os estudantes do ambiente escolar, facilitando o caminho para os novos docentes, além de entender as questões sociais e contribuir para a cooperação entre universidades e escolas (aproximação). Estes projetos propõem “uma parceria que só aumenta a qualidade dos trabalhos desenvolvidos para todos.” (ARNT, 2021, p. 1).

Para muitos licenciandos, os programas PIBID/PRP representam a porta de entrada para a escola. Para Souza (2019, p. 1), estes programas possibilitam aos licenciandos “a aproximação entre as universidades e escolas, carregando consigo diversas contribuições na formação dos futuros professores, a partir da vivência da realidade diária” da profissão no seu futuro espaço de atuação.

Acerca desses programas, em seus estudos, Evaristo, Matsuo & Ferreira (2021, p. 1) concluíram que para os licenciandos “foi o primeiro contato com a licenciatura fora do âmbito acadêmico, e factualmente sendo um contato mais prático”.

Para Brasil (2014), tanto o PIBID quanto o PRP tem como objetivo “oportunizar uma experiência única entre universitários e a escola, em um primeiro contato que servirá de bagagem para a futura profissão”.

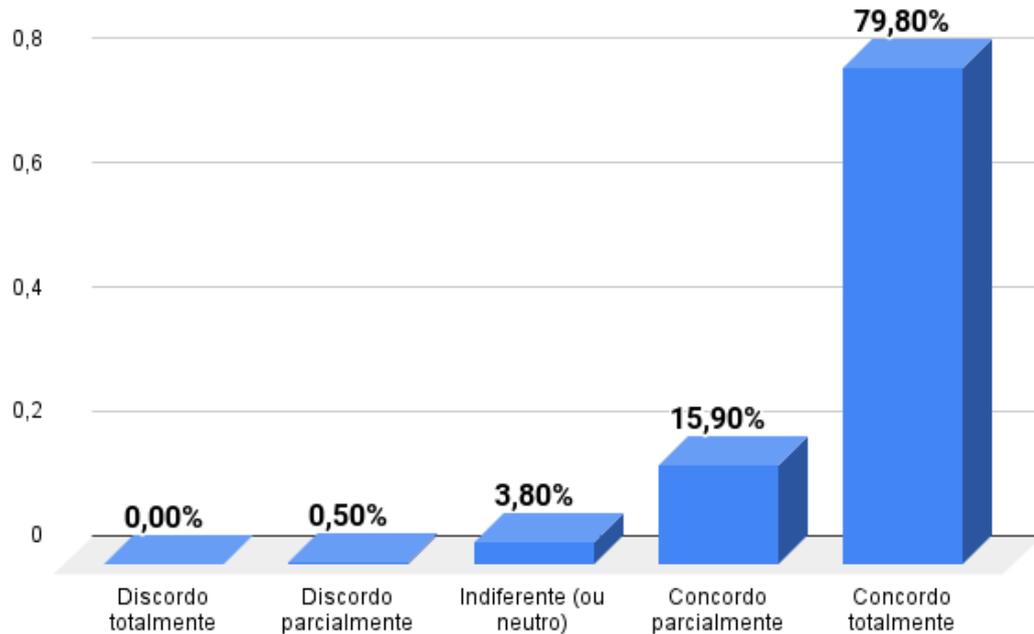
Desse modo, o PIBID/PRP vem possibilitando que muitos graduandos tenham acesso ao ambiente escolar, inclusive com a orientação e supervisão de professores universitários. Neste sentido, 89% dos entrevistados concordavam totalmente ou parcialmente com a afirmação e 11% estavam indecisos ou discordam total ou parcialmente, demonstrando certas dúvidas sobre a eficácia do acesso dos graduandos as escolas.

Uma possível explicação para essa indecisão ou discordância pode ser pelo fato de a participação nos programas estarem acontecendo de forma remota devido à pandemia da Covid-19, no momento em que foram colhidas as respostas para essa pesquisa.

Apesar disso, as experiências proporcionadas pelos programas aqui analisados contribuem efetivamente na formação acadêmica e profissional do estudante, pois permite e fornece os meios necessários, para que o egresso possa vivenciar a docência dentro do ambiente escolar durante o processo de sua formação.

Na questão 03, foi analisado o nível de concordância/discordância da seguinte proposição: **Sua participação no PIBID/PRP lhe proporcionou o conhecimento de atividades didático-pedagógicas de caráter inovador?**

Obtiveram-se os seguintes resultados: 79,80% concordavam plenamente, 15,90% concordava parcialmente, 3,80% indiferente (ou neutro), 0,50% discorda parcialmente. Não houve quem discordasse totalmente (Figura 5).

Figura 5 – Resultados referentes à questão 3.

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

Vale ressaltar que o PIBID/PRP (programas a nível nacional) trata-se de uma inovação na formação de professores e tem por finalidade o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na licenciatura, ou seja, pode ser visto como uma forma de o graduando ter acesso às escolas de educação básica.

Assim, as práticas pedagógicas vinculadas às atividades teóricas possibilitam a reflexão crítica referente ao papel dos docentes e a possibilidade de inovações que facilitam o processo de ensino-aprendizagem (SALVADEGO; FERNANDES, 2018).

Além disso, tem-se a possibilidade de acesso às inovações que poderão contribuir para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento da pessoa na docência, assim, práticas inovadoras, como, por exemplo, o trabalho com projetos e a interdisciplinaridade, podem ser observadas como meios de dinamizar as práticas pedagógicas.

