

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ

**A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS ACADÊMICOS DE APOIO À
PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
PROFESSORES – ESTUDO DE CASO NA UFPB**

João Pessoa

2021

ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ

**A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS ACADÊMICOS DE APOIO À
PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
PROFESSORES – ESTUDO DE CASO NA UFPB**

Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Ciências Biológicas,
como requisito parcial à obtenção do grau de
Licenciado em Ciências Biológicas da
Universidade Federal da Paraíba.

**Orientadora: Dr^a Aparecida de Lourdes
Paes Barreto.**

João Pessoa

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C957i Cruz, Anne Izabelle Soares da.

A importância dos programas acadêmicos de apoio à prática docente na formação inicial e continuada de professores - estudo de caso na UFPB / Anne Izabelle Soares da Cruz. - João Pessoa, 2021.

139 f. : il.

Orientação: Aparecida de Lourdes Paes Barreto.

TCC (Graduação/Licenciatura em Ciências Biológicas) - UFPB/CCEN.

1. Formação docente. 2. Programas acadêmicos. 3. Educação básica. I. Barreto, Aparecida de Lourdes Paes. II. Título.

UFPB/CCEN

CDU 378(043.2)

ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ

**A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS ACADÊMICOS DE APOIO À PRÁTICA
DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES –
ESTUDO DE CASO NA UFPB**

Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Ciências Biológicas,
como requisito parcial à obtenção do grau de
Licenciado em Ciências Biológicas da
Universidade Federal da Paraíba.

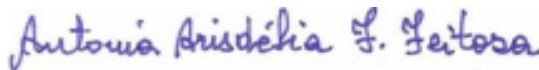
Data: 15 de Julho de 2021

Resultado: **APROVADO**

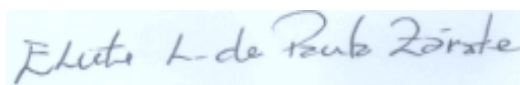
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Aparecida de Lourdes Paes Barreto (DME/CE/UFPB)
Orientadora



Profa. Dra. Antonia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (DSE/CCEN/UFPB)
Examinadora



Profa. Dra. Eliete Lima de Paula Zarate (DSE/CCEN/UFPB)
Examinadora

*Quando a mulher negra se movimenta,
toda a estrutura da sociedade se movimenta
com ela.*

Angela Davis

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos mais profundos ao meu Pai Celestial, que sempre está ao meu lado. À Minha família (Vocês 4 são incríveis), que me possibilitou chegar até aqui, e ir ainda mais longe. Não posso contar aquela história que sou a primeira da família a me formar no ensino superior, pois meus pais me mostraram o caminho, sempre deixaram claro que a educação é o maior bem que alguém pode ter, e ela me fará crescer, e reconhecer sempre meu valor, nunca esquecendo de ter empatia.

Agradeço à todos que vieram antes de mim, que lutaram e seguem resistindo, e que permitiram mais uma preta está se formando em uma Universidade Federal, vocês não estão sozinhos, cheguei aqui e trarei outras mais comigo.

Um agradecimento profundo aqueles que tornaram esse caminho na graduação mais leve, feliz e possível, ao meu “tripé”, que sempre esteve ali, vocês foram e são maravilhosos.

Agradeço a UFPB que me possibilitou novos horizontes, oportunidades de agregar conhecimento e construir pontes para todos os âmbitos da minha vida, inclusive a oportunidade de participar de programas desenvolvidos na instituição.

Agradeço à meus professores que sempre tentaram tirar o melhor que eu tinha para oferecer, me apresentaram possibilidades, apontaram caminhos, me permitiram conhecer a educação e amá-la. Destacando neste agradecimento as três mulheres formadoras da banca, a minha orientadora Aparecida, que aceitou o enorme desafio de desenvolver esse trabalho ao meu lado, e as professoras doutoras Arisdélia e Eliete, obrigada pelo impacto positivo na minha jornada acadêmica.

Minha gratidão aos meus colegas de curso que tão gentilmente responderam aos meus questionamentos e assim possibilitaram a realização da pesquisa, bem como aos professores da educação básica que participaram deste estudo, e ajudaram na minha formação como professora.

Meu coração está cheio de gratidão por todos que me ajudaram e sustentaram até aqui.

RESUMO

A formação docente no espaço acadêmico consiste em uma vertente de ensino que merece atenção, por implicar diretamente na constituição da educação de um país. Ela vem evoluindo com a própria estruturação da profissão de educador. Essa formação foi inicialmente promovida pelas chamadas escolas normais. Com a formalização através de leis para estruturar essa modalidade de ensino, tivemos o surgimento dos cursos de formação docente em nível superior, destacando as licenciaturas, que passam a ser o meio de formação do professor que atuará principalmente na educação básica. Sabendo que esse profissional atua diretamente com uma sociedade mutável, viu-se a necessidade de promover uma formação continuada que servisse de recurso para manter o professor sempre reflexivo sobre sua prática. Alguns programas voltados à docência, potencializam a formação inicial no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no *campus I* da UFPB, e trazem professores da educação básica para participar e colaborar. O estudo teve como objetivo entender o impacto e importância de programas acadêmicos de apoio à prática docente na formação inicial e continuada de professores, estes desenvolvidos na Universidade Federal da Paraíba, abordando principalmente participantes nos três (3) últimos anos (2017-2019). A pesquisa teve cunho quali-quantitativo através de um estudo de caso, e recorreu a questionários via Google formulário como instrumento de coleta de dados que foram analisados por meio do método de análise de conteúdo. Foram analisadas referências bibliográficas específicas sobre o assunto, como também o conteúdo apresentado nos documentos oficiais. A partir da fundamentação teórica construída, foi levantado um panorama a respeito dos programas acadêmicos voltados à docência na UFPB. Foram aplicados questionários junto aos alunos graduandos e professores da educação básica participantes do, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência - PIBID, Programa de Residência Pedagógica e Programa de Licenciatura - PROLICEN, visando apreender suas percepções acerca do impacto acadêmico desses programas na formação docente dos licenciandos e na formação continuada dos professores da educação básica. Conseguimos observar os avanços e desafios ainda existentes no estabelecimento de uma formação docente, bem como a unanimidade do aspecto positivo em existir prática docente na formação. Vimos que o estágio é a principal porta de acesso ao campo de trabalho do professor e que ele apresenta lacunas que podem ser sobrepujadas com o desenvolvimento dos programas aqui listados. Os professores e alunos concordaram na efetividade dos programas em promover benefícios para educação brasileira e corroboram com a necessidade de ampliação dos mesmos, oportunizando mais alunos, professores e escolas de participarem. Ficou evidenciado que os programas estudados são capazes de promover mudança na educação e servem de potencializadores na formação inicial e como meio de oportunizar a formação continuada, o que justifica a ampliação dos mesmos e a luta por mais investimento e resistência dos programas já existentes. Importante salientar que a articulação entre as instituições de ensino superior e educação básica é benéfica para todos os envolvidos. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CCS) com CAAE 44936621.0.0000.5188.

Palavras chaves: Formação docente. Programas Acadêmicos. Educação Básica.

ABSTRACT

Teacher training in the academic area is a teaching aspect that deserves attention for directly implying the nature of education in a country. It has been evolving with the structuring of the educator profession. This training was initially promoted by the so-called Escola Normal (high school with a teacher training curriculum). With the formalization through laws to structure this teaching model, we had the emergence of higher-level teacher training courses, highlighting the degrees, which become the means of training the teacher who will act mainly in formal education before graduation. Understanding that these professionals work directly with a changing society, we saw the need to promote continuing education that would serve as a resource to keep teachers always reflective about their practice. Some teaching programs enhance initial training in the Licentiate Degree in Biological Sciences on the UFPB campus and bring teachers to participate and collaborate. The study aimed to understand the impact and importance of academic programs to support teaching practice in the initial and continuing education of teachers, programs developed at the Universidade Federal da Paraíba, mainly addressing participants in the last three (3) years (2017-2019). The research was qualitative and quantitative through a study case and used questionnaires via Google form as a data collection instrument, then were analyzed using the content analysis method. Specific bibliographical references on the subject were analyzed, as well as the content presented in official documents. From the theoretical foundation built, we raised an overview of academic programs aimed at teaching at UFPB. We applied questionnaires to undergraduate students and teachers participating in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program - PIBID, Pedagogical Residency Program, and Licentiate Program – PROLICEN, aiming to apprehend their perceptions about the academic impact of these programs on the teacher training of undergraduates and the continuing education of formal education before graduation's teachers. We were able to observe the advances and challenges that still exist in the establishment of teacher training, as well as the unanimity of the positive aspect of existing teaching practice in training. We saw that the internship is the main gateway to the teacher's field of work and that it has gaps that can be overcome with the development of the programs listed here. Teachers and students agreed on the effectiveness of the programs in promoting benefits for Brazilian education and corroborate the need to expand them, providing opportunities for more students, teachers, and schools to participate. It was evident that the studied programs can promote change in education and serve as enhancers in initial training and as a means of providing opportunities for continuing education, which justifies their expansion and the fight for more investment and resistance from existing programs. It is important to emphasize that the articulation between higher education institutions and formal education before graduation is beneficial for all involved. The Ethics Committee of the Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CCS) authorized the research with CAAE 44936621.0.0000.5188.

Key words: Teacher training. Academic Programs. Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aspectos pessoais e socioeconômicos dos alunos	70
Figura 2 – Aspectos pessoais e socioeconômicos dos professores	71
Figura 3 – Síntese das respostas aos questionários dos professores	73
Figura 4a – Síntese das respostas aos questionários dos alunos (1-19)	73
Figura 4b – Síntese das respostas aos questionários dos alunos (20-39)	74
Figura 5 – Proporção de participação dos alunos e professores nos programas acadêmicos	93
Figura 6 – Impacto do apoio financeiro	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART. – Artigo de lei

ACT. Acordo de Cooperação técnica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFBIO – Conselho Federal de Biologia

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CPPA – Coordenação de Programas e Projetos Acadêmicos

CRBIO – Conselho Regional de Biologia

DCN – Diretriz Nacional Curriculares

DEB – Diretoria de Formação de professores da Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GTL – Grupo de trabalho de licenciatura

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCDE -Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos professores da Educação básica

PET – Programa de educação Tutorial

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PRG – Pró-Reitoria de Graduação

PROLICEN – Programa de Licenciatura

PRP – Programa de Residência Pedagógica

SESU – Secretária de Educação Superior

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 Formação Docente	15
2.1.1 Formação Inicial	20
2.1.2 Formação Continuada	23
2.1.3 Prática Docente	26
2.2 A Licenciatura em Ciências Biológicas	27
2.3 O Estágio Supervisionado	31
2.4 Programas Acadêmicos de Apoio à Prática Docente	34
2.4.1 Programa de Licenciatura – PROLICEN.....	36
2.4.2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.....	39
2.4.3 Programa de Residência Pedagógica.....	45
3 OBJETIVOS	50
3.1 Objetivo Geral	50
3.2 Objetivos Específicos	50
4 METODOLOGIA	51
4.1 Tipo de Pesquisa	51
4.2 Técnicas de coleta de Dados	52
4.3 Local de Pesquisa, participantes e universo amostral	53
4.4 Tratamento de Dados	54
4.5 Procedimentos da Pesquisa	55
4.6 Riscos e benefícios vinculados à pesquisa	56
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
5.1 Licenciaturas e caracterização da formação inicial de professores	56
5.2 Programas acadêmicos de apoio à prática docente na UFPB – PROLICEN, PIBID e PRP	60
5.2.1 PROLICEN	61
5.2.2 PIBID	63
5.2.3 Programa de Residência Pedagógica – PRP	66
5.3 Quem são os alunos e professores pesquisados e o que eles responderam?	70
5.4 O impacto dos programas acadêmicos na formação docente: A percepção de	

professores da educação básica e de licenciandos das Ciências Biológicas	75
5.4.1 A percepção de professores da educação básica sobre os programas acadêmicos de apoio à prática docente na formação inicial e continuada de professores	76
5.4.2 Como os licenciandos do curso de Ciências Biológicas percebem os programas acadêmicos de apoio à prática docente	79
5.5 Contribuições dos programas acadêmicos de apoio à prática docente para melhoria da educação básica	85
5.5.1 Percepção dos professores da educação básica	86
5.5.2 Percepção dos alunos participantes	89
5.6 O lugar dos programas acadêmicos na estrutura curricular de cursos de formação de professores	90
5.7 Aspectos que perpassam os objetivos	92
5.7.1 O acesso aos programas por alunos de Ciências Biológicas e professores da educação básica	93
5.7.2 A importância do apoio financeiro em programas de educação	96
5.7.3 Maioria Feminina	100
5.7.4 Ausência da população preta na educação	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	
ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

Entender o processo de formação decorrente das licenciaturas, perpassa o conhecimento de que a teoria e a prática são aliadas para uma formação eficiente. Que seja então capaz de proporcionar ao futuro professor um olhar atento e investigativo para com a educação. Saber ensinar vai além da teoria e por isso exige uma vivência prática. O ensino e a aprendizagem variam conforme o público, ou circunstâncias sociais, temporais e culturais, e conseguir êxito nessas atividades requer um professor que experimente e se questione constantemente. O processo de formação se constitui por algo contínuo, ou seja, a formação inicial (apresentada nas licenciaturas) é completada pela formação continuada (fornecida à professores formados em atuação) que merece tanta relevância quanto a inicial.

Os saberes docentes são compreendidos como conhecimentos plurais e heterogêneos (TARDIF, 2002). Sendo assim, um “conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional.” (CUNHA e ISAIA, 2006, p. 355). Os saberes docentes “Incluem os saberes experienciais, os saberes acadêmicos, os saberes profissionais, os saberes curriculares, os saberes disciplinares, entre outros, passíveis de sistematização, produtos das culturas docentes”. (CUNHA e ISAIA, 2006, p. 355). Uma formação docente precisa então ser ampla e abranger muitas vertentes.

O desenvolvimento, a formação do profissional que vai exercer o papel de lecionar, de ser professor, acaba por ser muito abrangente por experimentar na sua atuação uma gama vasta de saberes e realidades, como foi dito por Cunha (2007, p.34): “profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades”.

Os cursos de formação docente devem, portanto, oferecer uma base comum nacional orientada pelo pensamento emancipatório e permanente. Deve atender às especificidades pedagógicas que conduzam às experiências integradas envolvendo teoria e prática, considerando como princípios a interdisciplinaridade curricular, enfatizando os conhecimentos em conexão com a realidade social e cultural da sociedade. Além disso, precisa exercitar a pesquisa, ensino e extensão como princípios pedagógicos para o desenvolvimento de habilidade necessária à docência na formação inicial no ensino superior. (BRASIL, 2016b).

A universidade é sem dúvidas um campo de construção de muito saber, pesquisas, sendo assim, pode tornar-se aliada para mudanças na educação básica brasileira. Além do que é necessário a formação profissional o exercício prático, que precisa ocorrer na escola. Um fato é que os programas de práticas docente implantados na Universidade pública efetiva a

“colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação”. (SANTOS, 2004, p. 63).

Romper os muros da Universidade no que tange fazer com que o conhecimento ali desenvolvido chegue às escolas, usar essa colaboração com a escola para promover uma formação inicial mais qualificada, é ainda um grande desafio. Sobre os desafios da universidade na relação com a sociedade, Fernandes (2011) afirma que as exigências de qualificação docente cresceram, implicando que a universidade melhore a formação de professores para atuação na escola básica:

Os desafios impostos pela sociedade contemporânea à universidade, juntamente com sua responsabilidade com a educação escolar composta pela Educação Básica, formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Médio, exigem respostas complexas, criativas e eficientes. (FERNANDES, 2011, p. 297).

Todo esse debate em torno da valorização da profissão docente, da melhoria na qualidade da formação do professor, e do papel da Universidade nas parcerias e contrapartidas colaborativas com as instâncias federativas da Educação Básica, vem sendo gestado, ao longo dos anos, por educadores, nos diversos fóruns acadêmicos de discussão, principalmente no âmbito das Universidades. Demandas de reivindicações às esferas governamentais incluíam a implementação de políticas em apoio às licenciaturas em prol do aprimoramento da formação docente e de uma maior aproximação do licenciando às escolas da Educação Básica, seu principal campo de atuação profissional.

Iniciativas nesse sentido, priorizando as articulações teórico-práticas que contribuíssem com a formação inicial dos professores, mas também que favorecessem a relação universidade/educação básica, remontam a década de 1990 com o surgimento, em 1994, do primeiro programa de apoio às licenciaturas – o Programa de Licenciatura (PROLICEN). O pioneirismo deste programa contou com efetiva participação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo seus objetivos gestados nas discussões de apoio às licenciaturas, no âmbito desta instituição e fora dela, com subsequentes divulgações nas entidades ligadas à formação de professores em âmbito Nacional. Conforme Amorim et al (2011), o PROLICEN, oficializado na chamada do Edital do MEC/SESu (1994), foi fruto da mobilização de educadores/as que reivindicavam junto ao Ministério da Educação (MEC) uma política de formação dos profissionais da educação. O PROLICEN tem o objetivo de melhorar a formação

inicial nos Cursos de Licenciatura, bem como a formação continuada nas escolas públicas do Estado da Paraíba.

Com o passar dos anos, outras necessidades e novas demandas justificaram o surgimento de outros dois programas acadêmicos de apoio às licenciaturas. Em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge sendo regulamentado e instituído a partir do Decreto Nº 7.219, de 24 de julho de 2010 da Presidência da República, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O Programa tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a).

Mais recentemente, a CAPES, por meio da Portaria Nº 38, 28 de fevereiro de 2018, lança o Edital 06/2018, que torna pública a seleção de Instituições de Ensino Superior interessadas em implementar Projetos Institucionais do Programa da Residência Pedagógica (PRP). A finalidade desta iniciativa foi apoiar instituições de ensino superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. O programa induz o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado por meio da imersão do licenciando – que já esteja na segunda metade do curso – em uma escola de educação básica. A imersão deve contemplar, entre outras ações, regência de sala de aula e intervenção pedagógica. O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020b).

Em um contexto educacional precisamos falar sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que vai definir de forma geral as habilidades e competências que precisarão ser desenvolvidas no decorrer dos anos da educação básica. A implementação da visão trazida pela BNCC é algo impõe muitos desafios para a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva o Programa da Residência surge também com o papel de preparar esses professores em formação para implantar e desenvolver a BNCC bem como apoiar os professores já em atuação para vencer os desafios por ela propostos.

Os programas acadêmicos de apoio à prática docente aqui destacados trazem em suas essências o pensar em maneiras de promover uma prática docente real, não só por contribuir para uma formação inicial eficaz, mas por aproximar a Universidade da Educação Básica,

levando os conhecimentos construídos para além dos seus muros, e promovendo um impacto real na sociedade.

Entendendo a dimensão e a amplitude que estes programas podem atingir, esta pesquisa buscou trazer respostas acerca do papel dos programas acadêmicos de apoio às licenciaturas da UFPB, na formação inicial dos alunos do curso de Ciências Biológicas e continuada dos professores da Educação Básica vinculados a estes programas no referido curso. Procuramos demonstrar as lacunas deixadas na formação e apontar os programas (PIBID, PRP e PROLICEN) como possível solução para as problemáticas detectadas. Assim os programas se apresentariam como apoio real e necessário para a prática docente na formação inicial e continuada de professores.

Os estudos foram norteados por questões como: Os programas são realmente efetivos em promover experiência aos alunos de graduação? Os programas acadêmicos instituídos pelas Universidades que atuam em escolas de Educação Básica, conseguem promover uma formação continuada e ser uma ajuda, ou tornam-se mais um fardo e sobrecarrega para as instituições? Os programas sem concessão de bolsas limitam a adesão dos participantes? Os programas acadêmicos são necessários durante toda a graduação, ou apenas em períodos específicos? Com os dados da pesquisa tentamos colocar uma luz sobre essas questões e promover uma discussão que responda nossa questão central de “Qual o impacto e importância dos programas acadêmicos de apoio à prática docente na formação inicial dos alunos de Ciências Biológicas e na formação continuada dos docentes das escolas de educação básica parceiras?” Para isso foi extremamente relevante ouvir os alunos e professores envolvidos nos projetos para, através de suas perspectivas reais, encontrar respostas que atendam aos objetivos deste estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Formação Docente

Quando falamos sobre educação em qualquer âmbito que seja, sempre virá para a pauta da discussão a formação docente, tanto funcionando como base para um bom exemplo, ou como base para as problemáticas vivenciadas. Fato é que, discutir educação ou soluções para uma educação de qualidade sem abordar a formação dos professores é impensável, já que a formação traz elementos para a atuação prática do professor o que torna-se no final um elemento

constitutivo da educação em um país. Assim, entendemos quando Gomes et al (2019, p.1) diz: “A formação de professores vem sendo objeto de debates e de profundas reformulações no Brasil e no mundo”. A partir do momento que compreendemos que a educação é o que desenvolve uma sociedade, essa educação ganha palco nas discussões, por sua vez a formação docente é decisiva para a compreensão dos processos da educação. Entender as demandas da formação dos professores é crucial para uma mudança social, visto que, o professor é o profissional na base de todas as outras profissões.

Como fala Pereira (1999, p.123):

Formar professores é uma tarefa bastante complexa. Justamente por isso, não são medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação, que irão resolver os problemas atuais das licenciaturas. Ademais, a não-valorização do profissional da educação, os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão continuam sendo questões fulcrais sem solução, que afetam diretamente a formação docente no Brasil.

Na realidade a necessidade de se pensar a formação desse profissional deveria ser algo primário, já que é o professor quem mais conhece a realidade da sala de aula, e é esse ambiente o centro de todos os outros processos. Então não basta apenas argumentar que a formação é importante ou necessária, mas precisa abrir-se uma discussão sobre como deve ser essa formação, quais aspectos devem ser abordados, ou necessitam de maior ênfase para que o profissional formado seja capaz de ser um agente transformador no processo educativo.

Gatti (2014, p.35) relata que:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a esses profissionais carreiras atrativas. Podemos dizer que essa preocupação se tornou mundial.

Chegar no modelo de professor que seja pesquisador, que reflete sobre sua ação, e busca respaldo na teoria para desenvolver soluções perante os desafios, surgiu de uma longa caminhada, tendo os mais relevantes no cenário Nacional acontecendo em meados dos anos 1990.