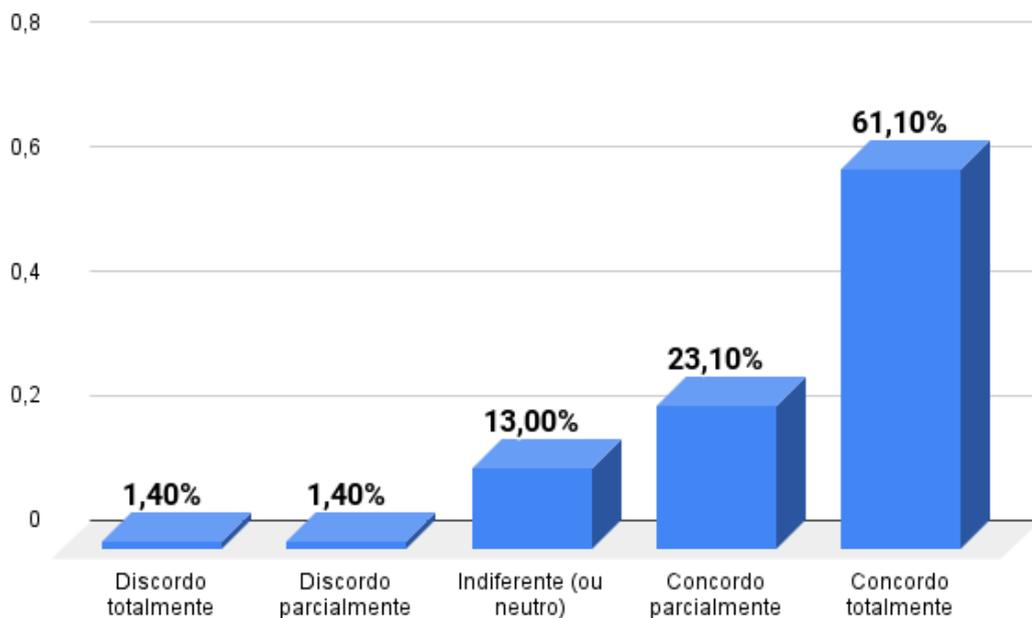
Notoriamente, a participação nos programas de iniciação à docência agrega “[...] novas experiências [...]”; “[...] novos conhecimentos [...]”; “[...] novas aprendizagens [...]”; “[...] novos ensinamentos [...]”; “[...] vivências incríveis [...]”; “[...] estratégias e metodologias [...]”, contribuindo, desta maneira, para que o egresso não apenas tenha o conhecimento das inovações no ensino, mas para que ele mesmo possa inovar.

Diante disso, o PIBID/PRP pode ser entendido como programas que fazem a ponte entre o docente e as inovações de aperfeiçoamento pedagógico.

Na questão 04, foi analisado o nível de concordância/discordância da seguinte proposição: **Sua participação no PIBID/PRP lhe proporcionou segurança para entrar em sala de aula?**

Perceberam-se os seguintes resultados: 61,10% concordavam plenamente, 23,10% concordava parcialmente, 13,00% indiferente (ou neutro), 1,40% discordam parcialmente e 1,40% discordam totalmente (Figura 6).

Figura 6 – Resultados referentes à questão 4.



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

A conquista da segurança para atuação em sala de aula é um fator preponderante na formação de professores. Essa segurança não é adquirida nos bancos da universidade através da teoria, vai além, ela é conquistada de forma prática no ambiente escolar, de modo que, viver a rotina da escola e mais especificamente da sala de aula é essencial.

A questão da segurança em sala de aula envolve várias questões, ou seja, uma formação acadêmica sólida que permita colocar em prática as teorias pedagógicas estudadas ao longo da graduação; controle referente ao conteúdo lecionado em sala de aula; controle emocional para lidar com as dificuldades encontradas no dia-a-dia do docente e o suporte da coordenação escolar como forma de facilitar o cotidiano do professor. “A fase de iniciação profissional docente é um momento de grande importância na constituição da carreira do professor e da sua identidade.” (GABARDO; HOBOLD, 2011, p. 86).

Desse modo, a participação nos programas PIBID/PRP auxilia o egresso a superar “[...] os desafios [...]”; “[...] os medos [...]”; “[...] a insegurança [...]”; “[...] as dificuldades [...]” proporcionando “[...] segurança [...]”; “[...] deixando mais seguro [...]” ao assumir uma sala ou na ministração dos conteúdos. Além disso, esta imersão no ambiente escolar colabora para que o professor em formação possa “[...] ganhar [...]”; “[...] aumentar [...]” a experiência, favorecendo o seu “[...] desenvolvimento [...]”, seu “[...] amadurecimento [...]” e o “[...] enriquecimento [...]” do mesmo, lhe preparando para a atuação na docência.

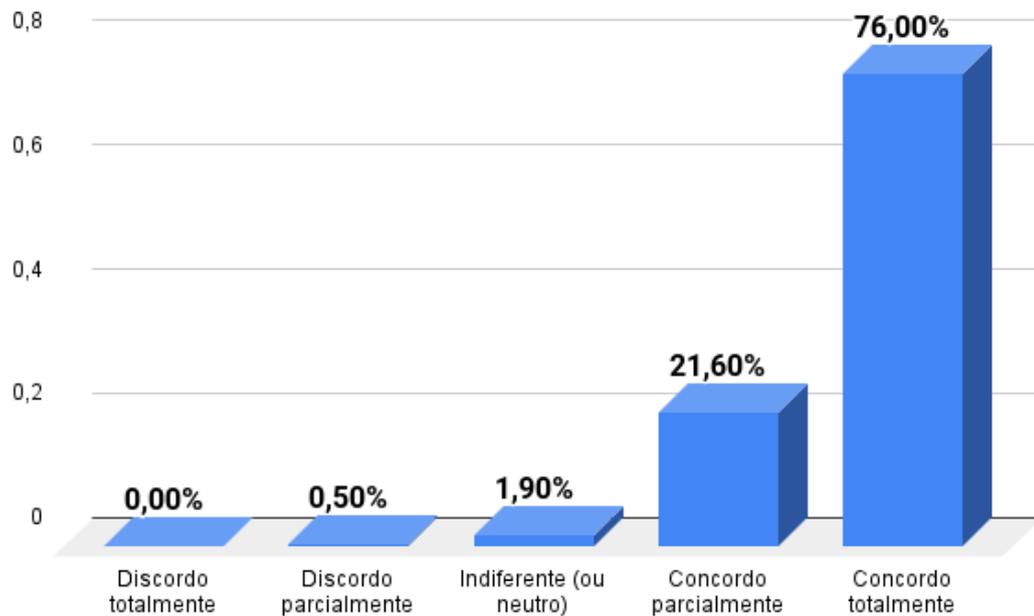
Os programas PIBID/PRP proporcionam uma formação mais completa para aqueles que deles participam. Segundo o estudo de Darling-Hammond (2000, p. 230), “os professores melhores preparados estarão mais qualificados para exercer a profissão”, conseqüentemente, serão mais bem sucedidos e terão mais confiança diante dos desafios da docência, inclusive à frente da classe com os alunos.

É interessante apontar que são muitos os desafios em sala de aula, porém, através do apoio dos programas PIBID/PRP os estudantes podem vencer as dificuldades iniciais e seguir em frente com a carreira de docente.

Desta forma, o PIBID/PRP dá suporte aos professores em formação através da experiência prática, dando-lhes segurança para a futura atuação logo após a conclusão do curso.

Na questão 05, foi analisado o nível de concordância/discordância da seguinte proposição: **Sua participação no PIBID/PRP lhe proporcionou a articulação entre teoria e prática (formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente)?**

Observaram-se os seguintes resultados: 76,00% concordavam plenamente, 21,60% concordava parcialmente, 1,90% indiferente (ou neutro), 0,50% discorda parcialmente. Não houve quem discordasse totalmente (Figura 7).

Figura 7 – Respostas referentes à questão 5.

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

As questões 4 e 5 guardam relação com a segurança em sala de aula, pois há de se compreender que a teoria é bem diferente da prática, na docência. Inclusive, tal segurança leva em consideração as questões relativas à teoria vista na universidade e a realidade da prática em sala de aula.

A teoria e prática, conhecimento e ação articulam-se na formação, portanto, devem ser inseparáveis, como devem ser inseparáveis as concepções e habilidades operativas, técnicas e tecnológicas no trabalho docente, o qual é desenvolvido diariamente na complexidade da sala de aula (SOUZA, 2016, p. 11).

Assim, o PIBID/PRP disponibiliza meios de relacionar a teoria e prática, inclusive, 76% dos entrevistados apontaram nesse sentido, demonstrando a importância do PIBID/PRP na atuação do novo docente.

Inclusive, para Souza (2001, p. 7). “teoria e prática constituem um todo único”, ou seja, “a teoria e a prática são componentes indissociáveis na constituição do processo de formação do professor” (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017, p. 338).

Santos & Martins (2020, p. 1) salientam que a participação no PRP “contribui de forma efetiva para unir teoria e prática, suprimindo algumas lacunas que persistem no curso de graduação”, o que não é diferente da participação no PIBID, pois ambos são programas de iniciação à docência.

Coadunando com essa afirmação, Soares *et al.* (2020, p. 1) tiveram essa mesma conclusão quando em seus estudos afirmam: "foi possível perceber que o programa proporcionou aos participantes um elo bastante forte entre a teoria e a prática".

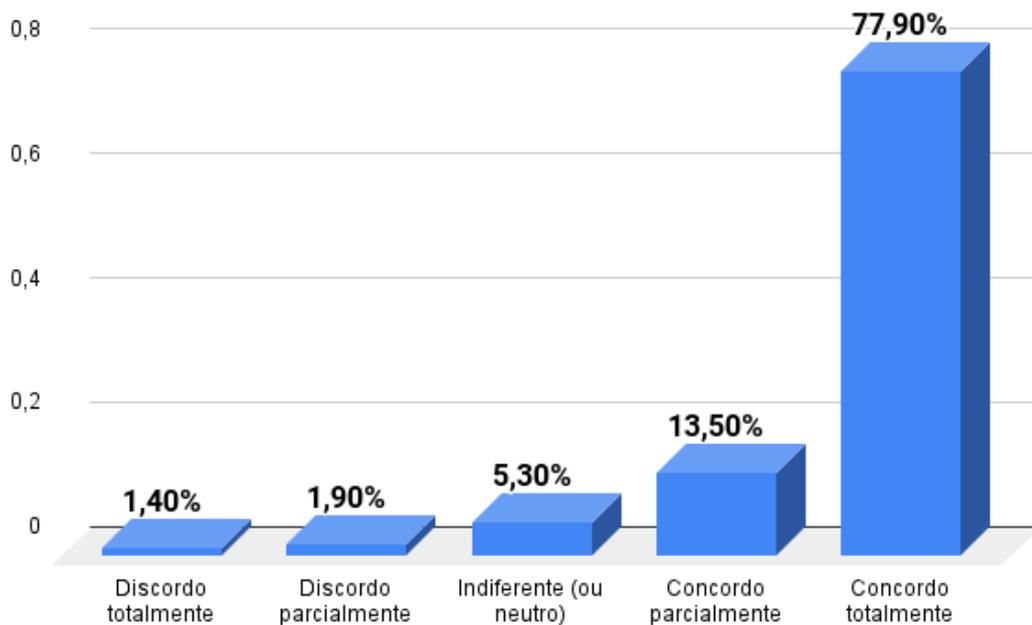
Logo, para os participantes destes programas, a participação favoreceu uma “[...] *articulação [...]*” entre teoria e prática; uma “[...] *construção de pontes [...]*” entre professores formados e professores em formação, e para “[...] *estreitar e estender a relação [...]*” entre universidade e escola.

Notadamente, essa relação duradoura do estudante com o seu futuro ambiente de trabalho contribui para que as dicotomias citadas pelos participantes no parágrafo anterior sejam superadas.

Na questão 06, foi analisado o nível de concordância/discordância da seguinte proposição: **Sua participação no PIBID/PRP lhe oportunizou dividir aprendizagens e anseios com os colegas de mesmo programa?**

Notaram-se os seguintes resultados: 77,90% concordavam plenamente, 13,50% concordava parcialmente, 5,30% indiferente (ou neutro), 1,90% discorda parcialmente e 1,40% discorda totalmente (Figura 8).

Figura 8 – Respostas referentes à questão 6.



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

Os programas PIBID/PRP proporcionam uma formação inicial que leva em consideração a relação entre teoria e prática, contribuindo, assim, com a formação do docente através da vivência em sala de aula, tendo como base da formação as experiências reais. Essa realidade ficou evidente nas respostas desta pesquisa, pois 77,90% dos entrevistados sinalizaram neste sentido.

Em seu trabalho acerca do PIBID, Silva (2020, p. 1) enfatiza que “a troca de experiências entre pares proporciona ricas aprendizagens e reflexões, pois são nestes momentos que os professores podem analisar suas práticas e refletir sobre elas, com a ajuda dos colegas”.

Por sua vez, Pannuti (2015, p. 03), acerca do PRP, afirma que “é plausível supor a importância de programas de formação de professores que contemplem, dentre outras, a criação de um espaço de formação diferenciado, que crie oportunidades para a troca de experiências entre os profissionais.” Esse compartilhamento de experiências entre professores em formação e os já formados, bem como a troca de experiências entre os futuros docentes proporcionados pelo PIBID/PRP é de grande relevância para a formação inicial e continuada de ambos.

Além disso, “o Pibid oferece meios de interação entre os estudantes que estão em diversas etapas da formação, favorecendo assim uma aprendizagem colaborativa.” (BUTTURE, 2017, p. 1).

Desta forma, entende-se que inserir os futuros docentes no ambiente escolar proporciona meios de desenvolver competências e cria oportunidades de aprendizagens colaborativas, inclusive, superar desafios do processo de ensino-aprendizagem. No que se refere aos anseios, estes são compreendidos no convívio da escola e através do PIBID/PRP são proporcionados meios de aprendizagem na prática.

Inclusive, houve vários avanços no programa, tais como produção de material, grupos de estudos, planos de aulas e outros, trazendo, assim, meios diretos e indiretos de melhorias na formação dos docentes (BURGGREVER, 2017).

Desta forma, entende-se que a formação do docente precisa ser de forma contínua, levando em consideração os novos métodos de abordagens pedagógicas. Além disso, os programas PIBID/PRP permitem que o futuro docente vivencie um espaço que envolve o processo de ensino/aprendizagem.