Nesta perspectiva temos Nunes (2001, p.28) dizendo:

[...] embora ainda de uma forma um tanto ‘tímida’, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Nesse período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Ao falar da educação brasileira em qualquer aspecto, incluindo esse da formação docente, esbarramos com essas relevantes mudanças nos anos 90, principalmente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Entre muitas mudanças trazidas por essa lei, é nela que se exige um professor que tenha formação para atuar nessa profissão.

A formação de professores surge com a criação das chamadas escolas normais. Como nos lembra Gatti (2010, p. 1356) “a formação de docentes para o ensino das ‘primeiras letras’ em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais”. Escolas estas voltadas para formação de profissionais que atuariam exclusivamente na educação infantil e para o ensino fundamental I, o que hoje é em sua maioria feito pelos cursos de pedagogia em nível superior, e que também não foi um caminho fácil.

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. (GATTI, 2010. p. 1357).

As licenciaturas aparecem para formação superior de professores em meio a um cenário extremamente bacharelesco, o que repercutiu até hoje em muitos cursos. A formação de professores antes era vinculada diretamente aos cursos de bacharel, onde o aluno optava por mais um período de curso e assim se formava professor.

Como expõe Gatti (2010, p.1356):

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, está dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”).

Consolidando-se com a LDB temos de fato o profissional de educação, portanto, passa a existir a necessidade de cursos reconhecidos para formar tal profissional. Como prevê a Lei n. 9.394/1996, em seu Art. 61 “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos,” (BRASIL, 1996). A formação de professores precisa então fornecer ferramentas de atuação para o profissional que perpassem tanto os conhecimentos teóricos específicos, quanto os pedagógicos, necessários na atuação ou utilização dos mesmos na prática docente, como previsto no Art. 61 da referida LDB:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). (BRASIL, 1996, art.61).

Tendo o professor um caráter profissional com sua formação específica exigida e título como profissional de educação, acaba por ser cobrado muito mais em sua atuação. Caberia agora ao profissional suprir as expectativas no que tangem os processos de ensino e aprendizagem, tornando-se então indispensável uma formação que seja capaz de oferecer ferramentas para o desenvolvimento do docente. Silva e Veiga (2016, p.13) afirmam que: “A LDB passa a exigir um professor que tenha curso superior. Esse profissional deve estar preparado para trabalhar com uma nova concepção de currículo, de avaliação, de gestão, para formar o aluno competente para atender com qualidade ao mundo”, todavia, é importante salientar que o pensar sobre formação docente não começou apenas com a LDB, ela é um marco na educação brasileira, mas discussões sobre essa temática já eram levantadas.

Nunes (2001, p.31-32) diz que:

Ao discutir a questão dos saberes docentes e a formação de professores, não nos arriscaríamos a dizer que o estudo desta temática é algo inédito, já que, de certa forma, vinha sendo estudada através da discussão de temas como a prática docente, o processo ensino-aprendizagem, a relação teoria-prática no cotidiano escolar etc. , num contexto diferenciado, onde a escola era tida como “local” privilegiado para a transmissão do saber pelo professor, que detinha todo o conhecimento a ser repassado ao aluno. No entanto, considerando que tanto a escola como os professores mudaram, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com uma outra “roupagem”, em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que

passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

Hoje a formação docente no país é função ou responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Lei nº 11.502, de julho de 2007, atribui à CAPES a responsabilidade pela formação de professores da educação básica. O objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público. Ainda em âmbito nacional, temos a Política Nacional de Formação de Professores, que tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes, segundo o Ministério da Educação. A importância da formação é reconhecida quando entendemos o papel crucial do profissional docente.

O professor é um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar. Neste aspecto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar. (DASSOLER; LIMA, 2012, p. 2)

A formação docente precisa ser estudada e por fim desenvolvida em vários aspectos. Analisar a formação para além dos cursos de licenciatura é fundamental. Um professor reflexivo, capaz de atuar na solução dos problemas encontrados na sala de aula de hoje, que seja capaz de pesquisar, refletir e propor soluções, necessita ter uma formação que não acabe na universidade de forma inicial. A formação continuada é um caminho para sanar as lacunas encontradas no decorrer do exercício da profissão, já que a sociedade está em constante mutação.

Silva e Veiga (2016, p.5) afirmam:

A formação docente mais uma vez ganha ênfase nos debates educacionais, articulada à ideia segundo a qual um dos meios de garantir a qualidade do ensino em nosso país passa pelo investimento na formação inicial e continuada dos professores. Contudo, quando essa formação focaliza os professores que atuarão na educação básica, a questão se torna ainda mais complexa pelas divergências em relação aos aspectos que tal formação deve contemplar. O debate acerca da formação de professores e dos cursos que os formam gira em torno da docência, do currículo, da relação entre ensino e aprendizagem e de uma articulação entre a teoria e prática, o que possibilita aos futuros professores compreender o contexto da escola e da sala de aula por meio do contato com essas realidades durante a formação inicial e continuada.

2.1.1 Formação Inicial

Ao falar sobre formação docente, a formação inicial é logo colocada como foco ou questão central, visto que ela introduz o professor em sua atuação, é ela que deverá promover os requisitos para um profissional qualificado a ser certificado e então atuar na educação.

Silva e Veiga (2016, p.38) explicam:

Esta é a formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência na educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal. A formação inicial é importante para o futuro professor, nesse processo de aprender e aperfeiçoar a profissão, na medida em que contribui para que ele desenvolva conhecimentos que lhe permitam compreender e problematizar a realidade, intervir na própria atuação e avalia-la.

Nem sempre é um cenário muito animador falar sobre educação no nosso país, nem tão pouco seria sobre a formação do docente, o qual muitas vezes é totalmente culpabilizado pela situação da nossa educação, o que é um equívoco, já que, é uma junção de fatores que constitui a educação de um país. Não se pode negar que “Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado” (GATTI, 2014, p. 36). O fato é que a formação inicial proveniente das licenciaturas não se faz somente por meio de leis e decretos, a mudança real precisa ser estabelecida no cotidiano da educação, no caso da formação inicial, no dia a dia universitário. Acaba que a responsabilidade de uma formação eficaz, cai sobre professores universitários e suas metodologias, como também de gestores e administradores das Instituições de Ensino Superior (IES). Ainda é muito difícil o entendimento global das responsabilidades de cada setor, assim, as mudanças para serem reais precisarão ocorrer em todos os níveis, com o comprometimento de diferentes esferas.

Novos caminhos para a formação inicial de docentes ficam na dependência de atuações em política educacional de modo mais coerente e integrado, e, na condição de executivos e legisladores, de basear-se em pesquisas para a tomada de decisões, dentro de uma visão mais ampla de contexto educacional e social. Ficam ainda associados às possibilidades criativas das instituições e pessoas que proveem essa formação. (GATTI, 2014, p. 36).

As licenciaturas são os instrumentos para formação dos docentes que atuarão na educação básica, conforme preconiza o Artigo 62 da LDB, quando determina que: “a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ocorrer em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e IESs” (BRASIL, 1996). É imprescindível

entender a docência como algo além do conhecimento do assunto puro a ser ministrado, para a formação docente fazer sentido. Assim, precisa-se ampliar essa visão.

Ao estabelecer o marco indenitário da profissão docente, a formação inicial faculta um percurso acadêmico institucionalmente orientado, cuja ausência tornaria frágil e pernicioso o exercício do magistério para uma sociedade avançada que busca, na educação qualificada, uma perspectiva de cidadania plena para os seus integrantes. Não basta saber algo a respeito de alguma coisa para tornar-se professor. A docência se reveste de uma complexidade que vai muito além. (SILVA; VEIGA, 2016, p. 39)

Ao voltar a mencionar que as licenciaturas surgem em um cenário puramente bacharelesco, abrimos uma discussão sobre o perfil desse profissional que será formado. Ao estudar-se sobre a formação e carreira de professores é possível constatar que nas instituições de ensino superior que ofertam licenciaturas ocorre a ausência de um perfil profissional claro de professor. Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. Seguem a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos. É notório o impacto da formação 3+1 até os dias de hoje, formação essa onde os bacharéis, escolhiam cursa mais um ano com disciplinas educacionais e eram habilitados como professores. Por mais que já existam legislações para uma formação mais voltada para a parte docente, a prática ainda é muito voltada aos conceitos puramente teóricos e específicos das disciplinas em detrimento aos conhecimentos pedagógicos para atuação do professor. (BARRETO; GATTI, 2009).

Não contamos no Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade, centro ou instituto que centralize a formação desses profissionais, de modo integrado, com perfil próprio, como observado em outras profissões (engenharia, medicina, direito, etc.) e, também, como ocorre em outros países, onde há unidades ou centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas, nos diversos ramos do conhecimento. Pelas pesquisas [...], no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. (GATTI, 2014, p. 38).

A discussão sobre o perfil bacharelesco dos cursos de licenciatura, principalmente nas ciências é relevante, pois esbarra diretamente no perfil do profissional formado, o que por sua vez interfere na sua atuação em sala de aula e na sua percepção pedagógica para ser agente no processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto importante a ser levantado é considerar a

bagagem trazida por anos como alunos de educação básica pelos agora professores em formação inicial.

Como demonstra Rabelo, Abib e Azevedo, (2021, p.2):

Na formação inicial de professores, os licenciandos, ao iniciarem o ensino superior, já têm diversos sentidos sobre a atividade docente, constituídos durante a vida escolar. Ou seja, como passaram muitos anos na escola, antes mesmo da formação inicial, já desenvolveram diversos sentidos sobre o ensino e a aprendizagem, o papel do professor e da escola, a aprendizagem dos alunos, entre outros.

A desconstrução de paradigmas, crenças e concepções anteriores é por assim dizer a primeira barreira a ser enfrentada pela formação docente inicial.

(...) percebe-se que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais. (RAYMOND; TARDIF, 2000, p.217).

O profissional em formação necessita saber para além da teoria, é fundamental construir uma prática que seja capaz de utilizar os recursos aprendidos para formar o conhecimento no contexto real. A mudança pretendida na educação sem dúvida perpassa a formação inicial. Uma ideia que vem de anos atrás como menciona Pierson e Neves (2001):

Neste sentido, os cursos de formação inicial (licenciaturas) são pontos estratégicos a serem focalizados se quisermos possibilitar mudanças na direção desejada. Repensar esta formação numa perspectiva interdisciplinar nos convida a promover o confronto do futuro professor com pontos de vista de especialidades diferentes da sua para possibilitar uma mudança na sua relação com os conhecimentos científicos, de modo a favorecer as trocas de conhecimentos com especialistas de outras áreas para a construção de uma percepção mais integrada das ciências e de uma disponibilidade para elaborar e implementar projetos interdisciplinares no seu campo de atuação. Os cursos de formação inicial nos parecem, então, um bom cenário para que estas trocas de conhecimentos sejam estimuladas, visto que neles vão se delineando os perfis dos futuros professores. (PIERSON; NEVES, 2001, p.122)

Um dado relevante é que em julho de 2015, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) na resolução CNE/CP Nº 2/2015, define novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e formação continuada. De acordo com essa resolução, a carga horária dos cursos de licenciatura passou a ser de, “no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos”, tendo a formação pedagógica de fato, 400 horas de prática

docente como componente curricular ao longo do curso e 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, e sendo as horas destinadas a prática uma perspectiva mais de associação com a teoria dentro dos outros componentes. (BRASIL, 2015a).

O estágio tem um papel muito importante na formação docente, é ele como componente obrigatório que possibilita a prática e essa aproximação com a sala de aula da educação básica. Portanto, a articulação entre teoria e prática precisa permear todo o processo de formação docente “deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015a, p. 31).

A formação precisa ser então constante, pois é determinante para a qualidade do profissional de educação, para isso a formação precisa ser prevista de forma inicial e continuada. Nesse contexto, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), resolução CNE/CP Nº 4/2010 (de julho de 2010), define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e no Artigo 57, fala:

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (BRASIL, 2010a, p.18).

2.1.2 Formação Continuada

Já é sabido que a formação não acaba na graduação. Em uma sociedade mutável, sendo a educação responsável por participar da formação dos cidadãos, é indispensável que a formação docente continue, portanto, cada vez mais tem-se pensado em como promover uma formação continuada efetiva, que respeite os saberes e experiências já adquiridas dos profissionais.

Compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas. Essa percepção induz este profissional de educação a um processo permanente de formação, na busca constante do conhecimento por meio dos processos que dão suporte à sua prática pedagógica e social. (DASSOLER; LIMA, 2012, p. 2)

Ao vivenciar uma rotina de trabalho, o professor não só esbarra com situações previstas na sua formação teórica, sendo assim o conhecimento adquirido na sua formação precisa ser moldados a vivências do contexto geral do ambiente de trabalho e as relações que ali serão desenvolvidas. Nessa perspectiva a formação continuada se faz necessária, pois muitas das aprendizagem virão durante atuação profissional.

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. (RAYMOND; TARDIF, 2000, p.217)

Como falamos anteriormente a qualidade da educação não pode apenas recair sobre os ombros dos professores em atuação, já que os mesmo enfrentam diversas problemáticas que não estão sobre suas responsabilidades. Podemos dizer assim que, não é só falta de qualificação que preconiza a falha de um profissional.

A formação continuada não pode estar diretamente vinculada às demandas do setor produtivo, nem o baixo rendimento escolar pode ser diretamente associado à qualificação docente. A continuidade nos estudos pressupõe um percurso de caminhos diferenciados que dão sequência às etapas anteriores percorridas pelo docente. Assim, cada percurso é único, embora apresente aspectos comuns. (SILVA; VEIGA, 2016, p. 40).

A qualificação continuada pode contribuir positivamente para as metodologias aplicadas pelos professores em suas salas de aula, por isso ela precisa ser pensada de forma a abranger diversos âmbitos.

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, da CAPES, no relatório de gestão do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) de 2013, relata como a formação continuada precisa ser planejada e abrangente para atingir seu importante e necessário papel. Para a DEB,

(...) a formação continuada - nela incluída a extensão - responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende ao longo da vida. Na visão da diretoria, a educação continuada não decorre de um

catálogo de cursos prontos, mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que leva em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola. (CAPES, 2013, p. 6)

Todavia, algo que precisa ser posto na balança quando se fala sobre formação continuada é avaliar as reais condições para que essa formação aconteça, pois não se pode fazer com que um professor, com uma rotina na maioria das vezes extensa de trabalho, queira buscar ou continuar uma formação. Um dos meios que pode se apresentar como caminho é a valorização da sua profissão. Entre os princípios nacionais da educação está essa valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética e ambiental. A resolução CNE/CP Nº 4/2010, que defini as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu Artigo 57, fala:

§ 1º – A valorização do profissional da educação escolar vincula-se a obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam a exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (BRASIL, 2010a, p.18).

Na mesma resolução (CNE/CP Nº 4/2010), Artigo 58, vemos a relevância da formação continuada como destacado:

Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2010a, p.18).

Se a educação for pensada de forma sistêmica, ou seja, onde todas as parte estão interligadas por um objetivo único que aqui seria uma educação de qualidade, é possível mensurar um pouco da necessidade da formação continuada para trazer uma reciclagem das metodologias adotadas pelos professores e apresentação das inovações proveniente das pesquisas em educação.

A formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos

conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente. (DASSOLER; LIMA, 2012, p. 1)

Ao entender a formação continuada em sua amplitude, compreende-se que sem ela é difícil haver um exercício da profissão que renda frutos positivos, com professores reflexivos sobre suas práticas e alunos interessados em promover mudanças reais.

Pensa-se na formação continuada como atitude fundamental para o exercício profissional docente no intuito de estimular a busca do conhecimento e o aprimoramento da prática pedagógica. Um olhar atento a seu respeito poderá contribuir para futuras pesquisas e servir de base para a formação docente permanente, em vista de um trabalho social e humanizado. (DASSOLER; LIMA, 2012, p. 2)

A discussão sobre formação docente só será completa, ou melhor, só pode ser feita se essas duas vertentes forem levantadas para o debate, são a formação inicial e continuada partes de um todo que corrobora para uma educação com bons profissionais na sua condução.

As legislações nacionais indicam que a profissionalização do educador está intimamente relacionada à sua formação, inicial e continuada, fazendo crer que o caminho para a profissionalização está pautado em um tripé: formação, participação e experiência, ou seja, pressupondo a reunião de requisitos passados e presentes. (DASSOLER; LIMA, 2012, p. 9)

2.1.3 Prática Docente

Outro ponto importante quando falamos sobre formação de professor e que sempre ganha destaque nessa discussão, é a prática docente. A prática dentro da docência é imprescindível, afinal lidamos com seres diversos, situações que não podem ser previstas, a não ser no momento da atuação. Sendo assim, só saber o conteúdo a ministrar não é suficiente. Para Gatti (2014, p.38), “Seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como constrição, mas como foco de inspiração concreta”.

Uma fala comum entre professores recém formados, ou aqueles que iniciam sua vida de docente, é dizer que: “na prática é bem diferente”. A dissociação entre teoria e prática fica evidente em muitos aspectos.

Raymond e Tardif (2000, p.229) afirmam:

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam

sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc. Foi através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais.

Pensar nessa importância da prática não é um exercício que foi sempre óbvio. Por muito tempo a formação do professor partia de um caráter muito mais técnico, e muito mais “engessado” no que diz respeito a teoria e prática. Com isso esses dois aspectos acabam por ser muito dissociados um do outro.

O professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação (PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Para sanar essa lacuna que existe nas licenciaturas, na tentativa de unir a teoria e prática, minimizando assim o impacto da realidade sobre um professor recém formado, aparece o estágio supervisionado como componente curricular da formação, que seria o responsável por levar o professor em sua formação inicial para a prática docente assistida. Conforme Silva; Veiga (2016, p.37), “A prática de ensino e estágio supervisionado ocupam lugar de destaque nos documentos legais que orientam as licenciaturas pela LDB n. 9.394/96 e por demais instrumentos normativos que dela decorrem”.

Do ponto de vista legal o estágio supervisionado configura-se, assim, como o componente curricular que viabilizará essa articulação entre a teoria e a prática, ao tempo em que proporciona a experiência da prática docente e a imersão do licenciando no contexto da realidade escolar.

2.2 A Licenciatura em Ciências Biológicas

Ao promover essa discussão o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, alvo do estudo, faz-se necessário um breve panorama histórico sobre os cursos de Ciências Biológicas.

O curso de Biologia no Brasil teve origem no curso de História Natural que passou a funcionar no final da década de 1930, início da década de 1940. Com o advento da reforma universitária, no fim da década de 1960 e início da década de 1970, os cursos de História Natural foram divididos, dando de um lado, origem aos cursos de Geologia e, de outro aos de Ciências Biológicas. (CASTRO, 2010).

Um ponto relevante é que o curso tem um perfil moldado, ou estruturado inicialmente sob uma base bacharelesca e essa visão tem impacto até os dias de hoje. Como expõe Allain (2015):

É comum encontrarmos, entre os próprios professores que atuam nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, um posicionamento que privilegia a formação de biólogos, sendo a educação apenas uma das possíveis áreas de atuação deste profissional, que ao todo compreendem vinte e duas. O resultado é que o curso de licenciatura, que oferece (ou deveria oferecer) a formação específica para professores de Ciências e/ou Biologia é comumente utilizado como atalho, ou trampolim para a execução de atividades técnicas específicas dos bacharéis. (ALLAIN, 2015, p. 28)

A visão bacharelesca não vem só dos professores que lecionam nesses cursos, vem desde sua formulação ou legislações que permitem uma vasta atuação do profissional formado. Mesmo sendo um curso de licenciatura, a docência nem sempre é o foco principal. A formação específica, para áreas de pesquisas de natureza bacharelesca, ainda tem um espaço muito grande na formação geral dos cursos de licenciatura.

Corroborando com essa ideia Gatti (2010, p.1357) diz:

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

E no cenário de um curso de licenciatura com perfil bacharelesco, o estudante é colocado num conflito para a formação de sua identidade como profissional. Um curso que deveria promover sua identidade como docente, muitas vezes o deixa com um perfil ou preferências de bacharel.

É o que diz, Allain (2015, p. 28):

Os licenciandos em Ciências Biológicas têm encontrado muitas dificuldades em construir uma identidade com a docência. Em acréscimo, argumentamos que muitos cursos de licenciatura em Biologia acabam por forjar aquilo que aqui

denominamos de contra identidade docente, na medida em que se desenha como perfil do egresso destes cursos um profissional que possa assumir múltiplas funções, inclusive à docência, e não prioritariamente à docência, como seria o esperado para um curso de licenciatura.

É uma tarefa difícil sair dessa perspectiva, já que as construções legais abrem margem para atuação múltipla do profissional formado, o que não é um prejuízo, mas acaba influenciando uma tendência, ainda mais em um cenário de desvalorização da profissão do professor. O problema se apresenta também no momento em que a formação inicial é conduzida em um cenário técnico, próprio do bacharel, e no fim o aluno passa a atuar como professor, sem ter uma formação consistente para tal.

Os dispositivos legais, sejam oriundos do Ministério da Educação (MEC), em relação aos cursos de Licenciatura em Biologia, ou Conselhos Federal e Regionais de Biologia (CFBio /CRBio), acerca da atuação profissional do biólogo, criam a possibilidade dos alunos formados em cursos de Licenciatura atuarem não só na área de ensino, mas também na área da pesquisa pura ou aplicada da Biologia. Tal situação tem feito com que um considerável percentual de alunos que realizam o curso, manifestem e conduzam sua formação direcionando-se para a pesquisa e não para a docência. Entretanto a realidade que se observa entre os profissionais formados nesse curso é a maciça atuação na área da docência. (CASTRO, 2010, p. 13)

O Conselho Federal de Biologia (CFBio) aprovou no dia 20 de março de 2010 o Parecer 01/2010; Neste parecer, que revisa as áreas de atuação com proposta de requisitos mínimos para o biólogo atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia, o CFBio define o egresso licenciado em Ciências Biológicas como o “profissional apto para atuar na docência de Ciências e Biologia no ensino fundamental, médio e superior, e em atividades correlatas à docência relativas ao ensino formal e informal”. (CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA – CFBIO, 2010, p.2). Contudo ainda existem problemas na formação desse professor de Ciências e Biologia.

A preparação do professor de Ciências e de Biologia é hoje reconhecida como o ponto crítico na reforma educacional. No momento, este tema está na pauta de qualquer discussão sobre a melhoria da alfabetização científica e no Brasil existe uma grande preocupação nessa área, evidenciada no crescente interesse em pesquisas com formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia (OLIVEIRA et al, 2007, p.2)

Algo muito interessante é que na UFPB podemos ver bem essa relação entre bacharelado e licenciatura, onde o curso de Ciências Biológicas, na sua origem, apresentava as duas modalidades em um curso único. A formação do bacharel vinha em primeiro plano e, por opção, o aluno que quisesse enveredar pelo magistério cursaria mais um ano com as disciplinas

pedagógicas, recebendo assim o título de licenciado. Só depois os cursos foram separados, apresentando entradas distintas para os cursos de licenciatura e bacharelado. Mesmo com essa distinção de entradas, por muito tempo o curso manteve uma mesma coordenação e um único colegiado. A grande distinção aparece no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB *campus I* de 2018 (PPC), e esses são passos importantes para a formação da falada identidade docente do licenciado.

Podemos ver no PPC de 2018 o seguinte:

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, proposto nesta reestruturação, incorpora os processos de formação docente da Universidade Federal da Paraíba, inserindo as postulações teóricas, legais e pedagógicas orientadas em documentos oficiais, amplia as reflexões acerca das diretrizes curriculares estabelecidas e considera como pressupostos teóricos a necessidade de uma formação integrada entre conhecimentos científicos gerados nos domínios das Ciências Biológicas e das Ciências Humanas e Sociais, e no campo da Educação. Pretende-se, dessa forma, construir uma articulação entre a formação acadêmica, científica e pedagógica, em processos participativos. Está considerado, nesta construção, o papel do professor pesquisador, numa perspectiva de profissionalização docente. Busca-se proporcionar ao sujeito em formação, vivências diferentes de aprendizagens, de modo que os conduzam às habilidades e competências necessárias ao exercício docente, enfatizando a relevância da educação científica na formação dos Licenciados em Ciências Biológicas. (CCEN-UFPB, 2018, p. 10)

O objetivo geral do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB é algo que descreve com maestria a ideia do que seria o professor de ciências e biologia atuante. O fato é saber se o curso, ou as oportunidades práticas com os estágios e programas, são capazes de fornecer mecanismo para dar respaldo na construção do professor nessa formação inicial.

O objetivo geral do Curso apresentado no PPC de 2018, é:

Formar docentes com competência para compreender o processo ensino-aprendizagem com estreita relação entre teoria – prática; e que sejam capazes de atuar nos níveis de ensino fundamental e médio (nas disciplinas de Ciências e Biologia, respectivamente). Além disso, o curso possibilitará a constituição do professor reflexivo e crítico, como um cidadão intelectual e transformador, orientado pelos valores e princípios éticos, políticos contribuindo para a autonomia docente e para a qualidade do ensino na Educação Básica. (CCEN-UFPB, 2018, p. 16).

A formação docente é cheia de desafios, e a formação do professor de ciências e biologia não é diferente, como encontramos no PPC 2018 da licenciatura em Ciências Biológicas, a: “qualificação profissional para o ensino de biologia emerge como um desafio cotidiano seja para melhorar o desempenho do professor no espaço de sala de aula da educação básica, ou na perspectiva de mantê-lo em sintonia aos pressupostos filosóficos”(CCEN -UFPB, 2018, p. 22), precisa-se sempre estar em um processo de ressignificação do ensino e da educação científica.

2.3 O Estágio Supervisionado

O estágio supervisionado exerce uma influência enorme sobre a formação docente, afinal é com esse componente curricular que se propõe a verdadeira união entre teoria e prática na graduação. É o momento do profissional experimentar a vivência real de sua atuação, o que pode ser determinante na sua postura perante o curso, claro que essa atribuição não é exclusiva do estágio, mas é ele um protagonista nesse cenário.

Na perspectiva do currículo integrado, o estágio supervisionado tem uma importante contribuição na confluência de ideias e práticas pedagógicas que, de modo articulado, resultam em um profícuo trabalho interdisciplinar em que diferentes áreas do conhecimento, representadas ou não pelas diferentes disciplinas escolares, fazem-se presentes. O estágio é um momento privilegiado de contato com a realidade da sala de aula orientada por processos de educação formal, o que nem sempre é possível encontrar fora das escolas. Ademais, poderão existir outros espaços curriculares suficientemente capazes de oferecer ao futuro professor vivências de práticas pedagógicas que não constituem necessariamente estágio supervisionado e certamente serão úteis à formação integrada do futuro professor. (SILVA; VEIGA, 2016, p. 9)

No ponto de vista da legislação o conceito de estágio é trazido na Lei Federal Nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. Em seu Artigo 1º temos que: “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]” (BRASIL, 2008). Além disso, os parágrafos 1º e 2º do mesmo artigo ainda trazem que “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” e que “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. (BRASIL, 2008).

Pode-se surgir o questionamento de que, se o estágio cumpre esse papel de aproximação entre teoria e prática, porque seria importante programas de apoio a prática docente como reflete a proposta do estudo, ou porque o egresso dos cursos de licenciaturas ainda se queixam tanto da falta de prática e da dissonância com a realidade. O fato que pode estar ocorrendo é que, o estágio em sua forma estrutural é bem pensado e com objetivos que realizados promoveriam uma boa formação docente, porém, a operacionalização dos mesmos é muitas vezes distinta da sua formulação teórica.

Nessa perspectiva Gatti (2014, p.40) diz:

Lembramos que o número de horas de estágio obrigatório visa proporcionar aos licenciandos um contato mais aprofundado com as escolas de educação básica, de forma planejada, orientada e acompanhada de um professor-supervisor de estágio. Embora, em princípio, os estágios constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obtiveram evidências, nos estudos a que nos referimos, sobre como esses estágios vêm sendo de fato realizados, pois os dados referentes a eles padecem de uma série de imprecisões, que praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos documentados. Apesar disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento das licenciaturas e estudos específicos publicados nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas, e sua supervisão acaba tendo um caráter mais genérico, ou apenas burocrático, muitas vezes, em função do número de licenciandos a serem supervisionados por um só docente da instituição de ensino superior.

No âmbito da Universidade Federal da Paraíba, o Estágio Curricular Supervisionado, para os cursos de Licenciatura, está regulamentado nas seguintes bases legais: Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP 2/2015), Regulamento Geral de Graduação da Universidade Federal (Resolução CONSEPE nº 29/2020) e Resolução de Estágio Supervisionado de Ensino (Resolução Nº. 01/2017 - DME/CE/UFPB). Segundo as recomendações do Regulamento dos Cursos de Graduação da UFPB (Resolução CONSEPE nº 29/2020), em seu Artigo 190: “O estágio curricular supervisionado é norteado pelos princípios da integração teoria e prática, realizado pelo discente na própria Instituição ou em unidades concedentes de estágios, sob a forma de vivência profissional sistemática, intencional e acompanhada”. (UFPB,2020, p.49).

No caso da Licenciatura em Ciências Biológicas do *campus I*, temos as seguintes responsabilidades estabelecidas de acordo com o PPC de 2018:

No presente Projeto Pedagógico Curricular, as instâncias parceiras que garantem, juntamente com a Coordenação do Curso de Ciências Biológicas, a regulamentação, a operacionalização e a oferta do estágio supervisionado de ensino são a Coordenação de Estágio (CEM/PGR/UFPB) e o Departamento de Metodologia da Educação (DME/CE/UFPB), sendo esta última a responsável pela oferta e regulamentação do referido Estágio Supervisionado de Ensino. (CCEN-UFPB, 2018, p. 27).

O estágio supervisionado, tem sua operacionalização no que tange a licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB *campus I* com uma carga horária de 420 horas, divididos em 4 módulos, com 105 horas cada e 7 créditos, que são desenvolvidos a partir do quarto período do curso, “Os módulos de estágio acima citados, estão organizados com proposições teórico-

metodológicas e práticas, além de outros objetivos próprios dessa modalidade de componente curricular”. (CCEN-UFPB, 2018, p. 28).

Na presente proposta, os quatro módulos de estágio se concentram em dois eixos teórico-metodologicamente divididos, mas complementares entre si, visando à formação docente para o ensino fundamental e médio, da educação básica. Estes eixos compreendem os seguintes módulos de estágio: ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO DE CIÊNCIAS I e II (destinados aos anos finais do ensino fundamental - 6º ao 9º anos), e ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO DE BIOLOGIA I e II (destinados ao ensino médio). (CCEN-UFPB, 2018, p. 28).

Vimos então que o estágio supervisionado aqui citado, tem seus módulos organizados com proposições teórico-metodológicas e práticas, apresentando-se em duas etapas. Que visam uma aprendizagem de caráter social, profissional e cultural. A ideia central é levar o estudante para o campo de atuação profissional e promover no âmbito do ensino fundamental e médio as experiências necessárias para sua qualificação. Os módulos, assim definidos:

(...) procuram contemplar dois momentos distintos e importantes na operacionalização dos estágios supervisionados de ensino, sem que estas estejam dissociadas uma da outra, conforme a Resolução 16/2015 (Art. 21, §3º), que recomendam as seguintes etapas: a) 1ª Etapa – observação e interlocução com a realidade profissional (aqui contemplada no Estágio Supervisionado I e III); e b) 2ª Etapa – iniciação e intervenção para o exercício profissional (contemplada no Estágio Supervisionado II e IV). (CCEN-UFPB, 2018, p. 28).

Ao entender como o funcionamento do estágio é distribuído e as atribuições que esse componente carrega, temos a intenção de mostrar que o estágio pode ser ajudado por programas acadêmicos que agregados a formação docente, farão com que esse componente alcance os seus objetivos para com os estudantes.

É importante refletir todo o exposto de uma forma conjunta, como fala Moreira et al. (2016, p. 1):

Integrando o percurso formativo dos profissionais docentes da Educação Básica, consideramos que o estágio é uma atividade curricular que oportuniza uma importante aproximação à realidade escolar e à prática profissional do professor e, dessa forma, possibilita o (re)direcionamento das discussões curriculares acerca da formação docente na Educação Superior. Com o intuito de garantir uma maior articulação entre teoria e prática, novas bases legais orientam a oferta dos estágios nos cursos de licenciatura, suscitando diversas reflexões sobre a relação universidade-escola, a relação bacharelado-licenciatura, ou seja, sobre a necessária integração entre a formação e a profissionalização docente.

2.4 Programas Acadêmicos de Apoio à Prática Docente

Os programas acadêmicos de apoio à prática docente instituídos pelo governo, ou pelas próprias instituições de ensino, aparecem como um auxílio, um mecanismo de apoio aos estágios para viabilizar uma melhor conexão entre teoria e prática, formando assim profissionais mais eficazes na sua atuação, e por conseguinte melhorando o índice da educação básica. O interessante sobre a utilização desses programas é a contribuição dos saberes produzidos nas IES para auxiliar na educação básica, que por vezes se mostra desgastada e sobrecarregada. Os professores em formação conseguem então contribuir, experimentar a prática, e propor soluções mediante a orientação dos seus docentes. Os programas podem ainda servir de auxílio e meio de formação continuada para professores da educação básica participantes nesses projetos. Levar o conhecimento para além dos muros das universidades é uma via de mão dupla muito positiva.

A universidade nas últimas décadas incorporou uma nova perspectiva, considerando como pilares fundamentais para construção do conhecimento não apenas o ensino e a pesquisa, mas também a extensão. Assim o discurso da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão passa a vigorar como definidora da identidade dos cursos superiores. (SPALDING et al., 2017 p. 22421).

O fato é que, apesar da estrutura dos estágios curriculares serem bem estabelecidas e contemplarem a associação entre teoria e prática, as queixas entre os estudantes é real quanto a falta de prática, e da realidade das salas de aula em seus cursos. Promover essa ação prática levando os licenciandos para a sala de aula pode promover uma mudança, uma reflexão sobre os professores já em atuação e ter então uma formação mais abrangente. Afinal, “O amadurecimento dos licenciandos quanto às realidades escolares e às atividades docentes é muito satisfatório, sendo um processo interessante de conscientização”. (GATTI, 2014, p. 41).

A grande questão é como fazer os estágios ampliarem-se em sua atuação. O surgimento de programas que apoiem esse processo de prática docente na formação podem apresentar-se como uma alternativa exitosa.

Como diz Gatti (2014, p.41):

Alguns programas foram recentemente implementados como política que pretende incidir na qualidade da formação inicial de docentes, tais como, em nível nacional, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O surgimento dessas iniciativas, pelos documentos que as fundamentam, deve-se à constatação da necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para

a educação básica e, em última instância, de ajudar na melhor qualidade da educação escolar de crianças e jovens. São programas sinalizadores de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes.

Nessa perspectiva de união entre Educação Básica e Ensino Superior, com o estabelecimento de programas acadêmicos de apoio a prática docente, podemos destacar o Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. O Decreto, em seu Art. 12. diz que o Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados à algumas iniciativas, onde destacaremos alguns a seguir:

I - formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuem na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da educação básica, em funções identificadas como da Categoria III dos profissionais da educação;

II - iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados;

VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa;

IX - formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica;

XI - intercâmbio de experiências formativas e de colaboração entre instituições educacionais;

XV - cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nos processos de ingresso e fortalecimento dos planos de carreira, melhoria da remuneração e das condições de trabalho, valorização profissional e do espaço escolar;

XVI - realização de pesquisas, incluídas aquelas destinadas ao mapeamento, ao aprofundamento e à consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais da educação. (BRASIL, 2016b, p.6).

É inegável a tentativa de fortalecer a formação docente, tanto no aspecto inicial como no continuado. Inúmeros esforços tem sido trazidos e vem sendo de grande valia. Os programas acadêmicos de apoio à docência são uma das frentes de atuação para a promoção não só de uma efetiva formação, mas um forte aliado no desenvolvimento de uma identidade como professor, já que o aluno que está sendo formado consegue atuar como protagonista nesse processo, e o professor da educação básica aparece como seu orientador, promovendo assim uma valorização do mesmo.

Na Lei Nº 13.005/2014 temos a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE. O Plano Nacional de Educação (PNE), em seu diagnóstico, define que a qualidade do ensino só poderá existir se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada. O PNE conclui que a formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas tenha atenção especial à educação

básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. (BRASIL,2014).

Nesse contexto vamos apresentar três programas com esse caráter que são executados no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus I* da UFPB, que é nosso campo de estudo. No âmbito de operacionalização da UFPB e sendo o mais antigo temos o PROLICEN (Programa de Licenciaturas), com operacionalização nacional temos o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), e o PRP (Programa da Residência Pedagógica), todos com essa proposta de imersão do licenciando na Escola de educação básica, mesmo que em níveis e momentos distintos.

2.4.1 Programa de Licenciatura – PROLICEN

O Programa de Licenciatura – PROLICEN é um programa de apoio para Cursos de Licenciatura da UFPB. O Programa é coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação desde 1994, através do GT (Grupo de Trabalho) de Licenciatura e envolve a participação professores e alunos da UFPB, além de professores do ensino básico que desenvolvem atividades conjuntas de ensino, pesquisa e extensão nos Cursos de Licenciatura e nas Escolas Públicas. O PROLICEN tem o objetivo de melhorar a formação inicial nos Cursos de Licenciatura, bem como a formação continuada nas escolas públicas do Estado da Paraíba. (UFPB, 2021).

O processo para a construção desse programa tem inúmeros pontos que se interligam no propósito de apoiar as licenciaturas, com a tentativa de solucionar ou propor soluções para diversas problemáticas que perpassa a formação de professores.

O PROLICEN, um programa para melhorar os cursos de Licenciaturas teve início na UFPB com um seminário “As licenciaturas em Questão” coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação – Coordenação de Currículos e Programas, com a participação dos diretores dos Centros, Coordenadores de Curso, Chefes de Departamento, Assessores de Graduação que na ocasião estavam preocupados com a evasão dos alunos dos cursos de licenciaturas das áreas das ciências exatas (Ciências, Matemática, Física e Química) bem como a demanda das escolas por professores licenciados. Foi criado um Grupo de Trabalho sobre Licenciaturas (GTL) com a participação de representantes dos Centros que ofereciam cursos de licenciaturas. (AMORIN et al, 2011, p.2).

Um dos primeiros passos para a criação do PROLICEN foi o surgimento do Grupo de trabalho sobre licenciaturas (GTL), nele se encontrava representantes dos mais diversos cursos que ofertavam a modalidade de licenciatura. A inquietações acerca da formação do professor

foi tema de um debate amplo, na década de 90. Com a mobilização de diversas frentes que se posicionaram perante o MEC na perspectiva de uma política de formação dos profissionais da educação. Pressionado o MEC, através da Secretaria de Ensino Superior (SESu), criou um Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN), por meio de Edital para incentivar as Instituições de Ensino Superior (IES) a elaborarem projetos que contemplassem os cursos de licenciaturas nas áreas de exatas oferecendo bolsas de iniciação à docência e exigindo das universidades uma contrapartida, a qual veio através de subsídios financeiros destinados a compra de material de consumo. Na UFPB, o projeto foi elaborado exatamente pelo GTL a partir do Relatório do Seminário que debatia as Licenciaturas. A intenção do grupo foi não só um projeto que congregasse os documentos já escritos e atendesse a chamada do Edital do MEC/SESu (1994), mas atender as demandas de vários setores. O primeiro projeto aprovado foi, exatamente: “Programa de Licenciatura – PROLICEN/UFPB em 1994” juntamente com: “A política da UFPB para os Cursos de formação do Educador” em 1995, pelo MEC. O grande diferencial da UFPB, era ter um projeto para todas as licenciaturas, e não apenas para as áreas de exatas como pretendia o MEC. Com o avanço e estruturação o formato do programa “A política da UFPB para os Cursos de Formação do Educador” ficou semelhante a um Projeto mãe com seus subprojetos aprovados, internamente, com bolsas PROLICEN e recursos de custeio. (AMORIN, 2011).

A evasão de discentes das licenciaturas era uma problemática relevante naquele momento, como é ainda hoje, por isso o movimento de criação de um programa que através seus projetos e incentivo financeiro funcionasse como ferramenta para combater o problema destacado.

O PROLICEN apresenta um caráter bem amplo em sua atuação na educação, ele abrange não só a regência docente, mas também a pesquisa, a reflexão sobre todas as vertentes de uma prática docente, desde análise sobre os PPPs (Projetos Político Pedagógico) das escolas, livros didáticos, até a utilização de metodologias ativas para ensino de uma determinada temática.

Como expõe Amorim et al (2011, p.2):

O PROLICEN na prática vem desenvolvendo trabalhos de pesquisa e extensão junto às escolas municipais e estaduais, através dos diversos projetos de e das inúmeras atividades de caráter reflexivo, sendo estes projetos preponderantes para o processo de construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas, partindo das peculiaridades da comunidade escolar e efetivando dialeticamente o processo teoria e prática, bem como promovendo a integração e socialização de artigos publicados pelas bolsistas e professores, por meios das reuniões de estudos e discussões.

O último edital lançado do programa foi o “edital nº 007/2021 CPPA/PRG/UFPB” onde o PROLICEN se apresenta como: Programa de Apoio às Licenciaturas. Com um convite de participação aos professores das licenciaturas.

- Convida os professores dos cursos de Licenciatura a participar do Programa de Apoio às Licenciaturas da UFPB (PROLICEN), regido pela Resolução nº 04/20 do CONSEPE/UFPB, através da apresentação de projetos que contribuam para a melhoria da qualidade dos cursos de Licenciatura da instituição, privilegiando ações pedagógicas voltadas para a educação básica e que favoreçam a interlocução com os documentos oficiais que regulamentem a Formação de Professores em âmbito nacional e estadual. (UFPB - PRG, 2021, p. 1).

Ao observarmos o objetivo geral do PROLICEN trazido no mais recente edital podemos ver a abrangência do programa e como ele se apresenta como uma ponte entre a teoria e prática na formação docente dos licenciandos da UFPB.

O Prolicen, enquanto programa institucional da UFPB, tem como objetivo geral contribuir com a melhoria da qualidade da formação inicial de professores para a educação básica, no âmbito dos cursos de Licenciatura da UFPB, por meio do incentivo à execução de projetos que têm como propósito aproximar os estudantes desses cursos e escolas públicas em ações que articulem as aprendizagens acadêmicas com as práticas escolares imediatas, possibilitando estabelecer a relação dialógica entre teoria e prática. (UFPB - PRG, 2021, p. 1).

Ao vermos esse objetivo podemos dizer que o PROLICEN abrange muito mais que articulação entre teoria e prática na formação docente, ele tenta promover uma permanência do aluno no curso de graduação, uma melhoria nos cursos de licenciaturas, a apresentação de metodologias ativas no desenvolvimento da educação, a interdisciplinaridade entre os diversos cursos, entre outros aspectos.

Neste programa dois são os “participantes” diretos, o orientador (professor da Universidade) que desenvolve o projeto, e o aluno da licenciatura selecionado como bolsista ou voluntário.

Entre algumas das atribuições do Orientador temos:

- Desenvolver o Projeto de acordo com o cronograma proposto e orientar o aluno bolsista/e ou voluntário em todas as atividades do projeto.
- Acompanhar o desenvolvimento das atividades do(s) bolsista(s) e/ou voluntário(s), para o cumprimento das 20 (vinte) horas semanais.
- Orientar e acompanhar as apresentações do trabalho do(s) bolsista(s), obrigatoriamente, durante o Encontro de Iniciação à Docência (ENID).
- Auxiliar na realização de atividades ligadas ao Programa, sempre que solicitado pela Coordenação do PROLICEN.

- Participar do processo de avaliação dos trabalhos apresentados pelos alunos bolsistas e voluntários participantes do Encontro de Iniciação à Docência ENID e outros eventos organizados pela UFPB, critério considerado indispensável no processo de seleção dos Projetos.
- Participar da avaliação dos Projetos PROLICEN. (UFPB-PRG, 2019, p.4-5).

Entre as atribuições dos alunos bolsistas/voluntários temos:

- Os alunos selecionados como bolsistas nos projetos deverão assinar contrato e entregar documentação na Coordenação do PROLICEN na CCP/PRG/UFPB e cumprir 20 (vinte) horas semanais de atividades no projeto, conforme plano desenvolvido junto ao professor coordenador;
- Participar dos eventos acadêmicos programados pela Coordenação do PROLICEN/PRG;
- Apresentar trabalhos completos ou resumos, disponibilizando para a comunidade acadêmica os resultados dos projetos no Encontro de Iniciação à Docência, ENID, promovido pela PRG/UFPB;
- Apresentar obrigatoriamente à Coordenação do PROLICEN o Relatório Final das atividades desenvolvidas pelo PROJETO, destacando os resultados alcançados e sua contribuição para a melhoria da formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, em data determinada no calendário PROLICEN 2019. (UFPB-PRG, 2019, p.4-5).