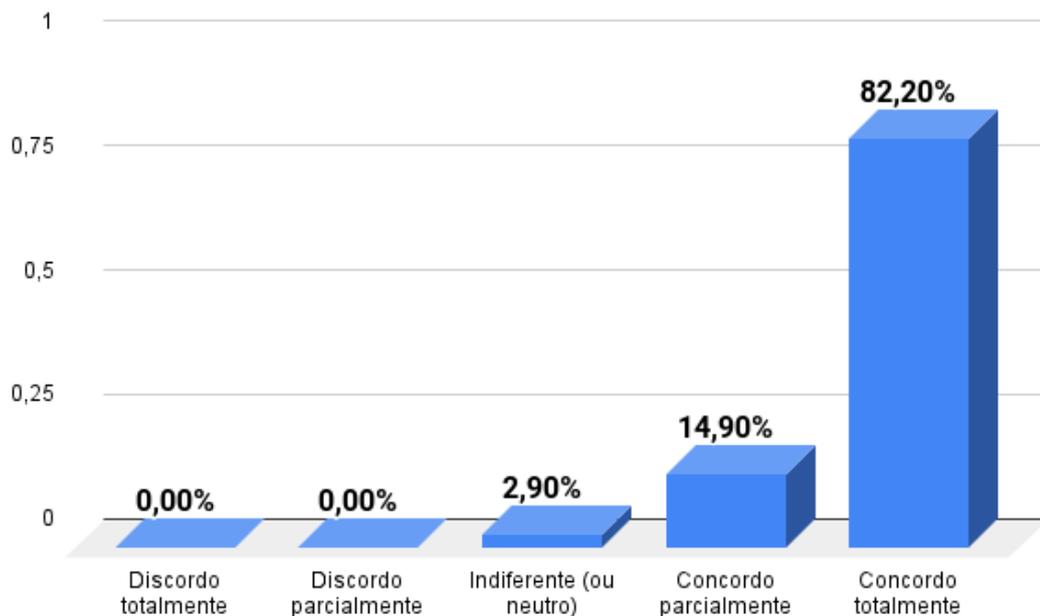
Sendo assim, há de se perceber a grande relação existente entre os programas e o processo de aprendizagem prática, pois representa uma melhoria direta da formação inicial e continuada dos docentes.

5.4 Função indutora do PIBID/PRP

Na questão 07, foi analisado o nível de concordância/discordância da seguinte proposição: **Sua participação no PIBID/PRP lhe proporcionou a percepção da realidade da profissão?**

Notaram-se os seguintes resultados: 82,20% concordavam plenamente, 14,90% concordavam parcialmente, 2,90% indiferente (ou neutro). Para essa pergunta, não houve resultado para as alternativas discordo parcialmente e discordo totalmente (Figura 9).

Figura 9 – Resultados referentes à questão 7.



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

Neste questionamento, percebe-se que há um grande percentual de estudantes que concordam que a participação no PIBID/PRP foi importante, não somente para ter os primeiros contatos com a docência, mas também para ter a percepção da realidade da profissão. Além disso, busca atender as necessidades dos docentes e apontar a realidade na qual o mesmo atuará (SALVADEGO; FERNANDES, 2018).

Para os estudantes respondentes desta pesquisa, a participação nos programas PIBID/PRP proporciona “[...] a percepção [...]”; “[...] ver com outros olhos [...]”; “[...] a profissão [...]”; “[...] a realidade da escola [...]”; “[...] os desafios e a responsabilidade do professor [...]”.

As ações desenvolvidas pelos estudantes participantes do PIBID/PRP também contribuí significativamente para que os mesmos tenham/desenvolvam “[...] *uma nova visão [...]*” ou possam “[...] *ver com outros olhos [...]*”; “[...] *a educação [...]*”; “[...] *todos os lados da docência e o quão fundamental minha futura profissão é [...]*”; “[...] *como é o trabalho de professor em tempo real [...]*”; “[...] *como funciona de fato a sala de aula [...]*”; “[...] *a realidade da profissão [...]*”; “[...] *a realidade da docência e de aprender através dela [...]*”.

Essa nova visão é um fator relevante para que os docentes em formação desenvolvam “[...] *gosto por essa área tão linda e importante [...]*” que é a educação, fazendo-os entender “[...] *a importância de uma formação que valorize a aproximação do professor com o aluno [...]*”.

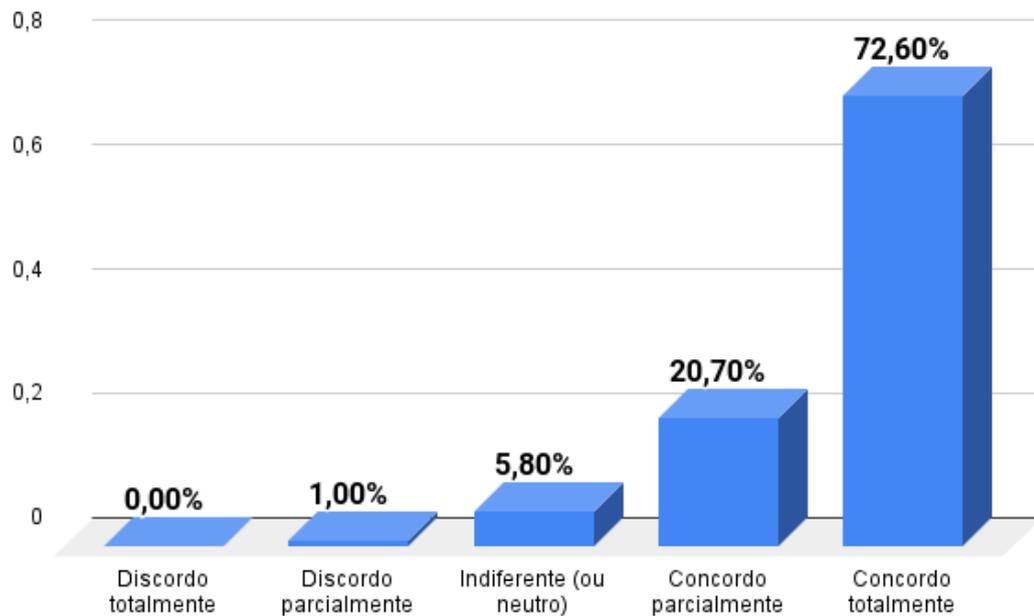
A participação nesses programas coopera para que o egresso tenha ampliada a percepção sobre a docência em todas as suas facetas, inclusive sobre o espaço escolar em sua totalidade, tendo experiências reais como fundamento de sua formação inicial.

Tal percepção é entendida como positiva, pois o docente poderá fazer uma verificação e/ou análise da possibilidade de manter-se ou não na docência. Desta forma, caso não se identifiquem com a docência, podem migrar para outra profissão.

Portanto, a participação no PIBID/PRP desenvolve um papel importante nesta perspectiva, ou seja, permite uma percepção geral da realidade e traz parâmetros para a análise da mesma.

Na questão 08, foi analisado o nível de concordância/discordância da seguinte proposição: **Sua participação no PIBID/PRP o influenciou na reafirmação da sua escolha profissional?**

Observaram-se os seguintes resultados: 72,60% concordavam plenamente, 20,70% concordavam parcialmente, 5,80% indiferente (ou neutro) e 1,00% discordavam parcialmente. Não houve quem discordasse totalmente (Figura 10).

Figura 10 – Respostas referentes à questão 8.

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

O início da docência é uma fase crítica na carreira do professor, pois o graduando passa a ser professor e a assumir responsabilidades, ou seja, dominar os conteúdos e intermediar o compromisso dos alunos com a educação. Além disso, intermediar conflitos entre pais e seus filhos para que tais situações não venham comprometer a formação intelectual das crianças e adolescentes, tendo em vista também a diminuição da evasão escolar nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Para Martins (2012, p. 3), o início da docência é marcado por sentimentos contraditórios, pois,

"De um lado a alegria e satisfação frente à possibilidade de realização da atividade profissional e da aquisição da primeira turma; do outro, o medo e a insegurança frente aos desafios postos pelo cotidiano da escola e pelo ato de educar. É o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, de aquisição de novas aprendizagens e de profundas mudanças"

Por esses motivos, a carreira de docente mostra-se desafiadora nos primeiros meses ou anos, pois compreende um período em que envolve a identificação com a profissão de docente/professor ou a não consolidação da carreira. "Diante das situações desafiadoras de se tornar professor, a maioria dos professores iniciantes sentem-se incapazes, inseguros e frustrados, a ponto de muitas vezes, desistirem da profissão." (SILVA; ROCHA, 2017, p. 1-2).

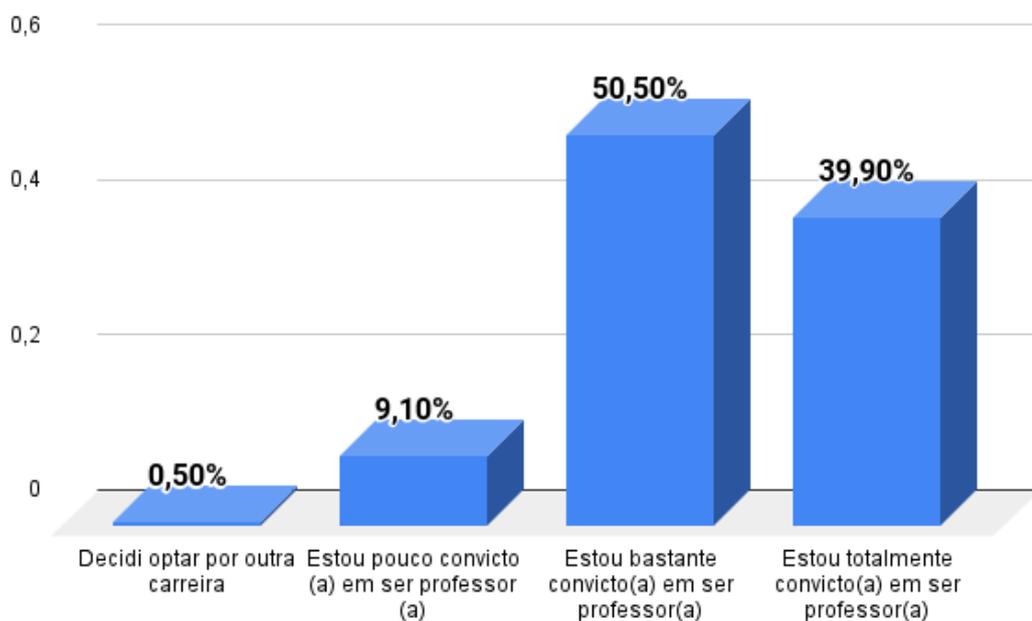
Nesta perspectiva, torna-se importante a consolidação ou a reafirmação da carreira de docente para o sucesso da profissão, tendo em vista que tal afirmação contribui para os níveis satisfatórios de qualidade do docente em sala de aula.

Assim, o PIBID/PRP representa um instrumento relevante na reafirmação e consolidação da carreira/profissão docente, ou seja, a participação nesses programas pode ser entendida também como um dos meios de afirmação da escolha da profissão. Diante disso, essa pesquisa, com 72,60% dos entrevistados afirmando que o PIBID/PRP foi responsável pela reafirmação da escolha da docência, corrobora e enfatiza a importância desses programas na Política Nacional de Formação de Professores.

Na questão 09, foi analisado o nível de convicção com a seguinte proposição: **Em relação à sua convicção atual quanto à atuação na carreira docente após sua participação no PIBID/PRP.**

Obteve os seguintes resultados: 39,90% dos participantes estavam totalmente convicto(a) em ser professor(a), 50,50% estavam bastante convicto(a) em ser professor(a), 9,10% estavam pouco convicto(a) em ser professor(a), e 0,50% decidiram optar por outra carreira (Figura 11).

Figura 11 – Respostas referentes à questão 9.



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

Em relação à convicção relativa à docência, vê-se que essa se consolida através da prática em sala de aula, inclusive, a carreira de docente não pode ser vista como uma oportunidade de emprego ou renda, mas como uma escolha particular que leva em consideração o perfil de pessoa/docente.

Além disso, há uma facilidade no acesso à formação e habilitação para o exercício da docência da educação básica no Brasil, tanto em instituições públicas, como nas instituições privadas, na modalidade presencial ou à distância. Porém, essa acessibilidade nem sempre é uma porta de entrada para consolidar a convicção da docência.

Sendo assim, esse acesso às instituições de ensino viabiliza a troca de experiência entre os formandos e também encontra apoio nos colegas mais experientes no ambiente escolar, trazendo mais confiança e convicções nas decisões (FARIAS; SILVA; CARDOSO, 2021).

Porém, a participação no PIBID/PRP pode ser vista como um meio importante de afirmação da convicção da docência, contudo, nesta pesquisa foi possível verificar que ainda há dúvidas referentes à convicção da docência, pois somente 39,90% afirmaram que estavam totalmente convictos. Mais de 50% expressaram que estão bastante convictos, demonstrando não ter uma convicção plena sobre a docência.