No PROLICEN os professores da educação básica não são vinculados diretamente ao projeto, pois como vimos, nem todos os projetos tem ação direta na sala de aula, ou que envolvam regência. Mas a melhoria da educação básica e das licenciaturas é uma prioridade do programa, a formação continuada é apresentada como pilar, mas aqui é a formação continuada do professor da Universidade.

2.4.2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência - PIBID, é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a).

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a

reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a).

Em um contexto histórico o PIBID aparece em 12 de dezembro de 2007 por meio de edital colaborativo entre MEC, CAPES e FNDE, que promoveu uma chamada pública para sua operacionalização. Sendo que ele somente é instituído por meio de decreto em 2010.

A presente Chamada Pública operacionaliza o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, como ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. (MEC, 2007. p.1)

Algo interessante é que esse programa é voltado para os períodos iniciais da formação docente, como demonstrado no ponto 3.3.1 do Edital nº2/2020 do PIBID: “ discente que ao ingressar no programa tenha concluído menos de 60% da carga horária regimental de curso de licenciatura que integra o projeto institucional de iniciação à docência” (CAPES, 2020a,p.2), com isso o programa acaba por fazer um contra ponto com o estágio curricular supervisionado que é voltado para a parte final do curso, com um aluno bem mais experiente. No caso do curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB *campus I*, os estágios só ocorrem a partir do 7º período. Um destaque, é que vimos que o estágio aparece como o ponto central da experiência prática nas licenciaturas, então ele ocorrer só no fim do curso seria uma problemática? O que podemos dizer é que o PIBID aparece como um aliado da prática docente, inserindo os alunos na escola de educação básica desde seus períodos iniciais.

O PIBID traz uma tentativa de realmente tornar a prática docente parte, ou melhor, base da formação de professores. Como vemos no Decreto nacional Nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2010b, p.1).

Algumas funções são distribuídos dentro do programa para que aja a condução devida e os objetivos sejam atingidos, entre elas temos: Bolsista discente, coordenador institucional, Coordenador de Área e professor supervisor. Como vemos ainda no Decreto nacional N° 7.219, de 24 de junho de 2010:

Art. 2º Para fins deste Decreto, considera-se:

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;

II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. (BRASIL, 2010b, p.1).

Ao observar os objetivos que o PIBID apresenta, podemos ver vários pontos relevantes como: incentivo para a formação de qualidade e valorização da docência, a integração com a educação básica promovendo um contato com a realidade da atuação do professor e uma ajuda proveniente dos professores atuantes que serão coformadores dos alunos das licenciaturas e necessária união entre teoria e prática.

São seis objetivos do PIBID apresentados no Decreto nacional N° 7.219:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - 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;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010b, p.2).

A operacionalização em âmbito Nacional se dá com as IESs interessadas em participar do PIBID apresentando à CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção que são publicados. Os projetos institucionais podem contemplar diversos núcleos de iniciação à docência composto de 24 a 30 discentes, 3 professores da escola e 1 professor da instituição de educação superior. Os núcleos agrupam-se por subprojetos definidos segundo o componente curricular da educação básica para o quais são formados os discentes. Podem se candidatar IES públicas ou privadas com ou sem fins lucrativos que ofereçam cursos de licenciatura e que atendam aos requisitos dos editais de seleção. As instituições selecionadas pela CAPES recebem cotas de bolsas. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a). Isso significa que cada IES é responsável pelos processos seletivos para participação no programa. As escolas de educação básica são habilitadas pelas redes de ensino. Após esta habilitação, a IES define as unidades escolares onde desenvolverá as ações do PIBID.

Algo inovador que veio com o PIBID foi a oferta de bolsa (apoio financeiro) para esse tipo de programa. Como é sabido a formação de professores não é uma área que tenha seus estágios remunerados, com isso a possibilidade de práticas na formação podem esbarrar com questões financeiras dos participantes, assim o fornecimento de bolsas é algo que agrega positivamente ao mesmo.

A CAPES concede quatro modalidades de bolsa aos participantes, que são pagas por ela diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário. As bolsas do projeto institucional incluem:

1. **Iniciação à docência** – para discentes de licenciatura dos cursos abrangidos pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais).
 2. **Professor supervisor** – para professores de escolas públicas de educação básica que acompanham, no mínimo, oito e, no máximo, dez discentes. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).
 3. **Coordenador de área** – para docentes da licenciatura que coordenam os núcleos, formados por grupos de 24 a 30 discentes. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
 4. **Coordenação institucional** – para o docente da licenciatura que coordena o projeto institucional de iniciação à docência na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).
- (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a, p.1).

No programa PIBID, todos os participantes mesmo em níveis diferentes tem suas atribuições bem definidas, facilmente encontradas no site da CAPES.

O coordenador institucional tem as seguintes atribuições principais:

- Acompanhar as atividades previstas no projeto;
 - Dialogar com a rede pública de ensino;
 - Selecionar coordenadores de área;
 - Designar a função do coordenador de área de gestão de processos educacionais;
 - Cadastrar e atualizar a relação de participantes para o pagamento da bolsa;
 - Usar os recursos solicitados para o projeto;
 - Prestar contas regularmente.
- (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a, p.2).

A atribuição principal do coordenador de área é apoiar o coordenador institucional na gestão do projeto. Mas entre suas atribuições temos:

- Acompanhar as atividades previstas no subprojeto;
 - Dialogar com a rede pública de ensino;
 - Integrar comissões de seleção de supervisores e bolsistas de iniciação à docência;
 - Informar ao CI alterações na relação de participantes para o pagamento da bolsa;
 - Apresentar ao CI relatórios periódicos sobre o subprojeto.
- (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a, p.2).

O professor supervisor é o professor da educação básica que participa do projeto e tem as seguintes atribuições:

- Informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;
 - Elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas ID;
 - Controlar a frequência dos bolsistas ID nas atividades;
 - Participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto;
 - Crie e mantenha atualizado um currículo na Plataforma Freire. Ele costuma ser solicitado por instituições de fomento para inscrição em processos seletivos de auxílios.
- (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a, p.3).

O aluno em formação da graduação que participa do programa com menos de 60% do curso integralizado é a principal figura do PIBID, pois o programa foi desenhado para enriquecer sua formação prática tendo então sua iniciação à docência, tendo também suas atribuições.

- Dedicar ao menos 8 (oito) horas semanais às atividades do projeto;
 - Elaborar portfólio com o registro das ações desenvolvidas;
 - Apresentar os resultados de seu trabalho no seminário de iniciação à docência promovido pela IES.
- (M MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a, p.4).

O primeiro edital do programa foi o MEC/CAPES/FNDE nº01/2007, uma chamada pública para as IESs, publicado em 12 de Dezembro de 2007. Em 17 de outubro de 2008 houve

a publicação na web das primeiras instituições aprovadas para participar do programa, sendo nesse momento 23 aprovadas, cada uma com um projeto correspondente.

O último edital lançado do PIBID foi o de nº2/2020, nele podemos ver a conservação de seus objetivos, funcionalidades e suas áreas prioritárias, que visam sanar lacunas existentes na educação, sendo elas citadas no ponto 3.3.7 “Áreas prioritárias de iniciação à docência: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização”. O PIBID se apresenta como um programa de iniciação à docência, por isso é relevante destacar os princípios e características da iniciação à docência. São apresentadas no edital nº2/2020 cinco princípios e nove características.

São princípios da iniciação à docência:

- I - o desenvolvimento de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- II - valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar;
- III - intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular;
- IV - estímulo à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação dos pares;
- V - aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e de fala do licenciando. (CAPES, 2020a, p.8).

São características da iniciação à docência:

- I - estudo do contexto educacional;
- II - desenvolvimento de ações nos diferentes espaços escolares – como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportos, ateliês, secretarias – a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade escolar;
- III - desenvolvimento de ações em outros espaços formativos além do escolar (ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos ou virtuais);
- IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;
- V - análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos ligado ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- VII - cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- VIII - desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático - pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
- IX - sistematização e registro das atividades realizadas no âmbito do subprojeto, com previsão de uma produção individual para cada discente. (CAPES, 2020a, p.8).

É o PIBID um programa que tem como base a iniciação à docência como ferramenta de união entre a educação básica e as IESs com finalidade de promover uma melhoria na educação brasileira, na formação inicial de professores, na formação continuada, atingindo uma valorização do magistério.

2.4.3 Programa de Residência Pedagógica – PRP

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020b).

Esse programa articulado aos demais da CAPES compõem a Política Nacional, e tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020b).

O programa de Residência Pedagógica foi instituído pela portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 da CAPES. Em seus objetivos precisamos destacar a iniciativa do programa em promover a BNCC (como visto no objetivo IV), o que foi o principal ponto de críticas ao programa durante sua implantação. De qualquer modo os objetivos apresentados na portaria em seu At. 2º foram:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

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

Temos uma portaria de 10 de agosto de 2017 da CAPES de N°158, que dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, podemos ver que uma das atribuições da CAPES é a de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação, em uma das considerações trazidas dentro dessa portaria podemos destacar a fala “Considerando a importância da formação de professores da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do País” (CAPES,2017, p.1), o que mostra a relevância que existe na formação de professores para o desenvolvimento de um país, visto que, essa é a profissão que baseia todas as outras.

A concessão de bolsas por esses programas é um parte importante no processo de valorização da docência. Nesse contexto temos como bolsas no programa de residência pedagógica, e por conseguinte são as funções a serem exercidas no mesmo as seguintes:

1. **Residente:** para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais);
2. **Coordenador Institucional:** para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica, no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais);
3. **Docente Orientador:** para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática, no valor R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);
4. **Preceptor:** para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020b).

Dentre os requisitos para ser um residente temos que, os alunos licenciandos que desejam participar do programa, tenham pelo menos 50% do curso de graduação já integralizado ou que estejam cursando o 5º período. O que o diferencia dos demais programas e determina que o aluno tenha mais experiência, mais respaldo para atuar de fato na educação, já que é a proposta do programa.

A operacionalização do programa se dá inicialmente com as IESs que são selecionadas por meio de Edital público Nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica. O Programa é desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim, as Instituições de Ensino Superior participantes devem organizar seus projetos Institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que recebem os seus licenciandos. O regime de colaboração é efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo

Federal, por meio da CAPES e os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente. A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020b).

O primeiro edital foi lançado em 2018, sendo ele o “Edital CAPES nº 06/2018”. Esse edital traz algumas definições que são interessantes destacar, como a extensão de horas do programa, com uma carga horária grande de imersão na escola.

A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; **320 horas de imersão**, sendo **100 de regência**, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor. A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador. A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica será realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional. (CAPES, 2018b, p.1-2)

Na portaria da CAPES nº 259, de 17 de dezembro de 2019 que dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa, encontramos no artigo 43 as atribuições dos participantes do programa de residência pedagógica em diversos níveis, descaremos as atribuições do docente orientador, preceptor e residente.

O docente orientador, que é professor da IES participante tem as seguintes atribuições:

- a) apoiar a coordenação institucional na elaboração do projeto institucional, em parceria com os dirigentes das redes de ensino e com as escolas;
- b) participar de seleção das escolas de educação básica, dos residentes e dos preceptores;
- c) elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades de orientação e preceptoria do subprojeto;
- d) articular-se com outros docentes orientadores para estabelecer uma rede institucional colaborativa de aperfeiçoamento da formação prática nas licenciaturas;
- e) conhecer o contexto, a equipe de gestão e o corpo docente das escolas de educação básica onde o residente irá exercer a residência pedagógica;
- f) elaborar o plano de atividades do núcleo de residência pedagógica, em conjunto com os preceptores;
- g) orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor;
- h) apresentar relatórios periódicos ao coordenador institucional que contenham a descrição, a análise e a avaliação das atividades dos residentes sob sua orientação;
- i) avaliar periodicamente o residente e emitir, em conjunto com o preceptor, relatório de desempenho;
- j) acompanhar e homologar a frequência e assiduidade do residente e do preceptor, inclusive para efeito do pagamento da bolsa;
- k) informar ao coordenador institucional situações que impliquem no cancelamento ou na suspensão da bolsa do preceptor ou do residente;

- l) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa;
- m) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES ou pela Capes;
- n) verificar e solicitar aos bolsistas nas modalidades de preceptor e residente a comprovação de que atendem aos requisitos estabelecidos nesta Portaria para o recebimento de bolsa nessa modalidade;
- o) cadastrar no sistema de gestão da Capes os preceptores e os residentes. (CAPES, 2019, p.14).

O preceptor é o professor da escola básica que participa do programa e tem as seguintes atribuições:

- a) participar das atividades do projeto de residência pedagógica;
- b) auxiliar os docentes orientadores na elaboração do plano de atividades do núcleo de residência pedagógica;
- c) orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor;
- d) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola de educação básica, zelando pelo cumprimento do plano de atividade;
- e) controlar a frequência dos residentes;
- f) informar ao docente orientador situações que impliquem no cancelamento ou na suspensão da bolsa do residente;
- g) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho;
- h) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências;
- i) articular-se com os gestores e outros professores da escola, para estabelecer uma rede institucional colaborativa de socialização de conhecimentos e experiências;
- j) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa;
- k) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES ou pela Capes. (CAPES, 2019, p.15).

O aluno em formação que participa do programa recebe o nome de residente e tem as seguintes atribuições:

- a) desenvolver as ações definidas no plano de atividades do núcleo de residência pedagógica;
- b) elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor;
- c) cumprir a carga horária de residência estabelecida nesta Portaria;
- d) registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou portfólios e entregar no prazo estabelecido pela Capes;
- e) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa;
- f) comunicar qualquer intercorrência no andamento da residência ao preceptor, ao docente orientador, ao coordenador institucional ou à Capes. (CAPES, 2019, p.16).

É importante salientar que por estar a participação entre os alunos com mais de 50% dos cursos, os alunos perto da conclusão podem participar, assim, uma das exigências é que a carga horária do plano de atividades seja feita dentro do prazo de conclusão do curso do estudante.

Ao observar as atribuições tão bem definidas para cada participante vemos que de fato o programa de residência pedagógica se apresenta como uma importante ferramenta para a junção de teoria e prática na formação docente, não só inicial, mas continuada. Na tentativa de promover uma união significativa e de benefício mútuo entre as IESs e a Educação Básica.

Como vimos o programa de residência pedagógica é recente, com seu primeiro edital em 2018, edital esse que já teve a participação da UFPB, sendo habilitada para realizar o programa com um quantitativo de 456 bolsas disponibilizadas, sendo distribuídas entre as áreas e os núcleos de atuação.

O edital mais recente do programa é o nº 1/2020 da CAPES, que trouxe algumas alterações a serem destacadas. Anteriormente para haver concessão de bolsa à coordenadores institucionais era um dos requisitos formais possuir preferencialmente o título de doutor; nesse recente edital temos como um dos requisitos para essa função o título de mestrado, sem ser mais destacado no edital a “preferência” por doutores. Ainda dentro os requisitos para essa função tivemos a retirada do seguinte: “Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica”. (CAPES, 2020b).

As alterações não foram apenas nos requisitos da função de coordenador institucional, mas também em um aspecto bem importante para os alunos participantes. Os residentes tinham como requisito ter a disponibilidade de dedicar 25 horas mensais para atuação no programa e desenvolvimento do seu plano de atividades, isso foi alterado no edital mais recente, sendo exigido 23 horas dos residentes o que é um número menor de horas. O cronograma de desenvolvimento das atividades neste edital sofreu também diversas alterações. (CAPES, 2020b).

Mas a grande modificação ocorreu na própria operacionalização do programa que agora é constituído por 3 módulos de seis meses cada com carga horária de 138 horas por módulos. A residência é extremamente abrangente, não podendo ser resumida apenas as atividades de imersão ou regência própria mente dita. Apesar de ser uma grande parte do programa a prática envolve, desenvolvimento de planos e projetos, um processo de ambientação detalhado, com observações estruturadas. O que deixa a experiência do programa muito enriquecedora, sendo capaz de entender o objetivo que tem de ampliar a vivência do estágio supervisionado, tentando solucionar suas lacunas, bem como ajudar na implementação da BNCC. Com essas mudanças operacionais os alunos podem ser desvinculados no encerramento dos módulos, ou mudar de escola-campo dependendo de sua situação no curso de formação. Nos módulos temos a seguinte distribuição:

Os módulos de 138 horas que compõem o projeto de residência pedagógica deverão contemplar as seguintes atividades:

- a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;
- b) 12 horas de elaboração de planos de aula;
- c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (CAPES, 2020b, p.3).

Todos os programas aqui mencionados, exigem um relatório final dos alunos participantes, como meio de avaliação através dos objetivos alcançados. E todos trabalham na tentativa de melhorar a educação brasileira.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Compreender o impacto dos Programas Acadêmicos voltados ao apoio à prática docente para formação inicial na licenciatura de Ciências Biológicas (UFPB *campus I*), bem como fomentar bases que reafirmem a importância de aproximação entre a Universidade (IESs) e a Educação Básica para a formação continuada de professores e melhoria na educação.

3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar a formação inicial de professores nas licenciaturas, identificando os instrumentos curriculares voltados à docência;
- Compreender como os programas acadêmicos voltados à docência se operacionalizam no âmbito da UFPB, destacando suas funcionalidades previstas;
- Identificar a percepção de professores da educação básica e estudantes graduandos, acerca do impacto dos programas acadêmicos na sua formação profissional;
- Reconhecer a influência dos programas acadêmicos de apoio à docência na melhoria das atividades pedagógicas na educação básica e sua contribuição para a formação continuada.
- Confirmar a necessidade de programas acadêmicos de prática docente durante todo o período da graduação.

4. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Paraíba, *Campus I* na cidade de João Pessoa-PB, entre os meses de fevereiro e junho de 2021. Os dados empíricos, mais especificamente, foram levantado entre os meses de maio e junho, após autorização do projeto pelo Comitê de Ética “5188 - Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB”, CAAE 44936621.0.0000.5188 (Anexo A). O público alvo compreendeu estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, e professores da educação básica que participaram dos programas de Residência Pedagógica, PIBID e PROLICEN, no âmbito do ensino de ciências e biologia. Trata-se de uma pesquisa exploratória cuja estratégia metodológica é o estudo de caso.

4.1 Tipo de Pesquisa

O estudo foi orientado pela abordagem quali-quantitativa tendo como estratégia de pesquisa o estudo de caso, por entendermos que tal concepção reúne as melhores ferramentas para compreendermos os impactos dos programas de apoio a prática docente durante os cursos de graduação e como formação continuada na educação básica. Como diz Minayo e Sanshes (1993):

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Para a construção da fundamentação teórica realizamos uma pesquisa documental através de leis, decretos, editais que constituíram base para o trabalho, e também fizemos uma pesquisa bibliográfica, como preconiza qualquer estudo em educação. Segundo Abílio e Sato (2012, p.462), “A Pesquisa Bibliográfica envolve consulta a fontes de referências (livros, periódicos científicos, etc.) para obtenção de informações sobre determinado assunto”.

Adotamos o estudo de caso não como método mas como estratégia de pesquisa por entender que esta abordagem é a que melhor se encaixa nas nossas pretensões. Como disse Abílio e Sato (2012, p.471), “É um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade”. A maneira como se pode realizar um estudo de caso nos permitiu explorar mais abertamente as respostas dos professores e alunos tendo uma delimitação mais flexível. Como explica Gil (2008):

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como:

- a) Explorar situações de vida real cujos limites não estão claramente definidos;
 - b) Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
 - c) Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitem a utilização de levantamentos e experimentos.
- (GIL, 2008, p. 57)

4.2 Técnicas de Coleta de Dados

O estudo utilizou como técnicas de coleta de dados, fontes bibliográfica e documental, e aplicação de questionário. As fontes bibliográfica e documental contribuíram com o aporte teórico dos fundamentos do trabalho. O questionário compreendeu o instrumento de coleta dos dados empíricos (Apêndice A e B), fornecendo-nos respostas tanto em atendimento à principal questão da pesquisa, relativa ao “impacto e importância dos programas de apoio a prática docente na formação inicial dos alunos de Ciências Biológicas e na formação continuada dos docentes das escolas da educação básica parceiras”, quanto aos objetivos específicos do estudo Além de ter sido extremamente apropriado em respeito às normas sanitárias do atual contexto pandêmico, pois permitiu o acesso rápido a um bom número de pessoas sendo aplicado de forma remota via meios eletrônicos.

Sobre o uso do questionário como instrumento de coleta de dados, Gil (2008) descreve:

Pode-se definir questionário como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As repostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.
(GIL, 2008, p. 121)

Outro aspecto sobre o uso do questionário na pesquisa é que este permite trabalhar com duas modalidades de perguntas: as questões fechadas/objetivas, ou seja, aquelas que tem alternativas que mais se aproximam da opinião do respondente; e as questões abertas/subjetivas que permitem observar através da fala dos respondentes a realidade e vivência dos mesmos perante os questionamentos, dando assim a oportunidade de se construir a narrativa sobre a sua experiência.

Em nosso estudo, o questionário aplicado ao público alvo contou com questões abertas e fechadas. Os questionários foram disponibilizados de forma remota por meio de um link gerado no aplicativo Google formulário. Os sujeitos da pesquisa foram contatados por e-mail e whatsapp, cujos endereços foram adquiridos com os coordenadores dos programas, alunos participantes e os próprios professores envolvidos na pesquisa.

4.3 Local da Pesquisa, participantes e universo amostral

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Paraíba, *Campus I* em João Pessoa. O nicho específico de público envolveu alunos licenciandos do Curso de Ciências Biológicas, que participaram dos programas de apoio à prática docente – PIBID, PROLICEN e Residência Pedagógica – durante os anos de 2017, 2018, 2019. Também fizeram parte da pesquisa professores da educação básica envolvidos com os referidos programas e vinculados à coordenação do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas. Os alunos investigados foram contatados por meio eletrônico onde, através de um link foram disponibilizados os questionários da pesquisa. Já os professores, por serem em menor número, foram diretamente convidados a fazerem parte da pesquisa.

A expectativa inicial da pesquisa foi atingir um grupo de, no mínimo, 45 alunos licenciandos de Ciências Biológicas (UFPB *Campus I*) e cerca de 15 professores de educação básica. Embora o link do questionário tenha sido encaminhado a um bom número de candidatos, visando garantir o mínimo desejável para a pesquisa, não foi possível mensurar de forma

concreta o número total de alunos e professores que foram contatados para participar da pesquisa.

Para a delimitação do universo amostral, fez-se uma pré-análise dos questionários resultando em ações com exclusão e inclusão de participantes. Assim, dos 45 alunos que retornaram os questionários, seis (6) precisaram ser desligados por não atenderem ao critério de pertencer a um dos programas objetos da pesquisa. No caso, os programas aos quais estiveram ligados foram: Monitoria, Programa de Educação Tutorial (PET) e Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX).

Após a exclusão desses seis questionários, outro critério que averiguamos a pertinência foi o do período da pesquisa. Verificou-se, então, que seis (6) alunos não indicaram o ano em que estiveram envolvidos nos programas de apoio à prática docente. Todavia, considerando que o recorte temporal teve objetivo meramente didático, não influenciando nos objetivos da pesquisa, optamos por manter esses alunos destoantes inclusos no universo amostral, que fechou em um total de 39 alunos de licenciatura em Ciências Biológicas.

Os questionários não possuíam dados de identificação dos estudantes ou professores. Mas para fins de análise adotamos, nos questionários, um sistema de numeração para ambos os grupos investigados (alunos e professores), ficando assim definido: uma letra “A”, de aluno, e “P”, de professor, seguidas por um número em ordem crescente correspondente à sequência da devolutiva dos questionários (por exemplo: A1, A23, A39; P1, P2, P10).

No tocante ao universo de professores, infelizmente, a meta de 15 participantes não foi contemplada. Dos questionários enviados obtivemos um retorno de apenas 11 professores da educação básica, vinculados ou participantes de projetos com alunos da licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB *campus I*. Todos, portanto, obedeceram ao critério de participar em um dos programas trabalhados pelo presente estudo. Também entre os professores tivemos uma dissonância no recorte temporal. Dos 11 professores, 8 se enquadraram entre os anos da pesquisa, mas 3 apontaram outras datas. Mesmo assim, todos foram incluídos na análise de resultados, visto que a variação do ano não interferia nas respostas ou contribuições que puderam dar.

4.4 Tratamento de Dados

Para tratamento dos dados foi utilizado bases estatísticas simples para tabular os dados. Também foi utilizada a análise de conteúdo, a qual se apresenta com mecanismos de se obter

resposta através da objetividade ou subjetividade. É uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos. A base para esse tipo de análise pode vir de comunicação verbal ou não verbal, e esse é exatamente o caso da nossa pesquisa realizada por meio de documentos e aplicação de questionários.

Os dados chegaram de forma bruta, para então serem analisados pelo investigador. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Ele traz que a escolha deste método vai fazer com que as incertezas sejam superadas e os dados coletados transformados em uma leitura mais enriquecida.

Foi importante inicialmente o fechamento sobre as ideias a serem levantadas e estudadas, com a finalização das perguntas a serem feitas, para então entrar em contato com o público alvo da pesquisa para aplicar os questionários. Após essa fase passamos então para uma pré-análise, etapa essa que correspondente a uma fase de organização dos dados com o objetivo de constituir o corpus da pesquisa. Para Bardin (1977, p.96), “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Neste contexto de análise de conteúdo, o autor (Op cit, 1977, p. 95) apresenta uma sequência de “três polos cronológicos” que foi utilizada para o desdobramento da nossa pesquisa: “1) a pré – análise; 2) a exploração do material; 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”

4.5 Procedimentos da Pesquisa

Para realização da pesquisa, seguimos os seguintes passos:

- Levantamento da bibliografia e fontes necessárias para o desenvolvimento da fundamentação teórica e caracterização da formação inicial dos professores, promovendo a análise dos documentos base e suas regulamentações, incluindo os voltados ao estágio supervisionado e aos programas acadêmicos estudados;
- Caracterização dos programas acadêmicos de apoio à prática docente desenvolvidos no âmbito do curso de Ciências Biológicas
- Montagem de uma lista prévia, com dados fornecidos por coordenadores de projetos e pela coordenação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, dos possíveis candidatos a público da nossa pesquisa, buscando assim otimizar o tempo;
- Elaboração dos instrumentos e busca dos voluntários para responder aos questionários e, assim, analisar o impacto dos programas de apoio à prática docente na formação profissional;

- Montagem de tabela com os resultados de forma sucinta para realizar uma pré análise;
- Seleção dos questionários que podem ser utilizados;
- Construção de um perfil social dos alunos e dos professores;
- Análise através da tabela se existe fatores de divergência, como cor, gênero, renda, etc;
- Busca de evidências da contribuição dos programas estudados na educação básica;
- Relacionar as respostas obtidas e pesquisas feitas para responder as perguntas principais do estudo e atingir os objetivos traçados na pesquisa.

4.6 Riscos e benefícios vinculados à pesquisa

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos e dessa forma é necessário ter precauções. Destacam-se entre os riscos a possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, além de desconforto, medo ou vergonha. Todavia, ressalte-se que a metodologia aqui utilizada não impôs qualquer risco à saúde física do participante.

Outra questão assumida no desenvolvimento da pesquisa diz respeito aos riscos frente a aquisição de dados, afinal considerando o atual contexto pandêmico não foi fácil encontrar voluntários que atendessem aos requisitos da pesquisa e que estivessem dispostos a colaborar.

Já os benefícios advindos da pesquisa superaram as possibilidades de quaisquer tipos de riscos, como o psicológico, intelectual e emocional. A pesquisa possibilitou abrir um panorama muito enriquecedor em relação ao entendimento dos programas de prática docente, sua interação com a educação básica e como ele funciona dentro da licenciatura em Ciências Biológicas. Os resultados abrem um campo para novas pesquisas e novos projetos a serem implementados, sendo um possível instrumento para a ressignificação do alinhamento benéfico entre esses programas e o estágio supervisionado, promovendo uma melhor formação docente para o licenciando, e assim impactando também na educação básica da nossa comunidade.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Licenciaturas e a caracterização da formação inicial dos professores

Buscando entender a formação inicial de professores nas licenciaturas e identificar os instrumentos curriculares voltados à docência, pudemos ver que a formação docente instituiu-se a partir de diversas frentes, como a promoção do entendimento da docência como profissão, a tentativa de valorização da mesma, os primeiros passos para se constituir uma formação específica docente para esses profissionais, até que se chegue no cenário atual com as licenciaturas que abarcam essa função majoritariamente na nossa educação.

As licenciaturas são portanto, cursos de formação docente promovidos pelas IESs, para profissionais que atuarão na educação básica como professores. Tendo os cursos de pedagogia a função de formar profissionais para a educação infantil e fundamental I, e os cursos de específicas formar para o fundamental II e ensino médio. É importante destacar que falamos aqui em um contexto geral, num âmbito histórico as “escolas normais” funcionaram por muito tempo como único local de formação de professores, e ainda promove essa educação para os anos iniciais e educação infantil.

Antes de se constituírem cursos específicos para formação dos professores como as licenciaturas, essa era feita para educação infantil com as escolas normais como mencionado, e para as áreas específicas através dos cursos de bacharelado, que com mais um ano na formação era atribuído a formação necessária para ministrar aulas na educação básica.

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, está dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). (GATTI, 2010, p. 1356).

Com isso o perfil dos cursos e dos próprios egressos era de cunho bacharelesco, o que impactava na sua atuação como docente e nas metodologias adotadas pelos mesmos, o que impede a formação de professores reflexivos sobre suas práticas e intimamente ligados com a educação. A docência por muito tempo era só mais uma opção para um leque maior de possibilidade de trabalho. Fornecer uma identidade de professor e valorização do magistério é um percurso ainda difícil e que está sendo construído, fato é que, as licenciaturas aparecem como fomentador dessa perspectiva.

Destacamos como instrumento legal a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação, que 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. Nessa resolução

encontramos no Art. 9 os cursos de formação inicial que vão promover a qualificação docente e algumas particularidades que essas instituições formadoras precisaram ter.

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I - cursos de graduação de licenciatura;
- II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III - cursos de segunda licenciatura.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural. (BRASIL, 2015a, p.8-9)

No processo de formação de um professor é de suma importância os componentes curriculares de perspectiva docente, voltados para a educação, esses podem funcionar como um apoio para vencer esse viés bacharelesco muitas vezes encontrado e até mesmo para promover melhorias na atuação do futuro profissional que estará mais preparados para ser atuante no processo de ensino e aprendizagem. Na resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação, encontramos as diretrizes para a carga horária da prática docente nos cursos de licenciaturas em áreas específicas, em seu Art. 13, temos:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015a, p.11).

Podemos ver então que a legislação prevê uma extensa carga horária de conteúdos voltados a educação e a prática para a formação dos professores em nível inicial. Ao destrinchar sobre esse assunto pudemos ver que além das disciplinas que encontramos nos cursos de

licenciatura para a educação especificamente, temos o estágio supervisionado como principal fornecedor de prática docente dentro das licenciaturas.

No âmbito da UFPB temos a resolução CONSEPE N° 29/2020, que revoga a resolução CONSEPE N°16/2015 e Aprova o Regulamento Geral de Graduação da Universidade Federal da Paraíba, e traz no artigo 17: “Ao longo do curso de Licenciatura devem ser ofertados a Prática como Componente Curricular e os Estágios Curriculares Supervisionados, de acordo com o estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação e regulamentados pelo Colegiado de Curso”. (UFPB,2020, p.7).

É interessante destacar ainda na resolução CONSEPE n° 29/2020, os objetivos trazidos referentes aos estágios, em seu Art. 63, temos:

- I - Contribuir para a qualidade da formação acadêmica e profissional por meio da integração da teoria e prática e do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desempenho profissional qualificado;
- II - Ampliar as oportunidades de observação, interlocução e intervenção para o exercício profissional;
- III - Promover a integração entre a universidade e a sociedade. (UFPB,2020, p.33).

Destacando esse cenário no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB *campus I*, que foi o objeto do presente estudo, temos no PPC de 2018 a seguinte distribuição concernente ao estágio: “O Estágio Supervisionado de Ensino, no curso de Ciências Biológicas, terá uma carga horária de 420 horas (28 créditos), distribuída em quatro módulos de estágio, desenvolvidos a partir do quarto período do curso”. (CCEN-UFPB,2018, p.28).

Ainda no PPC de 2018, temos a apresentação da prática como componente curricular como preconiza a resolução do CONSEPE n°29/2020, declarando que:

As atividades que caracterizam a prática estão planejadas para serem desenvolvidas através das disciplinas envolvendo também outras atividades formativas. Como componente curricular, a prática transcende do espaço da sala de aula para o conjunto do ambiente escolar podendo envolver uma articulação com órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas educacionais. (CCEN-UFPB, 2018, p.37)

Com referência aos conteúdos obrigatórios e optativos inerentes à Prática Curricular, temos no curso de licenciatura de Ciências Biológicas a demonstração desse componente a ser vivenciados em alguns eixos, assim os 28 créditos (420 horas) mencionados, são apresentados em quatro eixos, como o exposto:

- a) Eixo I - Pressupostos Antropo-filosóficos, Sócio-históricos e Psicológicos (12 créditos/180 horas);
- b) Eixo II – Pressupostos Sócio-políticos e Pedagógicos (4 créditos/60 horas);
- c) Eixo III – Pressupostos Didático-metodológicos e Socioeducativos (4 créditos/60 horas);
- d) Eixo IV – Pressupostos Teórico-Práticos da Formação Específica (8 créditos/120 horas). (CCEN-UEPB,2018, p.38)

A formação docente tem o objetivo final de melhoria da educação, um processo que ocorrerá com o envolvimento entre todas as esferas de ensino. São então os programas acadêmicos de apoio a prática docente um mecanismo de interação eficaz entre o ensino superior e a educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL,2015a, p.3)

Assim, ao fazemos a caracterização da formação inicial de professores nas licenciaturas e identificarmos os instrumentos curriculares voltados à docência na tentativa de responder ao objetivo específico traçado, observamos que ainda estamos num processo de construção de uma formação inicial que responda as necessidades da educação básica de forma totalitária. Vencer o perfil bacharelesco no curso de licenciatura aqui estudado ainda é um desafio, mas os instrumentos que preconizam a prática como componente curricular e com carga horária bem distribuída, podem ser aliados no processo de consolidação do perfil docente no egresso do curso.

5.2 Programas acadêmicos de apoio à prática docente na UFPB – PROLICEN, PIBID e PRP

A Universidade Federal da Paraíba é uma IES atuante nos programas acadêmicos. Na Pró-Reitoria de Graduação, temos atualmente uma coordenação que engloba todos esses programas que são desenvolvidos na Universidade, a Coordenação de Programas e Projetos Acadêmicos (CPPA) que envolve os programas: Monitoria, PET, PIBID, PROLICEN, PRP e PROTUT.

No estudo realizado, os programas analisados são desenvolvidos na Universidade em seus mais diversos cursos, sendo todos eles desenvolvidos no curso de licenciatura em Ciências Biológicas *campus I*.

5.2.1 PROLICEN

Ao estudarmos sobre o Programa de Licenciatura – PROLICEN, vimos que ele é o programa acadêmico mais bem consolidado na UFPB, até por ser o programa mais antigo, tendo sido implantado em 1994 por ação do Grupo de Trabalho Licenciaturas - GTL. A página do programa no site da Pró-Reitoria destaca que: “O PROLICEN tem o objetivo de melhorar a formação inicial nos Cursos de Licenciatura, bem como a formação continuada nas escolas públicas do Estado da Paraíba”. (UFPB,2021).

No PROLICEN os professores são convocados a submeter seus projetos para participação do programa, através de editais lançados anualmente pela UFPB. Os projetos tem duração prática de 8 meses, podendo ser submetido novamente a avaliação em novo edital. O pré requisito central desses projetos é que: “contribuam para a melhoria da qualidade dos cursos de Licenciatura da instituição, privilegiando ações pedagógicas voltadas para a educação básica e que favoreçam a interlocução com os documentos oficiais que regulamentem a Formação de Professores em âmbito nacional e estadual”. (UFPB - PRG, 2021, p. 2).

Ao observar os objetivos específicos, podemos ver as expectativas que os projetos traçados pelo PROLICEN tem de alcançar. Eles abordam a educação de forma ampla e promove a articulação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, fazendo com que os conhecimentos desenvolvidos na Universidade chegue como solução para as problemática da educação, sendo uma via de mão dupla no momento que promove melhorias nos cursos de licenciatura.

- Incentivar o ingresso e permanência dos estudantes nos cursos de Licenciatura da instituição;
- Desenvolver ações que favoreçam a melhoria da qualidade dos cursos de Licenciatura, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica;
- Propiciar efetiva articulação dos cursos de Licenciatura com a educação básica, favorecendo a integração e a parceria da UFPB com a rede pública de ensino da Paraíba;
- Estimular o desenvolvimento e uso de metodologias de ensino ativas, bem como de ferramentas de apoio ao ensino presencial, remoto ou híbrido, tanto no âmbito da prática do professor-formador, como na preparação do licenciando para o

- exercício da docência e atividades pedagógicas no âmbito da educação formal e não formal;
- Promover a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimento nos cursos de Licenciatura;
- Propiciar a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão na formação de profissionais para a atuação na educação básica;
- Promover o desenvolvimento das competências docentes gerais e específicas, definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019), considerando as dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional dos licenciandos;
- Definir atividades de intervenção nas áreas contempladas por cada projeto, objetivando favorecer a formação do licenciando e a melhoria da qualidade do ensino na educação básica em escolas públicas. (UFPB - PRG, 2021, p. 2).

Os projetos contemplados tem uma abrangência bem ampla, até como observado nos objetivos, eles são desenvolvidos desde dentro das salas de aula da educação básica, até na análise de documentos ou livros didáticos. Os projetos submetidos aos editais do PROLICEN são avaliados por uma comissão composta pela Coordenação Institucional do PROLICEN, Coordenação de Currículos e Programas da Pró-Reitoria de Graduação - CCP/PRG e Coordenadores dos Projetos do PROLICEN de anos interiores. Na avaliação, com vistas à seleção dos projetos aprovados para os editais, são distribuídos de maneira que sejam avaliados por coordenadores de Centros de Ensino diferentes do proponente. As bolsas que são disponibilizadas ao programa são distribuídas, de forma unitária, para cada um dos projetos selecionados, obedecendo a ordem decrescente de classificação, até o limite de bolsas daquele edital. O Bolsista é selecionado pelo coordenador do projeto selecionado, os professores fazem processos seletivos de forma independente por projeto. (UFPB - PRG, 2021).

Neste programa os discentes podem pertencer a qualquer período da graduação e a oferta de bolsa é proporcional a de outros programas e é esse um dos pontos relevantes do PROLICEN.

A oferta de um número significativo de bolsas PROLICEN, no mesmo valor da bolsa PIBIC, é um ponto positivo, sobretudo no contexto contemporâneo diante da crise da docência que afugenta desses cursos os futuros profissionais de educação da rede pública de ensino no Brasil. (AMORIM,2011, p.6)

Por mais que um dos objetivos seja a promoção da formação continuada nas escolas públicas, os professores da educação básica que participam não são vinculados ao programa ou a instituição, assim a formação continuada promovida de fato é a relativa aos professores universitários, os quais submetem seus projetos para participar dos programas, para que aja a

formação continuada dos professores da educação básica, esse vínculo necessita de estreitamento.

Para a realização da nossa pesquisa precisamos pontuar neste momentos o desafios enfrentados em relação ao PROLICEN, que foi a tentativa de contabilizar os projetos que atingiam os alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB *campus I*. Nos editais publicados pela Universidade, que contém a aprovação dos projetos, aparecem apenas os nomes dos projetos e os centros. Sabemos que muitos alunos participam de projetos promovidos por outros centros que não os seus de origem, muitos alunos da biologia participam de projetos de prática docente com professores do Centro de Educação, por exemplo. Não conseguir contabilizar esses projetos fez com que tivéssemos que usar uma forma mais abstrata para estabelecer uma meta de público a atingir. Mesmo apontando esse problema, constatamos que os projetos de PROLICEN conseguem desenvolver e somar na formação de todos que dele participa, e um aspecto interessante é que como os projetos são bastante diversos e cada professor desenvolve na sua linha de pesquisa, os alunos acabam por participar também por identificação o que potencializa a chance de sucesso.

5.2.2 PIBID

Ao falarmos sobre os programas acadêmicos de apoio à prática docente um dos de maior destaque Nacional é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência - PIBID. Um programa inovador ao oferecer bolsas aos alunos das licenciaturas com projetos desenvolvidos pelos cursos e apresentados aos editais lançados pela CAPES. Ele faz uma ligação direta entre as IES e a Escola, já que os seus projetos precisam ser desenvolvidos na educação básica. Aqui temos 4 grupos de participantes, o Coordenador institucional, Coordenador de área, o professor supervisor e o aluno de iniciação à docência. Aqui os alunos são iniciantes na formação docente, sendo contemplados os que tem até 60% do curso integralizado, ou até o 5º período da graduação, assim ele se apresenta antes do estágio supervisionado, sendo uma oportunidade de prática alternativa durante o curso.

A UFPB foi uma IES que participou do PIBID em todos seus editais, desde o primeiro edital, uma chamada pública MEC/CAPES/FNDE nº01/2007, publicado em 12 de Dezembro de 2007. Em 17 de outubro de 2008 houve a publicação na internet (“Web”) das primeiras instituições aprovadas para participar do programa. Entre as 23 aprovadas estava a

Universidade Federal da Paraíba –UFPB, com o projeto “A Licenciatura, o Ensino Médio e a Formação do Professor”.

O PIBID na UFPB, *Campus I*, como exposto tem início logo no primeiro edital, projeto que foi subscrito pelos cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Física, Química e Letras (Português). Esse projeto teve vigência de dezembro de 2008 até novembro de 2010. Sendo as atividades distribuídas em um coordenador institucional, cinco coordenadores de área, sete supervisores e 68 bolsistas de iniciação à docência. As atividades foram distribuídas em três escolas estaduais de ensino fundamental e médio de João Pessoa. (KANAGAWA; MACIEL, 2017).

A Biologia teve papel importante na implementação do PIBID na UFPB, tendo seu subprojeto participante desde o primeiro edital. Falamos de Biologia, mas nos referimos aqui ao ensino tanto de ciências nos anos finais do ensino fundamental, como de Biologia propriamente dita no ensino médio.

O subprojeto PIBID-Biologia da UFPB, Campus I, integrou o projeto PIBID-UFPB desde 2008. Sendo um importante instrumento de formação e valorização do magistério, sobretudo no Ensino Básico, para a promoção e interação entre a Universidade e as Escolas de Ensino Fundamental e Médio, por meio dos cursos de Licenciatura. Dessa forma, o subprojeto de Ciências Biológicas direcionou suas ações para o ensino de Ciências e Biologia, com a finalidade de incentivar e melhorar a formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas. Para isso, promoveu um processo de acompanhamento pedagógico sistemático nas salas de aula, assim como, estabeleceu uma parceria entre a universidade e as três escolas atendidas pelo Subprojeto Biologia. (SILVA, 2018, p. 16)

No âmbito da UFPB e como o trabalho desenvolvido tem por objetivo análise do público entre os anos 2017-2019, vamos falar do edital Capes nº 07/2018 do PIBID, pois cada edital acaba por contemplar de forma prática dois anos (24 meses), já que ele é lançado no início de um ano pela CPAES e só assim as instituições submetem o projeto, e o iniciam no meio daquele ano, indo até o final do ano subsequente. Cada projeto então tem duração/execução efetiva de 1 ano e 6 meses. O edital Capes nº 07/2018 teve seu lançamento no dia 1 de março de 2018 e início do projeto determinado a partir de 1 de agosto de 2018.

Na operacionalização do PIBID temos dois aspectos importantes a se destacar, os núcleos de iniciação à docência e o subprojeto, como demonstrado no edital mais recente CAPES edital Nº 2/2020:

3.3.5. Núcleo de iniciação à docência: grupo formado por 1 coordenador de área, 3 supervisores, 24 discentes bolsistas e até 6 discentes voluntários.