Os dados também revelam que nem todos os estudantes, apesar da experiência com a participação nos programas de iniciação à docência, querem atuar na docência. De forma geral, vê-se que a participação no PIBID/PRP é um instrumento que permite ou não a convicção da docência.

De acordo com as respostas de alguns dos licenciandos, a participação nestes programas vem influenciando os mesmos a optarem por seguir à docência como profissão, como se ver nos seguintes fragmentos: “[...] hoje tenho bastante clareza que eu quero ser professor [...]”; “[...] me fez ter certeza que eu quero trabalhar na área da educação [...]”; “[...] está contribuindo para que eu siga o caminho da docência [...]”; “[...] pude ter a certeza da profissão que quero seguir, à docência [...]”; “[...] fez-me sentir mais segura na decisão de seguir a carreira docente [...]”; “[...] hoje tenho certeza que quero seguir nessa profissão maravilhosa e ser um excelente professor [...]”.

A participação dos estudantes nestes programas é uma oportunidade ímpar para saber se o egresso escolherá seguir ou não à docência. Acerca do PIBID, Canan (2012, p. 11) salienta que

O Programa traz a experiência necessária para que os alunos decidam se querem ou não ser professores, além, de propiciar a instrumentalização para tratar de modo adequado os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, que

incentivarão os acadêmicos a assumirem a carreira docente e conseqüentemente, contribuirá para a elevação da qualidade de ensino da escola pública, atendendo aos objetivos do Programa.

Portanto, a participação dos estudantes, quer seja no PIBID ou no PRP, deve ser utilizada pelos mesmos como meio de averiguar se estão convictos a seguirem a carreira docente ou não, visto que esse contato inicial com o ambiente escolar servirá para sanar as dúvidas do licenciando. Em outras palavras, essa ambientação prévia, além de ser extremamente necessária, permitirá ao egresso pôr à prova sua convicção acerca da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas PIBID/PRP avaliados como meios importantes de acesso à iniciação à docência, tendo em vista, que a formação dos docentes se pauta na aplicação de métodos de formação e reflexão sobre as práticas em sala de aula, assim, oportunizam aos novos professores a terem acesso à sala de aula, inclusive, orientações pedagógicas importante na formação do professor e vivência da realidade escolar.

O PIBID e o PRP são programas de extrema importância para formação docente na prática dos estudantes dos cursos de licenciatura por proporcionar o contato antecipado e a proximidade com o ambiente escolar (prática no ambiente profissional), possibilitando a percepção da realidade da profissão, tais como: promovendo o conhecimento de atividades didático-pedagógicas de caráter inovador; provendo segurança para entrar em sala de aula; oportunizando dividir aprendizagens e anseios com outros colegas do PIBID/PRP; viabilizando a articulação entre teoria e prática (formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente) do futuro professor com o ambiente escolar, quer seja na primeira metade do curso com o PIBID ou na segunda metade do curso com PRP e, conseqüentemente, vem contribuindo e influenciando na reafirmação pela docência.

Diante disso, considera-se que os programas PIBID/PRP conseguem aproximar os estudantes da realidade da escola e também aproxima a escola e a universidade. Desta forma, tem-se uma formação diferenciada e que proporciona meios para que os graduandos possam ter uma percepção da realidade e iniciar a docência através de apoio pedagógico e profissional.

Assim, as contribuições envolvem a superação dos grandes desafios da docência e a afirmação da convicção. Além disso, o PIBID/PRP pode influenciar na carreira do docente e fornecer métodos de aperfeiçoamento constante ao professor ainda durante sua graduação.

Apesar das muitas contribuições, os programas PIBID/PRP nos últimos anos vem sofrendo constantes ameaças, quer seja relacionado à sua existência e/ou a diminuição do número de bolsas ofertadas em cada edital, diante disso, ressalta-se, que se faz necessário mostrar ao poder público a importância dos mesmos como permanentes ao processo formativo de professores e verificar a possibilidade de inseri-los na estrutura curricular dos cursos de graduação em licenciatura, de forma alcançar automaticamente, sem distinção todos os licenciandos, ou seja, torná-los universais. Em face disso, espera-se que outros professores

e estudantes continuem escrevendo/falando acerca desses programas, como forma de defesa da sua manutenção.

Ao final, considera-se que os objetivos e problematização da pesquisa foram conseguidos com sucesso, confirmando-se, assim, a hipótese apresentada, a relação duradoura entre universidade e escola através dos programas PIBID/PRP é benéfica e têm contribuído efetivamente na formação inicial de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; ALMEIDA, P. A. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. **Contribuições do PIBID para formação inicial de professores: o olhar dos alunos.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/download/6615/2722>. Acesso em: 02 de janeiro de 2022.
- ANADON, S. B.; GONÇALVES, S. R. V. **PIBID e Residência Pedagógica: Efeitos nos cursos de licenciatura.** 2018. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/179.pdf>. Acesso: 08 de janeiro de 2022.
- ARNT, A. **O que é o PIBID e a Residência Pedagógica?** 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/pemcie/2021/10/24/o-que-e-o-pibid-e-a-residencia-pedagogica/>. Acesso em: 08 de janeiro de 2022.
- BATISTA, T. P. & SANTOS, E. G. **As percepções dos egressos do Pibid da área de Ciências da Natureza: implicações do programa na formação docente.** Revista De Iniciação à Docência, 6(2), 119-134. 2021.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas.** Revista HistedBR on-line, Campinas, n° 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em 20 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação, **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).** Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&option=com_content&view=article. Acesso em: 03 fev. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 09/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 18 de janeiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 26 dez. 2021.
- BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Seção 1, p. 4. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 7.219, de 24 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 dez. 2021.

BRASIL. Lei Federal de 15 de outubro de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LIM%2D15%2D10%2D1827&text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. Portaria n.º 96, de 18 de julho de 2013. **Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 de janeiro de 2022.

BURGGREVER, T.; MORMUL, N. M. **A importância do PIBID na formação inicial de professores: Um olhar a partir do subprojeto de geografia da UNIOESTE-Francisco Beltrão.** Uberlândia-MG: Revista de Ensino de Geografia, v. 8, n. 15, p. 98-122, jul./dez. 2017.

BUTTURE, E. T. S. **O PIBID promovendo aprendizagem significativa entre estudantes de pedagogia.** 2017. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8298/6826-10089-1-DR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 08 de janeiro de 2022.

CANAN, S. R. **Política nacional de formação de professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente.** In: IX, 2012. 2012. 13 p.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital n.º 06, de 03 de março de 2018 – **Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 28 dez. 2021.

COSTA, J. L. S. **Os impactos do programa de residência pedagógica na escola-campo IFRN Ipangaçu.** 2020. Disponível em: <https://www.editorafamen.com.br/ebooks/2020/13-cap1.pdf>. Acesso em 06 de janeiro de 2022.