3.3.6. Subprojeto: núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de iniciação à docência, prioritárias e gerais, apoiadas por este edital. (CAPES, 2020a, p.2)

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus I* tivemos o desenvolvimento de um desses subprojetos apresentados pela UFPB ao edital (capes nº 07/2018), como previsto, ocorre uma união entre os cursos de Ciências Biológicas da UFPB em seus diferentes *campi*, o Subprojeto de Biologia contempla então os curso de Areia e Joao Pessoa. O subprojeto da Biologia segue os objetivos gerais do PIBID, trazidos na fundamentação teórica deste estudo. Para o edital Capes nº 07/2018, o subprojeto de biologia tivemos 3 escolas participantes: EMEF Apolônio Sales de Miranda, EMEF Antenor Navarro em João Pessoa e a EEEFM Carlota Barreira em Areia. Como objetivo o subprojeto de Biologia traz:

Possibilitar ao aluno de licenciatura experiências na área da docência, completando o aprendizado visto em sala de aula através das metodologias didático pedagógicas na área das Ciências Biológicas. Além disso, reforçar o vínculo entre universidade e comunidade, proporcionando meios que possibilite benefícios mútuos entre as experiências compartilhadas. (UFPB, 2018a, p.8).

Os discentes participantes do subprojeto de biologia tiveram uma série de ações que foram desenvolvidas, que usaremos para demonstrar como ocorre a operacionalização dos projetos no curso em questão e quais as finalidades esperadas para o mesmo.

- Realizar um diagnóstico da situação do ensino de biologia dado pelo professor em sala de aula;
- Propor ações didático/pedagógicas que possam corresponder aos objetivos curriculares da disciplina de biologia ao mesmo tempo capacitar o aluno para o ENEM;
- Auxiliar os professores de biologia no planejamento anual das escolas;
- Participar de Capacitação dos bolsistas, realizada pelos professores da UFPB para a preparação das atividades a serem desenvolvidas nas escolas;
- Formação de grupos para leitura e discussão de textos, documentos, e outros recursos para a efetiva atuação nas escolas;
- Utilizar, sempre que possível, os espaços físicos da universidade para complemento das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas fortalecendo a relação do ambiente acadêmico junto com a comunidade e disponibilizando sob a supervisão dos professores, bolsistas e técnicos, os espaços para visitação e/ou uso;
- Elaboração e preparação de material paradidático, feitos com recursos de baixo custo, e sempre que possível reutilizáveis ou recicláveis, para que assuntos como sustentabilidade e educação ambiental possam sempre ser abordado de maneira transversal e transdisciplinar;
- Desenvolvimento de atividades interdisciplinares integrando conhecimentos de citologia, genética, botânica, ecologia, zoologia, educação ambiental, fisiologia e relacionando, na medida do possível, outras ciências como a Matemática, Química, Física, Geografia, Geologia, Ética;
- Preparação de aula de campo proporcionado as escolas o uso de espaços informais para o processo de ensino-aprendizagem e oferecendo ao aluno bolsista e voluntario

vinculados ao projeto experiências para a elaboração e planejamento de aulas de campo, excursões e pesquisa;
 -Repassar informações sobre consumo consciente e conservação dos recursos naturais focando nos princípios básicos da sustentabilidade para o uso racional desses recursos sem comprometer a disponibilidade dos mesmos para as gerações futuras;
 -Divulgação dos resultados obtidos pelo projeto em eventos e periódicos acadêmicos e espaços de popularização científica; -Elaboração do relatório parcial e final do projeto;
 -Participação no Encontro de Iniciação à Docência da UFPB. (UFPB,2018a, p.8).

Vimos que o PIBID é muito estruturado e desenvolvido na área de nossa pesquisa, os discentes participantes conseguem desenvolver diversos aspectos que vão ajuda-los na sua formação docente e como ocorre a ação direta e orientação dos professores nas escolas acontece a formação continuada dos mesmos, sendo um programa que consegue atingir seus objetivos com os estudantes e professores que dele participa.

5.2.3 Programa de Residência Pedagógica - PRP

Dentre os programas aqui estudados o mais recente é o de Residência Pedagógica. O PRP, instituído em 2018, é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores na tentativa de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, com a imersão do licenciando na escola de educação básica, tendo a regência e atuação docente como base. Uma particularidade é que aqui os alunos participantes precisam estar na segunda metade de seu curso.

O primeiro edital do programa foi lançado em 2018, sendo ele o “Edital CAPES nº 06/2018”. Falaremos de como esse edital foi recebido e operacionalizado na UFPB, mas especificamente no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Esse edital foi escolhido pois assim como fizemos ao falar sobre o PIBID, é o que contempla os anos abordados no presente estudo.

A UFPB sempre atuante nesses programas acadêmicos, e a licenciatura em Ciências Biológicas sendo um curso que sempre se envolve nos mesmos, com o PRP não foi diferente. Um programa novo, cheio de incertezas e desconfianças foi abraçado por esse núcleo e então desenvolvido o subprojeto de Biologia, com a união entre a Biologia de João Pessoa (*campus I*) e Biologia Areia, Remígio, Esperança (*campus II*). O subprojeto traz a filosofia do programa que nos permite um panorama geral da funcionalidade e expectativas referente a realização do PRP.

A Residência Pedagógica não deve ser confundida com a Prática como Componente Curricular (PCC), todavia sua articulação com esse componente é essencial para formação do licenciando e deve ser demonstrada no Projeto Institucional de Residência Pedagógica. São características essenciais da residência pedagógica: Possuir carga horária de 440 horas implementada durante o ano letivo escolar; Ser realizada preferencialmente numa mesma escola e em dias consecutivos, acompanhada por um mesmo professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente. Ser orientada por um docente da IES, denominado docente orientador, que atua no curso de licenciatura no qual o residente está matriculado; Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes; Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor; Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação. (UFPB,2018b, p.3-4).

O PRP se apresenta como uma proposta de imersão real e efetiva do licenciando na escola que será seu campo de atuação profissional e permite aos professores de educação básica em atuação, trabalharem como coformadores, o que permite a chance de uma formação continuada. Claro que ele não vem como uma substituição ou anulação da prática como componente curricular ou substituição ao próprio estágio supervisionado. Como exposto durante toda a pesquisa é o estágio o ponto central da prática docente na graduação, ele é um componente curricular obrigatório e necessário a todos os alunos em formação inicial. Já o PRP é um programa de apoio a essa prática docente proposta, mas que por ser um programa acadêmico não se abrange a todos os estudantes, não podendo assim substituir qualquer vertente obrigatória e funcionando apenas como aliado.

Destacaremos aqui os objetivos gerais do subprojeto de Biologia para a execução do PRP:

- Promover a formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia para atuarem no ensino fundamental e médio da educação básica da rede pública de educação no âmbito das cidades de Joao Pessoa, Areia, Esperança e Remígio, na Paraíba. Propõe potencializar o fazer pedagógico dos docentes em exercício e proporcionando aos licenciandos uma forma de desenvolver seu estágio supervisionado com inovações metodológicas e pautado nas orientações oficiais para o ensino básico, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Proporcionar ao egresso da Licenciatura em Ciências Biológicas uma formação mais próxima à realidade, incentivando o espírito investigativo, inserindo o futuro docente no contexto de atuação profissional, otimizando sua formação, e consequentemente, contribuindo para a melhoria do trabalho pedagógico executado pelo professor na escola. (UFPB,2018b, p.3).

Os resultados esperados são algo importante de destacar no subprojeto, podendo também demonstrar como se deu o desenvolvimento do programa no curso. Apresentaremos então esses resultados referentes ao programa geral e aos discentes participantes.

- Espera-se que o Subprojeto de Biologia contribua de forma direta para a formação inicial dos residentes e, de modo indireto com os demais estudantes das licenciaturas em Ciências Biológicas nos Campi I e II da UFPB;
- Proporcionará aos residentes e preceptores um aprofundamento teórico e pedagógico por meio de eventos como seminários temáticos, oficinas e estudos orientados nos quais sejam discutidos legislações educacionais, diretrizes curriculares e teorias sobre processos de ensino-aprendizagem.
- Permitirá o desenvolvimento de competências e habilidade para a ação docente no que se referem aos planejamentos, produção de material didático, adoção de modalidades didáticas diferenciadas e inovadoras para o ensino de Ciências e Biologia.
- Despertará no estudante residente o interesse ao exercício docente por meio de sua inserção no espaço escolar, ainda durante sua formação inicial, valorizando a licenciatura no âmbito da UFPB.
 - Aos preceptores será dada a oportunidade de capacitação continuada motivando-os a inovarem em suas práticas docentes na educação básica e, concomitantemente, atuarem como formadores nas orientações ao residentes das licenciaturas.

Em relação aos Residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas:

- Elevar a autoestima;
- Alavancar a frequência e a participação em sala de aula;
- Diminuir os índices de retenção, trancamentos de disciplina e evasão;
- Melhorar o desempenho dos alunos no ENADE;
- Aperfeiçoar a qualidade do profissional formado para o exercício da docência;
- Ampliar o número de candidatos nos cursos de licenciatura;
- Incentivar os licenciados ao efetivo exercício do magistério no ensino básico público. (UFPB, 2018b, p.15).

A abrangência desse programa é notória em seus resultados esperados, seu desenvolvimento ocorre não só com a imersão prática do residente, mas com um suporte teórico e acompanhamento que garantem os resultados. Vimos também que o PRP não se preocupa apenas com essa relação IES e Escola, mas também com o crescimento do aluno e professor participante, na tentativa de desenvolver o profissional e por conseguinte promover uma melhoria na educação e no processo de valorização da profissão docente.

Tivemos no subprojeto de Biologia aqui abordado em seu núcleo I, que é referente ao *Campus I*, as seguintes escolas habilitadas para participação no programa: EEEFM Antônia Rangel de Farias, EMEF Zulmira de Novais e EMEF Virgínius da Gama e Melo, todas escolas públicas de João Pessoa.

A escola campo é o palco principal da realização do programa, onde os residentes e professores desenvolvem seus projetos e metodologias nesse ambiente. No subprojeto é também destacado o que se espera de melhoria com essas ações na Escola.

As melhorias esperadas nas escolas-campo são:

- Qualificação do seu quadro docente que se capacitarão a inovarem pedagogicamente em seu fazer docente na área de Ciências e Biologia;
- Para as escolas-campo será oportunizada a ampliação de suas atividades curriculares e implementação de novas metodologias e espaços de formação escolar para além da sala de aula.
- Possibilidade em ampliar seus espaços de ensino-aprendizagens como laboratórios, sala de ciências, aproveitamento dos espaços abertos e coletivos no interior escolar para desenvolver estudos e implementação de projetos ecológicos.
- Integração educação básica e educação superior na constituição de uma cultura de educação científica e na produção do conhecimento, de modo articulado e coletivamente.
- Melhorar a qualidade de ensino, tanto no que concerne aos conteúdos específicos quanto na prática de novas metodologias;
- Despertar nos professores a importância de adotar aulas práticas como uma importante ferramenta de ensino;
- Criar, ativar ou aperfeiçoar os laboratórios didáticos de Biologia;
- Motivar a formação de cidadãos crítico-reflexivos;
- Aumentar o IDEB das escolas atendidas;
- Possibilitar que mais alunos do ensino público tenham acesso ao ensino superior;
- Incentivar os alunos a participarem do ENEM, esclarecendo suas vantagens (PROUNI entre outras);
- Melhorar a autoestima dos estudantes das escolas atendidas. (UFPB, 2018b, p.15).

Com a apresentação dos objetivos e resultados esperados pudemos ver como o PRP se operacionalizou e se concretizou no cenário da UFPB, mas especificamente no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. É evidente o quão benéfica pode ser essa relação, como de fato o programa pode parecer como aliado no processo de formação inicial e continuada e também como ação de melhoria da educação brasileira.

Os programas aqui estudados funcionam como um conjunto de apoio as licenciaturas, tendo todos o seu espaço de atuação. Observamos a relação de contraponto entre PRP e PIBID, que atuam no desenvolvimento da docência em períodos diferentes da graduação, assim como PROLICEN que atua também em outras vertentes da profissão de professor e do seu campo de trabalho. Em todos os programas aqui listados, é necessário a realização de relatório de atividades dos participantes, que servem como meio de acompanhamento e verificação da efetividade dos programas.

Ao falarmos sobre a realização dos programas acadêmicos na UFPB, precisamos destacar o ENID, que é o Encontro de Iniciação à Docência, que é um evento anual promovido

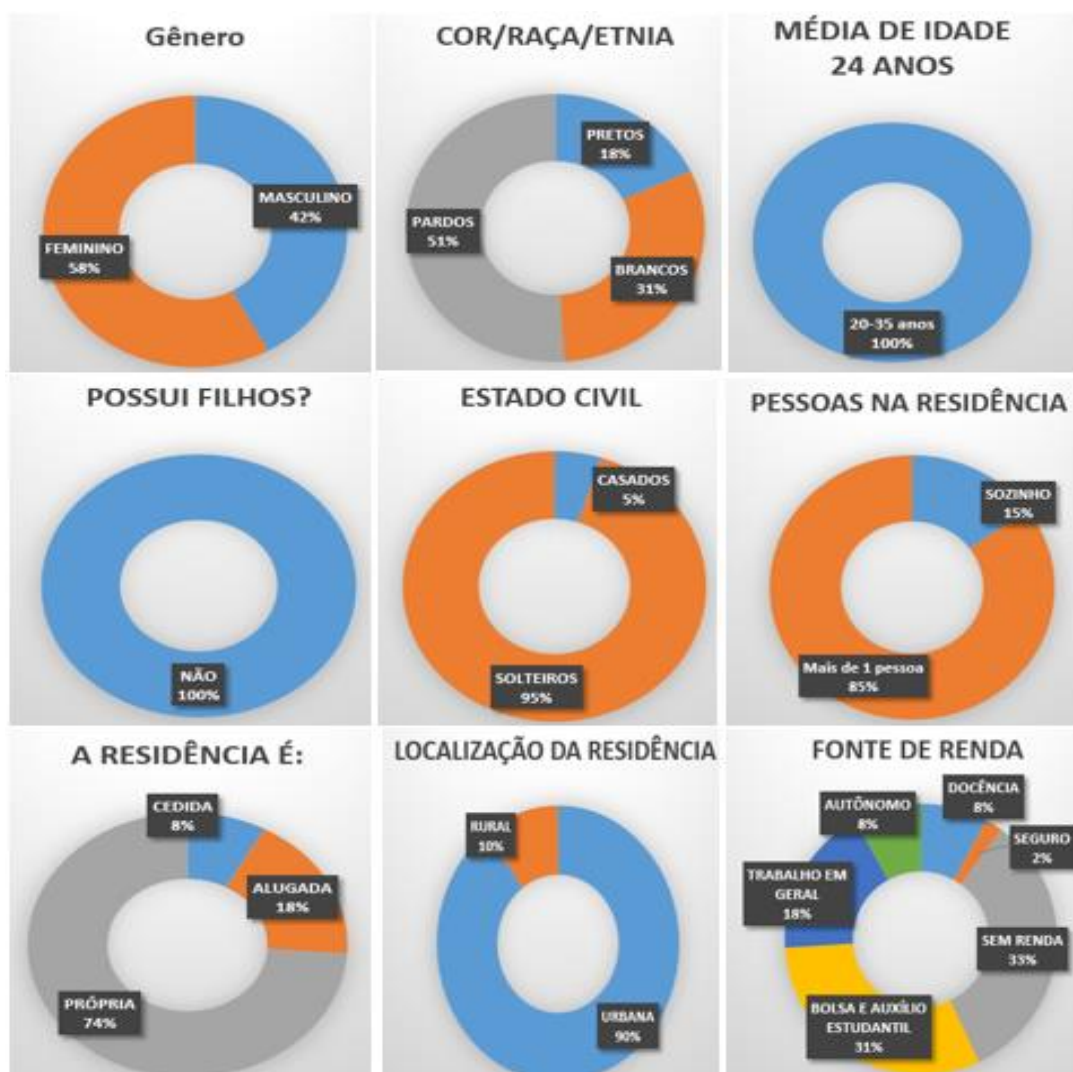
pela PRG – UFPB onde “os participantes dos Programas Acadêmicos da graduação têm a oportunidade de apresentar as pesquisas, os estudos e os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano pela comunidade acadêmica”. (PRG-UFPB,2020, p.1).

Essa é uma oportunidade ímpar de troca de conhecimento, com a apresentação dos resultados alcançados pelos alunos e professores dentro dos programas perante a comunidade acadêmica e civil, e um momento de crescimento para os participantes dos programas, que tem como uma das atribuições a escrita e apresentação de trabalhos neste encontro.

5.3 Quem são os alunos e professores pesquisados e o que eles responderam?

Conhecer os alunos e professores participantes da pesquisa foi um passo importante no entendimento do estudo. A análise do conteúdo proveniente dos questionários respondidos nos forneceu, num primeiro momento, o perfil pessoal e socioeconômico dos participantes ilustrado nas Figuras 1 (perfil dos alunos) e Figura 2 (perfil dos professores). Também, nessa primeira fase, elaboramos uma tabela síntese para se ter uma visão geral das respostas dos professores (Figura 3) e dos alunos (Figuras 4a, 4b), de modo a facilitar possíveis análises comparativas.

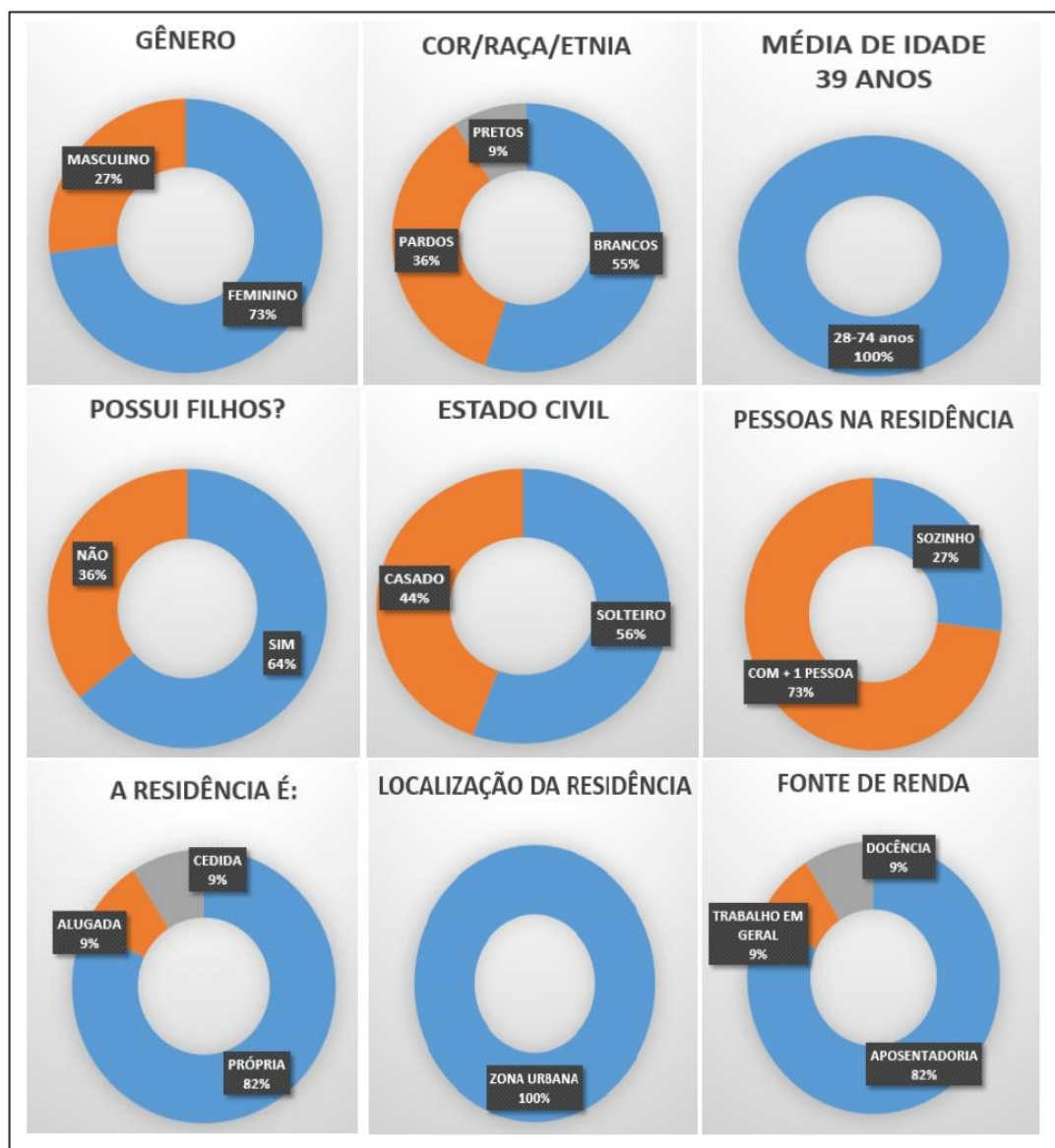
FIGURA 1 – Aspectos pessoais e socioeconômicos dos alunos participantes



Fonte: Elaborada pela autora

Sobre o perfil pessoal e socioeconômico dos estudantes, verificamos que, a maioria é do gênero feminino, de cor parda, com uma idade média de 24 anos e solteira. A predominância também está entre os que moram na zona urbana de João Pessoa, residindo em casa própria com mais de uma pessoa, além de não possuírem renda própria.

FIGURA 2 – Aspectos pessoais e socioeconômicos dos professores participantes



Fonte: Elaborada pela autora

Quanto aos professores da educação básica envolvidos nos programas, convém lembrar que atuam no ensino de Ciências e/ou Biologia da educação básica, e, conforme os dados obtidos apresentam um perfil pessoal e socioeconômico assim representado pela predominância: são do gênero feminino, de cor branca, apresentam uma média de idade em torno de 39 anos; são na maioria casados e residem em casa própria, na zona urbana de João Pessoa; moram com mais de uma pessoa e têm renda proveniente do seu trabalho como professor.

FIGURA 3 – Síntese das respostas aos questionários dos professores

p	Programa	Entre 2017 - 19	Status	Influência Da Bolsa	Necessidade Da existência de programas acadêmicos	Alunos em Formação Na escola	Dificuldades / benefícios como preceptor / orientador	Melhoria na educação Brasileira	Melhoria Da Educação Justificativa	Contribuição dos programas para Mudanças / melhoria na sua prática
1	PRP	SIM	BOLSISTA	MODERADA	SIM	Importante	Conciliar horários	SIM	Compartilhar conhecimento	Reflexão, provocação, mudança
2	PRP	SIM	BOLSISTA	TOTAL	SIM	Importante	Renovar prática e troca de conhecimento / sem dificuldade	SIM	Impacto na formação docente	+ Teoria +prática novas
3	PRP	SIM	BOLSISTA	MODERADA	SIM	Ajuda	Trabalho mais focado /sem dificuldade	SIM	Impacto na formação docente	Inovação na prática
4	PIBID	SIM	BOLSISTA	NENHUMA	SIM	Importante	+ EXPERIÊNCIA	SIM	Sem dúvidas	Aulas + dinâmicas
5	PIBID	SIM	VOLUNTÁRIO	VOLUNT.	SIM	Importante	Conciliar horários / auxiliar os alunos em formação	SIM	Impacto na formação docente	+ Experiência
6	PIBID	NÃO	BOLSISTA	TOTAL	SIM	Importante	Dif.: tempo Benefício: atualização	SIM	Impacto na formação docente	+ Segurança +ideias
7	PIBID	NÃO	BOLSISTA	MODERADA	SIM	Importante	Valorização da profissão	SIM	Impacto na formação docente (+ prática)	+ Planejamento + motivação
8	PIBID	SIM	VOLUNTÁRIO	MODERADA	SIM	Ajuda	Projetos longe da realidade / promovemos trocas	SIM	Compartilha o conhecimento acadêmico	+ Tempo +motivação
9	PROLICEN	SIM	VOLUNTÁRIO	NENHUM	SIM	Importante	Projetos complexos / novas metodologias	SIM	Novos recursos / ampliar o projeto	+Motivação +valorização +ideias
10	PROLICEN	SIM	VOLUNTÁRIO	MODERADA	SIM	Importante	Divergência de pensamento / inovação	TALVEZ	Escala de atuação muito pequena	+ Metodologias
11	PROLICEN	SIM	VOLUNTÁRIO	MODERADA	SIM	Ajuda	Projetos longe da realidade /trocas de conhecimento	SIM	Melhor formação inicial e continuada	+ Dinâmica +atenta

Fonte: Elaborada pela autora

FIGURA 4a– Síntese das respostas aos questionários dos alunos (1-19)

A	Programa	Entre 2017 - 19	Status	Influência Da Bolsa	Os programas contribuem com o fortalecimento do estágio?	A prática docente contribui para uma melhor formação?	Necessário existir programas para além dos estágios?	É importante os orientadores?	Acompanhamento de preceptores e supervisores ajuda?	Os programas ajudam na melhoria na educação brasileira	Em que período é necessário prática no curso
1	PROLICEN	SIM	Bolsista	Sim	Ajudam na prática	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Depois da metade
2	PROLICEN	SIM	Voluntário	Não	Ultrapassam +recurso +prática	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
3	PRP	SIM	Bolsista	Não	Realidade efetiva	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
4	PIBID	SIM	Bolsista	Talvez	Sim (+suporte pelos professores)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Depois da metade
5	PRP	SIM	Bolsista	Sim	Sim (+ liberdade)	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	Todo Curso
6	PRP	SIM	Bolsista	Talvez	Sim (preparação)	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	Depois da metade
7	PIBID	SIM	Bolsista	Sim	Sim(+prática)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
8	PRP	SIM	Bolsista	Sim	Sim (+prática +liberdade)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
9	PIBID	SIM	Bolsista	Talvez	Sim (+ realidade)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
10	PIBID	SIM	Bolsista	Talvez	Sim (agregam)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
11	PIBID	SIM	Bolsista	Sim	Sim (+tempo)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
12	PRP	NÃO	Bolsista	Não	Sim (metodologia)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Depois da metade
13	PRP	NÃO	Bolsista	Sim	Sim(+tempo)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
14	PRP	SIM	Bolsista	Talvez	Sim (+tempo)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
15	PRP	SIM	Voluntário	Volun.	Sim (preenche lacunas)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Depois da metade
16	PRP	NÃO	Bolsista	Não	Sim (agregam)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
17	PIBID	SIM	Bolsista	Sim	Sim	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
18	PRP	SIM	Bolsista	Talvez	Sim (dinâmico)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
19	PRP	NÃO	Bolsista	Não	//RP	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso

Fonte: Elaborada pela autora

FIGURA 4b– Síntese das respostas aos questionários dos alunos (20-39)

A	Programa	Entre 2017 - 19	Status	Influência Da Bolsa	Os programas contribuem com o fortalecimento do estágio?	A prática docente contribui para uma melhor formação?	Necessário existir programas para além dos estágios?	É importante os orientadores?	Acompanhamento de preceptores e supervisores ajuda?	Os programas ajudam na melhoria na educação brasileira	Em que período é necessário prática no curso
20	PRP	SIM	Bolsista	Talvez	PIBID/RP	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
21	PIBID	SIM	Bolsista	Sim	Sim (+imersão)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Depois da metade
22	PROLICEN	SIM	Voluntário	Volun.	Sim (+trocas)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
23	PIBID	SIM	Bolsista	Sim	Sim (+prática)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
24	PROLICEN	SIM	Bolsista	Talvez	Sim (+prática)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
25	PROLICEN	SIM	Bolsista	Talvez	Sim (+tempo)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
26	PIBID	SIM	Bolsista	Sim	Sim (+aprimorada)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
27	PRP	SIM	Bolsista	Não	Sim (conteúdo atualizado)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
28	PROLICEN	SIM	Bolsista	Talvez	Sim (dinâmica escolar)	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	Todo Curso
29	PROLICEN	SIM	Bolsista	Talvez	Sim (experiências)	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	Todo Curso
30	PIBID	NÃO	Bolsista	Sim	Sim (liberdade)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
31	PIBID	NÃO	Bolsista	Não	Sem estágio	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Depois da metade
32	PRP	SIM	Bolsista	Sim	Sim	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
33	PIBID	SIM	Bolsista	Sim	Sim (prática antes)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
34	PROLICEN	SIM	Voluntário	Volun.	Sim (prática)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
35	PIBID	SIM	Bolsista	Sim	Sim (prática antes)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
36	PIBID/ PROLICEN	SIM	Bolsista	Sim	Sim (valorização)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso
37	PRP	SIM	Bolsista	Sim	//RP	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Depois da metade
38	PROLICEN	SIM	Bolsista	Sim	Sim (+prática)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Depois da metade
39	PRP	SIM	Bolsista	Sim	Sim (+prática)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	Todo Curso

Fonte: Elaborada pela autora

Tais informações provenientes dos perfis pessoais e socioeconômicos dos professores e alunos envolvidos na pesquisa, quando comparados com os dados distribuídos nas Figuras 3, 4a e 4b, num primeiro momento, não nos parece exercer impacto no desenvolvimento da pesquisa. Através da análise dessas figuras, pudemos observar que as respostas diretamente arroladas aos objetivos da pesquisa não têm relação aparente com fatores como gênero, etnia, idade, situação civil, renda, e demais. Algumas, principalmente as fornecidas pelos alunos, podem até justificar certas decisões tomadas quanto à participação nos programas, mas nenhuma parece ter impacto direto na resposta ao nosso objetivo geral, de mostrar a importância dos programas de apoio à prática docente na formação inicial e continuada de professores.

5.4 O Impacto dos programas acadêmicos na formação docente: A percepção de professores da educação básica e de licenciandos das Ciências Biológicas

Ter uma formação eficaz no seu período inicial, entendendo o impacto de fornecer oportunidades para ocorrer formação continuada, exerce um lugar de destaque para que haja

melhoria na educação de um país, pois não é possível falar em educação, sem se falar sobre a formação de seus profissionais. Os programas acadêmicos aqui estudados podem ser um importante aliado nesse processo, os questionários lançados aos alunos e professores tinham como um dos objetivos responder ao questionamento sobre os impactos dos programas na formação profissional do professor.

5.4.1 A percepção de professores da educação básica sobre os programas acadêmicos de apoio à prática docente na formação inicial e continuada de professores

Partiremos agora para demonstrar a percepção que os professores da educação básica apresentaram sobre os programas acadêmicos na formação dos professores. Procurando entender se as ações desenvolvidas pelos programas contribuíam para a prática docente na dinâmica da sala de aula, e se os professores viam as ações na perspectiva da formação continuada questionamos sobre a **necessidade de existir programas que promovam a formação continuada**. Como resultado tivemos 100% dos professores respondendo de forma positiva a essa pergunta, ou seja, todos corroboram com a ideia de que o aprendizado constante, via formação continuada, fornece o desenvolvimento de melhores práticas. A formação continuada, portanto, é vista como benéfica e necessária por todos os professores.

Sobre a importância da formação continuada, lembremos então da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica que, através do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que no Art. 3 diz: “ V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE”. (BRASIL, 2016b, p.2). Podemos constatar que a formação continuada recebe atenção assim como a formação inicial perante a legislação o que demonstra a necessidade de continuar promovendo programas de acesso para os professores em exercício.

O processo dessa formação perpassa também a valorização da profissão, o que pode ser feito a partir do momento que esses professores da educação básica, passam a ser também formadores dos licenciandos. Na formação continuada não são portanto, apenas alunos em formação. Ao tornarem-se formadores a sua experiência é levada em consideração, suas vivências são pautadas para auxiliar na formação inicial o que o torna um sujeito atuante para a mudança na educação brasileira e assim o profissional é reconhecido com sua relevância merecida. E esse é um dos pontos observados nos objetivos dos programas PIBID e PRP.

Ao pensar nos professores da educação básica como coformadores dos alunos de graduação, procuramos entender o impacto da presença de alunos estagiários no cotidiano dos professores - interferência nas suas metodologias, na forma de agir em sala de aula e em todos os âmbitos da ação de um professor com sua turma. Assim questionamos os professores **sobre ter alunos em formação atuando na escola**. Ao analisar as respostas pudemos observar que nenhum professor respondeu que os alunos atrapalhavam, ou que era difícil por sua falta de prática. Todas as respostas demonstraram um cunho positivo dessa interação, aos olhos dos professores. Como resultado prático 27% dos professores afirmaram que a presença dos alunos ajudam no desenvolvimento de projetos, pois os professores possuem uma carga horária de trabalho corrida, e 73% afirmou ser importante a presença dos alunos por estes trazerem uma perspectiva nova e atualizada para as práticas docentes. A partir dessas repostas já podemos ver que de fato os programas podem apresentar-se como instrumento de formação continuada pois a interação além de ser bem vista pelos professores, agrega uma nova perspectiva o que gera uma atualização das práticas docentes já desenvolvidas.

Outro ponto que podemos destacar diz respeito aos 27% dos professores que ressaltam a excessiva carga horária na jornada docente como limitante na execução de projetos. Essa posição nos remete a uma problemática já conhecida da educação brasileira, que está atrelada à desvalorização da profissão docente que, devido aos salários baixos exige do professor uma rotina com carga horária dupla e desgastante para garantir melhores salários. Estes, entre outros desafios, podem ser considerados os principais responsáveis pelos comprometimentos na saúde do professor. Pelas questões acima tratadas, podemos inferir que os programas acadêmicos podem então se apresentar como alternativa para esse problema, onde os alunos em formação inicial podem servir de apoio para que se possa promover uma educação mais dinâmica.

Vimos que os professores tem uma visão positiva sobre ter alunos em formação na escola de educação básica, mas queríamos ver quais seriam as dificuldades e benefícios encontrados nessa relação, de acordo com a vivência de cada professor. Como mostrado anteriormente, os professores têm um papel importante dentro dos programas do PIBID (como professores supervisores) e no PRP (como preceptor) demonstrando que, de fato, eles atuam como coformadores. Mesmo no PROLICEN, sem um vínculo definido, eles são peças importantes nessa interação e por isso precisávamos ter essa visão mais amplificada. Perguntamos então sobre **quais as dificuldades e benefícios do seu trabalho como preceptor ou orientador com os alunos em formação**.

Como resultados, apesar de cada um expressar de formas variantes suas opiniões, que podem ser vista de forma integral no Apêndice C, alguns consensos podem ser observados nas respostas, como: a dificuldade do tempo, tanto em relação a sua própria participação no programa, quando no processo de adequar as suas atividades a dos alunos; o benefício da troca de experiências, conhecimento e auxílio proveniente da presença dos alunos graduandos na sala de aula; a apresentação de novas técnicas, metodologias e tecnologias, são aspectos que mais uma vez corrobora com a ideia de que os programas podem funcionar também como instrumento da formação continuada. Como exemplo, destacamos a fala do Professor - **P11**:

P11: dificuldades: Conciliar o tempo com o dos estagiários, e alinhar seus projetos a realidade dos alunos e da escola. Benefício: Compartilhar experiências, trocar ideias de metodologias, ter um desafio a mais na profissão. (Grifos nossos)

Ao responderem essa pergunta, os professores mostraram sua percepção sobre como os programas podem auxiliar e serem fundamentais para a formação inicial, destacaram os benefícios que os alunos licenciandos podem trazer à dinâmica da sala de aula. Eles demonstraram que uma das dificuldades é que, os alunos chegam a escola com projetos ou ideias que fogem da realidade, e os programas podem então, apresentar essa realidade antes de uma atuação profissional de fato.

Os programas acadêmicos, segundo os professores, se mostram como aliados não só da formação inicial, mas, também, da formação continuada visto que criam oportunidades de conhecer novas metodologias e aplicá-las, e ajuda na formação de um professor reflexivo. Dessa forma as dificuldades são facilmente sobrepujadas pelos benefícios, onde alguns professores até citaram não ter nenhuma dificuldade ademais, os impactos positivos podem ser sentidos não só pelos participantes diretos, mas também pelos alunos da educação básica e por toda comunidade escolar.

Uma resposta que pode resumir a fala e colocações dos demais professores e fechar a percepção dos mesmos sobre a relação entre eles, alunos e programas na formação docente, é a exposta pelo Professor **P2**:

P2: A participação em programas como residência pedagógica nos proporciona renovar nossa prática docente e nos permiti estabelecer uma troca de conhecimentos com os residentes alinando a visão da academia com a realidade escolar do ensino da educação básica. Essa parceria é muito positiva com grandes **benefícios para a escola campo de atuação,**

para os alunos envolvidos e para os residentes em formação e resulta na melhoria do ensino. Não encontrei dificuldades expressivas nesse processo. (Sic) (Grifos nossos)

5.4.2 Como os licenciandos do curso de Ciências Biológicas percebem os programas acadêmicos de apoio à prática docente

A visão dos alunos perante os programas acadêmicos está intrinsicamente ligada com o entendimento de estágio supervisionado e prática docente em geral. Como vimos durante esse estudo, a prática docente na formação inicial é vivenciada quase que exclusivamente nos estágios supervisionados, os programas acadêmicos que propõe outro momento para a prática docente, surgem como aliados desse componente. Em linhas gerais, os alunos percebem os programas acadêmicos como apoio ao estágio, e oportunidade maior de prática docente, com um tempo mais extenso de regência nas salas de aula durante a graduação, o que possibilita uma formação profissional que os torna mais preparados para a docência.

Nessa perspectiva perguntamos aos alunos sobre **“em que os programas de apoio à formação docente (PIBID, PRP, PROLICEN) contribuem com o fortalecimento do estágio supervisionado”**. Essa questão foi aberta e por isso analisamos o conteúdo das respostas sem fazer um apanhado estatístico rigoroso, mas podemos dizer que tivemos 100% das respostas com caráter afirmativo pra essa pergunta. A íntegra das respostas é encontrado no Apêndice D.

Um consenso que permeou quase todas as respostas, foi a prática docente que esses programas proporcionam, e expuseram também a lacuna presente nos estágio concernente a falta de experiências práticas. Como disse o aluno **A13**:

***A13** Nos estágios supervisionados, o tempo que passamos atuando em sala de aula, no contexto da educação básica, é insuficiente para a nossa formação prática docente. Esses programas acabam fortalecendo este processo, sendo mais proveitosos para complementar a experiência que vivenciamos nos estágios. (Grifos nossos).*

A problemática de falta de tempo prático na graduação, mas especificamente, falta de tempo de regência nos estágios, que aparecem como consenso nas respostas, não se justifica se considerarmos a carga horária destinada aos estágios supervisionado, seja pela DCN de 2015, que define 400 horas para o estágio, seja pelo PPC do Curso (de 2018), que destina aos estágios

nas Ciências Biológicas uma carga horária de 420 horas. Ou seja, o problema apontado pelos alunos pode estar mais relacionado com a operacionalização deste componente, do que necessariamente pelo tempo curricular a ele destinado.

Por outro lado, percebemos que a intenção em muitas respostas foi exatamente a do estudo, ou seja, não apontar as falhas do estágio supervisionado ou do curso de graduação, mas mostrar que os programas acadêmicos se mostram como um caminho alternativo, capaz de potencializar a formação inicial - *Creio que os programas de apoio à formação docente nos dão uma formação e uma base teórica e nos possibilitam viver experiências que podem ser levadas para os estágios, e nos permite abrir a cabeça (A16)* -, sendo inclusive, complementar ao estágio supervisionado - *Agregaram valores um ao outro (A10)*.

Um outro fator demonstrado que agrega à visão benéfica dos Programas, é que o aparato de supervisão, apoio financeiro e orientação mais individualizada, permite um êxito maior e uma imersão mais completa na escola durante a graduação, tendo os alunos graduandos maior oportunidade de desenvolver projetos e metodologias. Unindo a ideia exposta por várias respostas, temos a fala do aluno **A30**:

A30: No PIBID, percebo que existe uma maior liberdade em você, enquanto discente estagiária, elaborar seu próprio projeto e estar tendo esse vínculo com a professora supervisora da instituição parceira. Então, enquanto no Estágio tem mais esse receio e restrição dos professores para com alguém estagiário, no PIBID, por ser já um grupo de estagiários, tentam ser mais acolhedores e flexíveis. Entretanto, ambas as práticas (PIBID e ES) agregam uma a outra nessa formação de licenciada. O que um prática não viabiliza, o outro surge com a iniciativa para permitir. (Sic) (Grifos nossos)

Refletir as falas dos alunos sobre os programas acadêmicos, entendendo que estes abrangem, conforme as especificidades, atividades de ensino, pesquisa e extensão, não podemos deixar de revisitar a concepção de “Professor Pesquisador”. Às vezes visto como o profissional ideal, o “professor pesquisador” é aquele que além de exercer sua profissão vai refletir sobre as questões que são levantadas no ambiente do trabalho, promover estudos e ações para gerar de fato soluções.

O professor tem entre várias funções, a busca por melhorias e avanços em seu campo de atuação, uma das mais eficientes formas é se aproximar da pesquisa para complementar o trabalho que faz, tornando-se capaz de falar e comprovar suas próprias teorias e opiniões. Deixar a prática tecnicista que visa à autoridade do educador e a submissão do educando, que se baseia na simples transferência de conhecimento e começar a focar na criação de uma metodologia alternativa, com

práticas inovadoras, nas quais todos partilham seus saberes específicos é uma das principais maneiras de se mostrar um bom educador. (SILVA et al, 2016 p.1)

Ao resgatar esse profissional, pensamos se a formação inicial tem propiciado o desenvolvimento dessas competências. No PPC do curso de Ciências Biológicas temos que um dos objetivos do estágio é “Oferecer ao licenciando conhecimentos próprios da experiência de trabalho, favorecendo o desenvolvimento das competências necessárias à vida profissional, por meio de experiências que mais importam ser vivenciadas no âmbito escolar”. (CCEN-UFPB, 2018, p.29).

Já falamos sobre as lacunas existentes na formação e expostas pelos alunos. Algo a se destacar é que o papel dos Estágios e até mesmo dos Programas aqui mostrados não são apenas com relação a prática docente por si só, como pode parecer até mesmo pelos relatos dos alunos. Mas contribuem no desenvolvimento de habilidades profissionais de forma muito mais ampla. Destacamos isso através da resposta do aluno **A38**:

*A 38: Foi a minha primeira experiência no ensino médio e com a preparação de uma aula com uso do laboratório, **facilitando o planejamento de aulas durante os estágios**. Além de melhoramento na **prática de produção de relatórios**. (Grifos nossos)*

Observamos assim que para os alunos, os Programas funcionam para além da prática, sendo um importante aliado para uma formação que o prepare como profissional completo, os programas os ajudam a chegar nesse “ideal” de “professor reflexivo”. Como diz Canan (2012):

Esse programa (PIBID) possibilita aos acadêmicos a experiência de conviverem com as escolas e de participarem de todos os seus espaços desde o início dos cursos de licenciatura – fator de influência positiva na formação dos acadêmicos, que, ao chegarem nos estágios, poderão sentir-se mais preparados para os desafios da docência. (CANAN, 2012, p. 32).

A prática docente é uma unanimidade entre todos, mas na tentativa de consolidar essa afirmação pela ótica do aluno, perguntamos se ele **acredita que a prática docente durante a graduação contribui para uma melhor formação dos professores**. Apesar de ser uma pergunta subjetiva, para a qual as repostas completas são encontradas no Apêndice D, podemos dizer que como resultado tivemos 100% dos alunos considerando que a prática docente durante a graduação contribui para melhorar sua formação. Muitos alunos argumentaram que vários dos

atributos para ser um bom profissional só se aprende na prática e, na graduação, essa é limitada ao estágio supervisionado, o que pode acarretar problemas. Unindo ideias convergentes a essa afirmação, temos a fala do aluno A25:

A 25: Sim. Muitos alunos só conseguem ter acesso a essa experiência nos estágios obrigatórios, tendo pouco tempo para o aperfeiçoamento de suas práticas educativas. Isso muitas vezes faz com que as Universidades formem docentes inseguros, com pouco entendimento da dinâmica escolar e que se limitam a metodologias educacionais pragmáticas pela comodidades que elas proporcionam. (Grifos nossos)

É fato que muitas habilidades realmente só se aprende com a prática, as interações pessoais, algumas problemáticas e por conseguinte soluções, só podem ser experienciadas com os desafios postos, a teoria não assegura essa segurança da qual se queixa o aluno A 25. A insegurança pode vir do não entendimento da dinâmica escolar. Algo que pudemos ver é que a prática aqui defendida pelos alunos é muito além de saber dá aulas, eles argumentam sobre estar prontos para solucionar problemas futuros, entender toda logística de operação escolar e podendo ser a gente de transformação. A prática não é vista apenas como parte da formação, mas como meio para a melhoria desta. Além desse olhar de melhoria percebemos um outro viés. A prática aparece para muitos alunos como o momento de testar a vocação, ou desejo pela profissão, é o momento para muitos de fazer a escolha de se manter no curso ou não.