CURADO SILVA, K. A. P. C. **Residência pedagógica: uma discussão epistemológica.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 109-122, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/437>. Acesso em 06 de janeiro de 2022.

DARLING-HAMMOND, L. **A importância da formação docente.** Cadernos Cenpec | Nova série. 4. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304467672_A_importancia_da_formacao_docente. Acesso em: 15 jan. 2022.

EVARISTO, E. F. L.; MATSUO, F. T.; FERREIRA, A. F. **O primeiro contato de jovens professores com a licenciatura prática, a necessidade da residência pedagógica.** In. III Pró-Ensino: mostra anual de atividades de ensino da UEL. n. 3. Anais do Pró-Ensino. 2021.

FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P.; CARDOSO, N. S. **Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID.** 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MczTJGLBgQCG7h4qVb78MqC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 de janeiro de 2022.

FERREIRA, A. B. H. **Míni Aurélio: O dicionário da língua portuguesa.** 8 ed. Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2019.

FERRY, G. **Le Trajet de la Formation: les enseignants entre la théorie et la pratique.** Paris: Dunod, 1983.

FONSECA, G. A. **História da Educação - A complexa questão da formação de professores.** YouTube, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/iS-QtRh9DT8>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. **Início da docência: investigando professores do ensino fundamental**. 2011. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso: 08 de janeiro de 2022.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, p. 26. 1999.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. 2014. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NXNSzSwxmV5MjvJDJDZKLxv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

GOMES, M. M.; GOMES, F. C.; ARAÚJO NETO, B. B.; MOURA, N. D. S.; MELO, S. R. A.; ARAÚJO, S. F.; NASCIMENTO, A. K.; MORAIS, L. M. D. **Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em 05 de janeiro de 2022.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARTINS, F. P. **Professores iniciantes: desafios da profissão docente**. Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e inserción Profesional a la Docencia. Santiago do Chile. 2012. Disponível em: http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=283. Acesso: 08 de janeiro de 2022.

MARTINS, G. A.; LINTZ, A. **Guia para Elaboração de Monografias e Trabalhos de Conclusão de Curso**. São Paulo: Atlas, 2000.

MELO, W. V.; BIANCHI, C. S. **Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa**. Revista Brasileira de Ensino, Ciência e Tecnologia, vol 8, núm. 3, 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1946>. Acesso em: 15 jan. 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Universidade de Lisboa. p. 17. 1992. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Nova%20a%20-

[%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20doce nte.pdf](#). Acesso em: 20 dez. 2021.

PACHECO, W. R. S.; BARBOSA, J. P. S.; FERNANDES, D. G. F. **A relação teoria e prática no processo de formação docente.** Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 332-340, 2017.

PANNUTI, M. P. **A relação teoria e prática na Residência Pedagógica.** XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf. Acesso em 07 de janeiro de 2022.

PEREIRA, C. E. C.; PASSALACQUA, F. G. M.; SOUZA, N. A. T. **Programa de residência pedagógica: Reflexões na perspectiva da política educacional e da formação de professores. 2018** Disponível em:

<https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submission/downloadFileProceedings/1757>. Acesso em: 28 dez. 2021.

RATIER, R.; SALLA, F. **Por que a docência não atrai.** Nova Escola, Ed. 2, 2016.

RIBEIRO, M. P. **História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico.** Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. v. 7 n. 2 (mai./ago. 2015) – Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5635/3568>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SALES, G. G. P. **Agente mediador da circulação de saberes pedagógicos: O bibliotecário da Escola Normal Paulista.** UNESP, Marília, 2013. (Dissertação). Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96334>. Acesso em 24 dez. 2021.

SALVADEGO E. C.; FERNANDES, E. A. R. L. **O estágio e a docência: Formação e Aproximação da Realidade no Espaço Educativo.** 2018. Disponível em:

<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000056/00005642.pdf>. Acesso em: Acesso: 08 de janeiro de 2022.

SÃO PAULO. **Decreto 27, de 12 de março de 1890.** Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>.

Acesso em: 24 dez. 2021.

SAVIANI, D. (2008). Prefácio. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. E. C. (org). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República.** Alínea: Campinas – SP.

SAVIANI, D. **A política educacional no Brasil.** In: BASTOS, M. H.C; FERREIRA, A. G; SCHELBAUER, A. R (ORGS). Histórias e memórias da educação no Brasil, volume 3. Editora Vozes, 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/SfYs7X4Vfs4hTJdNzfJqnmN/?lang=pt>. Acesso em 20 dez. 2021.

SAVIANI, D. **Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil.** In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Orgs.) Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 pp. 143-155 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SAVIANI, D. **História da Formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Educação. Centro de Educação, Universidade de Santa Maria. V. 30, n.2, p. 11-26, 2005.

SILVA, A. P.; ROCHA, S. A. **O abandono da carreira docente por professores iniciantes: a nudez nas pesquisas.** 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/content/10o-encontro-internacional-de-formacao-de-professores-enfope-e-o-11o-forum-permanente-de>. Acesso em: Acesso: 08 de janeiro de 2022.

SOUZA, N. A. **A relação teoria-prática na formação do educador.** In: Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

SOUZA, C. V. **O PIBID e o primeiro contato com a docência: percepções, experiências e contribuições teórico-práticas.** Anais do Congresso Internacional de Educação Física da UNESP 2019. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52912>. Acesso em: 03 fev. 2022

SILVA, F. O.; ALVES, I. S. **Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial.** Revista Exitus, 2020.

SANTOS, E. B.; MARTINS, M.; RAMOS, M. S.; NETO, H.; PANIZ, C. A. M. **A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul.** Revista Insignare Scientia - RIS, v. 3, n. 1, p. 42-56, 4 jun. 2020.

SOUZA, F. D. (org.). **Professores principiantes e a inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

SOARES, R. G.; VARGAS, V. C.; MARIANO, V.; RUPPENTHAL, R. **Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação.** Revista Insignare Scientia - RIS, v. 3, n. 1, p. 116-131, 4 jun. 2020.

SILVA, L. F. **O papel indutor do PIBID na formação de professores reflexivos 2014-2016**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13693>. Acesso em: 03 fev. 2022.

TANURI, L. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.14, p. 61-88, maio/agosto, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2021.

TANURI, L. M. **O ensino no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

VILLALTA, L. C. **A Educação na Colônia e os Jesuítas: discutindo alguns mitos**, pp.171-184. 2002. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/pae/apoio/aeducacaonacoloniaeosjesuitasdiscutindoalgunsmitos.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

VILLELA, H. O. S. "**O mestre-escola e a professora**". In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, p. 95-134. 2000.

VILLELA, H. O. S. **A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX**. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Orgs.). As escolas normais no Brasil: do Império à República. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-45.

APÊNDICE: Questionário

14/03/2022 15:08

CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO DURADOURA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA POR MEIO DOS PROGRAMAS PIBI...

CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO DURADOURA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA POR MEIO DOS PROGRAMAS PIBID E PRP PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO DURADOURA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA POR MEIO DOS PROGRAMAS PIBID E PRP PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES que tem como principal objetivo Analisar as contribuições da relação duradoura entre universidade e escola por meio do PIBID e PRP para a formação inicial de professores. Objetiva-se especificamente, Investigar a percepção dos estudantes sobre a importância do PIBID/PRP para a formação inicial; Analisar as ações do PIBID/PRP que contribuem para a formação docente na prática; Examinar a função indutora do PIBID/PRP na reafirmação ou desistência da docência. Esse documento possui todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta assinar essa declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-las com o responsável pela pesquisa. Para participar da pesquisa você terá que responder a um questionário contendo algumas perguntas objetivas sobre o tema citado no início desse termo. O participante desta pesquisa terá garantia de confidencialidade quanto à sua identificação e de suas respostas, evitando-se descrever informações que possam lhe comprometer. Com a sua permissão, suas respostas serão analisadas em conjunto com os demais participantes e o pesquisador envolvido no projeto conhecerá esse material para discutir os resultados, os quais serão publicados na forma de artigo científico. O benefício esperado com a pesquisa será a compreensão da importância, influência e contribuições do referido programa na formação de professores. Caso você possua perguntas sobre o estudo ou se pensar que houve algum prejuízo pela sua participação nesse estudo, pode conversar a qualquer hora com o pesquisador responsável pela pesquisa: Inácio Ferreira da Silva Júnior (inaciofjunior@hotmail.com), pertencente ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cuité/PB.

***Obrigatório**

1. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, concordo, quero participar da pesquisa *Pular para a pergunta 2*
- Não, não concordo, não quero participar da pesquisa

QUESTÕES SOCIOACADÊMICAS

2. Qual o seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Outro

3. Qual a sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 20 anos

Entre 20 e 29 anos

Entre 30 e 39 anos

Entre 40 e 49 anos

50 anos ou mais

4. Qual a sua cidade/estado? *

5. Qual curso está cursando? *

6. Qual a sua instituição de ensino? *

7. De qual subprojeto você faz parte? *

Pular para a pergunta 8

PIBID ou PRP

8. De qual programa você participa? *

Marcar apenas uma oval.

- PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)
Pular para a pergunta 9
- PRP (Programa de Residência Pedagógica) *Pular para a pergunta 19*

**SOBRE O PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE
BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA - PIBID**

Indique o nível de concordância com as seguintes afirmações quanto importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em relação à sua formação docente.

9. 1 – Com relação a sua participação no PIBID, julgue a importância do mesmo na sua formação docente: *

Marcar apenas uma oval.

- Sem importância
- Pouco importante
- Razoavelmente importante
- Importante
- Muito Importante

10. 2 – Sua participação no PIBID lhe proporcionou o contato antecipado e a proximidade com o ambiente escolar (prática no ambiente profissional)? *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente (ou neutro)
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

11. 3 – Sua participação no PIBID lhe proporcionou o conhecimento de atividades didático-pedagógicas de caráter inovador? *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
 Discordo parcialmente
 Indiferente (ou neutro)
 Concordo parcialmente
 Concordo totalmente

12. 4 – Sua participação no PIBID lhe proporcionou segurança para entrar em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
 Discordo parcialmente
 Indiferente (ou neutro)
 Concordo parcialmente
 Concordo totalmente

13. 5 – Sua participação no PIBID lhe proporcionou a articulação entre teoria e prática (formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente)? *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
 Discordo parcialmente
 Indiferente (ou neutro)
 Concordo parcialmente
 Concordo totalmente

14/03/2022 15:08

CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO DURADOURA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA POR MEIO DOS PROGRAMAS PIBID...

17. 9 – Em relação à sua convicção atual quanto à atuação na carreira docente após sua participação no PIBID: *

Marcar apenas uma oval.

- Decidi optar por outra carreira
- Estou pouco convicto em ser professor
- Estou bastante convicto em ser professor
- Estou totalmente convicto em ser professor

18. 10 – Discorra sobre importância do PIBID para a sua formação docente: *

Pular para a seção 6 (Muito Obrigada!)

**SOBRE O
PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA - PRP**

Indique o nível de concordância com as seguintes afirmações quanto a importância do Programa Residência Pedagógica (PRP) em relação à sua formação docente.

19. 1 – Com relação a sua participação no Programa Residência Pedagógica, julgue a importância do mesmo na sua formação docente: *

Marcar apenas uma oval.

- Sem importância
- Pouco importante
- Razoavelmente importante
- Importante
- Muito Importante

20. 2 – Sua participação no Programa Residência Pedagógica lhe proporcionou o contato antecipado e a proximidade com o ambiente escolar (prática no ambiente profissional)? *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente (ou neutro)
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

21. 3 – Sua participação no Programa Residência Pedagógica lhe proporcionou o conhecimento de atividades didático-pedagógicas de caráter inovador? *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente (ou neutro)
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

22. 4 – Sua participação no Programa Residência Pedagógica lhe proporcionou segurança para entrar em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente (ou neutro)
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

23. 5 – Sua participação no Programa Residência Pedagógica lhe proporcionou a articulação entre teoria e prática (formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente)? *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente (ou neutro)
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

24. 6 – Sua participação no Programa Residência Pedagógica lhe oportunizou dividir aprendizagens e anseios com os colegas também residentes? *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente (ou neutro)
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

25. 7 – Sua participação no Programa Residência Pedagógica lhe proporcionou a percepção da realidade da profissão? *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente (ou neutro)
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

14/03/2022 15:08

CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO DURADOURA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA POR MEIO DOS PROGRAMAS PIBI...

26. 8 – Sua participação no Programa Residência Pedagógica o influenciou na reafirmação da sua escolha profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente (ou neutro)
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

27. 9 – Em relação à sua convicção atual quanto à atuação na carreira docente após sua participação no Programa Residência Pedagógica: *

Marcar apenas uma oval.

- Decidi optar por outra carreira
- Estou pouco convicto em ser professor
- Estou bastante convicto em ser professor
- Estou totalmente convicto em ser professor

28. 10 – Discorra sobre a importância do Programa de Residência Pedagógica para a sua formação docente: *

Pular para a seção 6 (Muito Obrigado!)

**Muito
Obrigado!**

Agradecemos a você que participou e conseqüentemente contribuiu para a realização dessa pesquisa.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.