Outro questionamento feito para corroborar com a percepção dos alunos acerca dos programas foi saber se ele **acha necessário existir programas que incentivem a prática docente para além dos estágios supervisionados**. A pergunta foi apresentada com o intuito de mostrar se era viável ou não os Estágios sozinhos suprirem a carga de prática necessária à formação docente. Precisávamos de mais base para entender se os Programas seriam importantes apenas como um apoio, como já discutimos, ou se eles devem aparecer como base na formação inicial. Como resultado tivemos 100% dos alunos respondendo de forma positiva a pergunta feita (a íntegra das respostas está no Apêndice D), ou seja, para 100% dos alunos é necessário existir programas que incentivem a prática docente para além dos estágios supervisionados.

Convém ressaltar que essa visão da prática para além dos Estágios, já tem previsão legal. De acordo com o Artigo 13 do CNE/CP Nº 1/2002, “Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a

articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”. (BRASIL, 2002, p.6). Conforme o exposto, percebemos essa necessidade concreta de se ter a prática na formação inicial independentemente dos objetivos do estágio supervisionado, talvez não para além do Estágio mas concomitante a ele, pelo envolvimento de toda a estrutura curricular e das iniciativas de ensino, pesquisa e extensão. Apesar de não ser isso que constatamos nas licenciaturas, é assim que a prática aparece na legislação. Os Programas acabam por propiciar essa prática, e essa constatação se observa na fala dos alunos **A33**, **A16**, **A29** ao apontarem as vantagens que isso pode proporcionar na formação de um professor.

*A 33: Sim! Os estágios estão no final do curso enquanto no PIBID pude ir para a escola no começo do curso! **Fazer as disciplinas concomitantemente com a prática escolar foi muito vantajoso!** O conteúdo estava "fresco" na cabeça, pude inseri-lo logo que estudei, e nas aulas, ao reconhecer certos processos que vi na prática, ajudou a fomentar e contribuir melhor com as discussões. (Grifos nossos)*

*A16 Sim. Apesar de termos a experiência de regência no estágio, ainda assim os programas **nos possibilitam uma interação e um aprofundamento muito maior com o meio escolar.** (Grifos nossos)*

*A29 Sim, levando em consideração minha experiência com as disciplinas de Estágio e o PROLICEN, **posso afirmar que aprendi muito mais sobre a prática docente no PROLICEN.** (Grifos nossos)*

Um consenso nas respostas foi a de que os programas oferecem maiores oportunidades durante a formação, possibilidades estas que abrangem um leque profissional maior, promovendo até mesmo a pesquisa em educação. Ao falarmos muito em prática, pode soar que só saber dar uma aula é o todo de um professor. Mas precisamos fortalecer a pesquisa na área de educação, é a ciência, é a reflexão sobre a realidade que dão base para chegar-se em soluções viáveis e necessária. Ao perguntarmos sobre os programas estarem postos além dos estágios, tivemos respostas como a do aluno **A9**, que trouxe essa luz sobre a pesquisa em educação.

*A9: Com toda certeza. **A pesquisa em educação precisa ser fortalecida e programas como PIBID, PROLICEN e outros ajudam nisso.** (Grifos nossos)*

Esperasse que ao sair do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, esse profissional seja também capaz de atuar na pesquisa em educação, então trazer essas possibilidades com base nas oportunidades para uma graduação que contemple essa habilidade é primordial. Como mencionado no PPC de 2018:

O Licenciado em Ciências Biológicas deve atuar em pesquisa da prática pedagógica devendo se dedicar ao exercício do magistério no nível fundamental e/ou médio nas disciplinas Ciências e Biologia, respectivamente. Pode também lecionar no ensino superior em qualquer área das Ciências Biológicas. Ao terminar o curso de graduação, o Biólogo inicia um curso de pós-graduação em qualquer área de pesquisa básica e aplicada e em pesquisa na área de ensino. (CCEN-UFPB, 2018, p.18).

Em suas respostas uma fala constante foi sobre a relação benéfica entre essa associação promovida pelos programas entre a IES e a Educação básica, como exemplificamos pela fala do aluno A2:

A2: Sim, pois além desses programas ter uma natureza redistributiva, ao fornecer uma bolsa ao discente. Eles possuem uma forma de ponte entre a academia (teoria) e as escolas (práxis). Essa troca possibilita um desenvolvimento de ambos os ambientes, e em meio a essas troca o desenvolvimento do discente que futuramente estará inserido nas escolas. (Sic) (Grifos nossos)

Duas questões se fizeram necessárias para entender essa relação com os programas que os alunos demonstravam. A primeira delas quis saber se **ir para a regência em sala de aula tendo a supervisão de professores orientadores fez a diferença**. Como alternativas de respostas tivemos: SIM, ter o auxílio de um professor da universidade com orientação sobre minha prática, me deixou mais confiante e capaz e NÃO, apenas meus conhecimentos teóricos foram suficientes para ministrar aulas ou desenvolver projetos”. A unanimidade que estamos vendo nas questões anteriores foi quebrada, mas com percentual de divergência baixo. Constatamos como resultado que 8% responderam com a negativa de que não fez diferença e 92% de forma positiva, que sim fez diferença. Podemos dizer, mesmo com essa negativa que, para os alunos aqui questionados, a supervisão/ orientação do professor da IES deixou sua prática mais confiante e assim ele sentiu-se mais capaz de realizá-la. A figura de um orientador dentro da IES aparece nos três programas aqui estudados.

A segunda questão foi se **“o acompanhamento dos supervisores e preceptores no espaço escolar ajudou no seu desempenho das atividades pedagógicas em sala de aula”**,

como alternativas para respostas tivemos: SIM, ter o apoio de um supervisor e/ou um preceptor para acompanhar minha prática, me deixou mais confiante e capaz e NÃO, apenas meus conhecimentos teóricos foram suficientes para ministrar aulas ou desenvolver projetos. O resultado apontou a seguinte proporção, 8% dos alunos disse não ter necessidade de orientação e 92% disse que sim a orientação na educação básica fez diferença no processo.

O professor na escola, é uma figura mais aparente no PIBID e no PRP, pois eles tem um vínculo de participação oficial, diferente do professor apoiador dos projetos do PROLICEN. Pudemos observar que a figura do orientador na escola para aqueles que desenvolvem seus trabalhos lá, é de suma importância. Ao analisar as questões discursivas percebemos em alguns colocações menções sobre essa relação, como na fala do aluno **A21**:

A 21: No PIBID, além do longo período de imersão na escola (que permitiu acompanhar uma turma durante quase 2 anos), ainda podíamos contar com uma supervisão mais adequada do professor orientador e da professora supervisora. (Grifos nossos)

Para os alunos os programas são mais que apoiadores do Estágio, eles são necessários na formação docente. E por serem necessários precisa existir um maior investimento que possibilite acesso com bolsa para um maior número de alunos. O enriquecimento trazido por esses programas são demonstrados nesse estudo e podem servir de base para se apoiar o argumento desse maior investimento. Assim os benefícios expostos irão abranger uma maior número de alunos em sua formação inicial como docente e apoiar os professores em atuação com formação continuada.

5.5 Contribuições dos programas acadêmicos de apoio à prática docente para melhoria da educação básica

É interessante destacar os pontos positivos, as lacunas a serem preenchidas durante a formação docente, a união benéfica entre a Escola de Educação Básica e a IES, mas tudo isso nos leva a pensar se de fato essas iniciativas podem promover uma mudança significativa na Educação Brasileira. Os questionários portanto tinham também a finalidade de responder essa questão.

5.5.1 Percepção dos professores da educação básica

Ao ver todos esses benefícios e unanimidade positiva dessa interação entre IES e educação básica, existe a necessidade de mostrar se de fato essas iniciativas promovem uma mudança na educação, pois todas essas políticas, programas, legislação e investimento acontecem com o intuito de melhoria na Educação Nacional.

Para entender a percepção que os professores apresentaram sobre isso, perguntamos de forma objetiva: **Você acredita que programas como o PIBID, PRP ou PROLICEN, que unem alunos em formação com a educação básica, pode ter um papel de melhoria na educação Brasileira?** Oferecemos como resposta três alternativas: Sim, Não e Talvez” e em sequência pedimos para os professores justificarem sua resposta.

Como resposta tivemos inicialmente, 9% dizendo talvez, ou seja, tinha a melhoria como uma possibilidade, e a grande maioria, 91% respondeu de forma positiva, com sim. Assim podemos dizer que para os professores os Programas aqui trabalhados fornecem uma melhoria para a educação básica. Com a justificativa pedida, pudemos ver o detalhamento do que os professores pensam sobre essa questão. As respostas completas podem ser encontradas no Apêndice C.

Os Programas aparecem na visão dos professores como mecanismos para preencher as lacunas deixadas durante a formação inicial, o incentivo e apoio a mais prática docente e aproximação com a realidade da escola são pontos comuns na opinião deles para promover essa melhoria na educação. Em muitas opiniões os programas surgem como recurso para que as escolas desenvolvam projetos e metodologias mais inovadoras, promovendo uma melhor adesão dos alunos ao processo de aprendizagem, desenvolvendo tanto o professor, como o aluno em formação. Podemos observar essa ideia na fala do professor **P2**:

***P2** Com certeza esses programas vem contribuir com uma educação de qualidade, **com aulas mais dinâmicas onde o aluno participa e se envolve na busca pelo aprendizado**. E é de extrema importância para os residentes que na sua formação já entram em contato com a escola e suas especificidades proporcionando desafios e estratégias para facilitar o diálogo com o alunado. (Grifos nossos)*

Os conhecimentos adquiridos nas IESs aparecem muito em um campo teórico na opinião dos professores, sendo eles importantes na apresentação de novas tecnologias, metodologias, novos olhares sobre as problemáticas da educação, e a presença do aluno em

formação na escola faz com que esse conhecimento chegue como melhoria na educação. Na fala do professor **P11**, vemos que esses programas também atuam e melhoram a formação continuada.

P11 Acredito que esse programas melhorem não só a formação inicial, esses alunos saem da universidade mais capazes por conhecer a realidade e como aplicar a teoria aprendida na graduação, e ainda auxiliam na nossa formação continuada como professores, que temos esses programas como forma de reciclar nossas práticas. (Grifos nossos)

No resultado dessa questão 9% dos professores discordaram da maioria, escolhendo como opção de resposta o “talvez”, então para esses professores ainda existe algo a se fazer para que, esses programas promovam melhorias reais na educação brasileira. Para entender o fator que levou a essa resposta veremos o que escreveu o professor **P10**:

P10 As turmas que tem intervenção desses alunos em formação com nossa ajuda, tem de fato uma mudança e aumento de interesse nas atividades e conteúdos. Porém a escala que esses programas atingem ainda é muito pequena pra promover uma mudança na educação brasileira que tem tanto problemas. Mas se isso for ampliado, pode sim ser um meio de mudança e tem tantos professores em formação investir nesses programas seria de grande ajuda. (Grifos nossos)

Pudemos ver que a divergência na resposta não é por não acreditar no “poder” de mudança desses Programas, mas por acreditar que a escala em que é feito ainda é muito pequena, e de fato, esses programas tem ação micro em relação ao total de escolas que poderiam receber esse apoio. O próprio professor traz em sua resposta uma solução, usar o grande número de professores em formação para ampliar a ação desses programas, tendo assim que existir mais investimento para permitir esse aumento, dando oportunidades de mais professores em atuação e em formação participarem e se desenvolverem, ampliando o alcance e assim atingindo o objetivo de ter uma educação de qualidade no país.

Por fim nos questionários dos professores buscamos ver se de fato a participação nos Programas promoveram mudanças em suas metodologias. O que acaba por colaborar diretamente com a melhoria da educação. A última questão tentou portanto entender o impacto real na prática dos professores, para isso perguntamos **Qual a contribuição de programas de formação docente como o qual você participou para mudanças ou melhorias na sua prática docente.** Ao analisar o conteúdo das respostas pudemos ver que

todos os professores e suas práticas foram impactadas pela participação nos projetos. Alguns optaram por responder de forma sucinta, mas mesmo assim podemos ver que existiu uma movimentação na sua prática docente, podendo observar todas as respostas no Apêndice C.

Para os professores de forma geral, os maiores impactos ou contribuições na sua prática docente com a participação nos programas, foram o desenvolvimento de novas tecnologias e metodologias que foram apresentadas pelos alunos, e resultaram em uma atuação mais dinâmica. A formação continuada promovida pelos programas proporciona uma troca de conhecimento e experiências, reflexões sobre o papel do professor que possibilitam uma mudança na prática de forma eficaz, pois essa prática aparece aliada a uma formação teórica fornecida. Observemos a fala do professor **P2** nesse sentido:

P2 O programa residência proporcionou muito conhecimento teórico com as formações das orientadoras e trouxe metodologias que são muito eficazes na atuação em sala de aula. A troca de conhecimentos entre os residentes e o preceptor é enorme e nos faz melhorar como profissional. (Grifos nossos)

Ao falar sobre formação continuada é sempre bom mencionar que a escola é mutável por isso os professores precisam está em constante aprendizado. Um aprendizado direcionado para um profissional já formado e que pode atuar também como formador. A valorização passa pela motivação em atuar como professor, assim pode-se estimular os próprios alunos da educação básica. O Aprendizado para os professores já em atuação é enorme como relata o professor **P7**:

P7 Aprendi a lhe dar muito mais com os alunos; A planejar melhor minhas aulas; No que focar em cada conteúdo, como abordá-lo; Tentar buscar estratégias que me motive mas também que motive os estudantes; Aprendi muito mais sobre os perfis de professores da educação básica, quais seriam exemplos para seguir ou não; Como administrar melhor o tempo da aula; A forma de falar, entre outras coisas. A aprendizagem foi grande! (Sic) (Grifos nossos)

A carga horária dos professor de educação básica é um ponto bem recorrente nas respostas, ela afeta muitos pontos da prática de um professor, que acaba por não ter tempo de desenvolver grandes projetos, ou pensar e buscar novas metodologias, o que acarreta uma desmotivação, e nisso a rotina se instala e o processo de ensino e aprendizagem fica totalmente comprometido. O estímulo feito na profissão ao participar de uma reciclagem, de

um novo desafio é grande, eles passam a ser valorizados pelos alunos em formação como mentores ou espelhos a serem seguidos, assim não só o professor, mas nos alunos que são contemplados com essa experiência em seu aprendizado são motivados. Pudemos de fato constatar que para os professores existe uma melhoria na educação básica.

5.5.2 Percepção dos alunos participantes

A perspectiva dos alunos sobre as melhorias na educação básica proveniente das ações dos programas acadêmicos foram analisadas através do seguinte questionamento objetivo: **“Você acredita que programas como o PIBID, Residência Pedagógica ou PROLICEN, que unem alunos em formação com a educação básica, pode ter um papel de melhoria na educação Brasileira?** Como alternativas de respostas tínhamos, SIM, a experiência de alunos em formação aliada a de professores atuantes, são capazes de promover mudanças reais, e NÃO, os programas não conseguem ter impacto relevante no dia a dia das escolas”. Ao responder essa pergunta tivemos unanimidade nas respostas dos alunos, 100% deles concordaram com a afirmativa de que sim, a experiência de alunos em formação aliada a de professores atuantes, são capazes de promover mudanças reais. Já poderíamos quase que prever essa resposta de acordo com as falas analisadas anteriormente. A relação positiva com os alunos e os programas, a maior imersão deles nas escolas, a maior liberdade na realização dos projetos, investimento para que as ideias possam ser realizadas sob um supervisão e orientação que vem dando suporte tem um produto esperado, que é a melhoria na educação, como vimos um dos objetivos apontados no Edital (UFPB-PRG, 2019, p.1) do PROLICEN para os projetos desenvolvidos é o de “Definir atividades de intervenção nas áreas contempladas por cada projeto, objetivando favorecer a formação do licenciado e a melhoria da qualidade na Educação Básica”.

Os objetivos de todos os programas já foram abordados neste estudo, assim vimos que todos os programas trazem como um dos objetivos essa interação com educação básica como mecanismo de melhoria e mudança na educação e pudemos ver que isso foi de fato sentido pelo alunos participantes. Nessa corrente de colaboração mútua não podemos deixar de destacar que isso não é uma qualidade apenas apresentada nos programas, mas o estágio supervisionado como componente curricular, já tem essa vertente, como podemos ver no PPC 2018: “No que diz respeito ao campo de atuação profissional do Estágio Supervisionado de Ensino, as escolas

campo de estágio serão prioritariamente da rede pública, esferas estadual ou municipal” (CCEN-UFPB, 2018, p.29).

A educação é ponto central de toda essa fala de melhoria na formação docente, a intenção de melhorar a graduação é formar profissionais que possam atuar frente as problemáticas do ensino no país e apresentar propostas de soluções e mudanças. Na tentativa de contextualizar a afirmativa unanime a essa questão, trouxemos a fala do aluno A2 apresentada na resposta sobre a necessidade dos programas para além dos estágios supervisionados, ele disse:

A2 Sim, pois além desses programas ter uma natureza redistributiva, ao fornecer uma bolsa ao discente. Eles possuem uma forma de ponte entre a academia (teoria) e as escolas (práxis). Essa troca possibilita um desenvolvimento de ambos os ambientes, e em meio a essas troca o desenvolvimento do discente que futuramente estará inserido nas escolas. (Grifos nossos)

A união entre essas duas vertente das educação acaba por ser benéfica para ambos os lados como citado pelo aluno. O professor em atuação tem suas habilidades testadas e desenvolvidas, sua teoria aprendida é experimentada para promover aprendizagem, enquanto as escolas recebem todo esse novo olhar, novos projetos, em alguns programas, investimento, o que se traduz nessa melhoria.

5.6 O lugar dos programas acadêmicos na estrutura curricular dos cursos de formação de professores.

Com os três programas estudados, temos diferenças no período que eles se apresentam aos alunos na graduação, o PRP e PIBID, são complementares, o PIBID na primeira metade do curso e o PRP na metade final, o PROLICEN se apresenta durante toda a graduação. Já vimos que o estágio está no final do curso, isso implica que a prática durante a graduação de forma oficial aparece com mais veemência na metade final do curso. Na tentativa de trazer o olhar do aluno sobre quando ele acha viável que essa prática docente mais intensa aconteça, realizamos a última questão que dizia: **“Referente ao período do curso em que existe prática docente, você pode afirmar: É importante ter durante todo o curso, desde os momentos iniciais da graduação, até a conclusão ou Acho válido apenas a partir da metade do curso por estarmos mais experientes na área”**. Como

resposta tivemos uma divergência de opinião, o que não foi comum no estudo, para 23% dos alunos a prática docente só é válida a partir da metade do curso, já 77% vê necessidade de prática docente desde os momentos iniciais da graduação até os finais.

Vimos anteriormente que a prática durante a licenciatura é muito presa ao momento do estágio supervisionado, que por legislação só ocorre a partir da segunda metade do curso como exposto no CNE/CP Nº 1/2002:

Art. 13.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002, p.6)

Mas existe um paralelo a ser feito na própria legislação, já que também na CNE/CP Nº 1/2002, agora em seu Art. 12 temos: “§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2002, p.5). Eis um paradigma a ser vencido na formação inicial, como trazer a prática desde o início do curso de licenciatura, se ela está enraizada no estágio supervisionado que só ocorre na segunda metade do curso? Os programas acadêmicos de apoio à prática docente podem ser uma das soluções para esse impasse. Sabemos que o PRP segue os moldes do estágio e só se apresentada na segunda metade do curso, mas o PIBID e PROLICEN não, eles são uma proposta de imersão do discente na educação, na pesquisa, desde o início do seu curso. Para contextualizar essa ideia trouxemos a fala do Aluno 33 na resposta à pergunta sobre os programas fortalecerem o estágio, ele disse:

A33 O PIBID contribuiu inserindo a gente mais cedo na comunidade escolar. Quando cheguei no estágio (períodos finais) já tinha certa prática e experiência.

O benefício de se existir a prática durante todo o curso é real e defendida pela legislação, mas vimos na resposta que 23% acham válido apenas a partir da metade do curso por estarem mais experientes na área. Nessa resposta podem ter vários fatores que contribuíram, como por exemplo, o exposto sobre a falta de supervisão e orientação eficiente nessas práticas o que deixa o aluno inseguro, assim ele se sente mais confiante de atuar com seu amadurecimento no curso. Ou para esses alunos a prática é muito associada a avaliação e não como processo de aprendizagem, o que exigiria também maior domínio dos mesmos.

Fato é que, a maioria dos alunos (77%) defendem que a prática exista em todo o curso, desde os momentos iniciais até os finais.

Ao promover essa discussão devemos abrir espaço para mostrar a proposta de complementariedade entre dois dos programas aqui estudados, o PIBID e a Residência Pedagógica. Pois muito se discute sobre o PRP chegar como substituto do PIBID, mas pelo já exposto aqui, vimos que apesar de ter uma proposta de inserir o aluno em formação na educação básica e terem alguns objetivos similares, eles se apresentam em momentos distintos da formação.

Como o exposto pela Assessoria de Comunicação Social do MEC em 23 de maio de 2018:

Com o objetivo de promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, o PIBID estimula a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica desde o início da jornada do docente. Já o Programa de Residência Pedagógica induz o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado por meio da imersão do licenciando – que já esteja na segunda metade do curso – em uma escola de educação básica. A imersão deve contemplar, entre outras ações, regência de sala de aula e intervenção pedagógica.

Além de assegurar a continuidade do PIBID, os editais propõem o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a valorização dos cursos de licenciatura. (MEC, 2018a, p.1).

Os programas acadêmicos de apoio a prática docentes, PIBID, PRP e PROLICEN, são de fato um aliado na formação inicial e continuada para alunos da licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB campus I sendo um meio de fornecer mais oportunidades de prática docente para estes alunos, e promovem valorização dos professores de ciências e biologia da educação básica que podem atuar como formadores. Promovendo uma melhoria efetiva na educação básica.

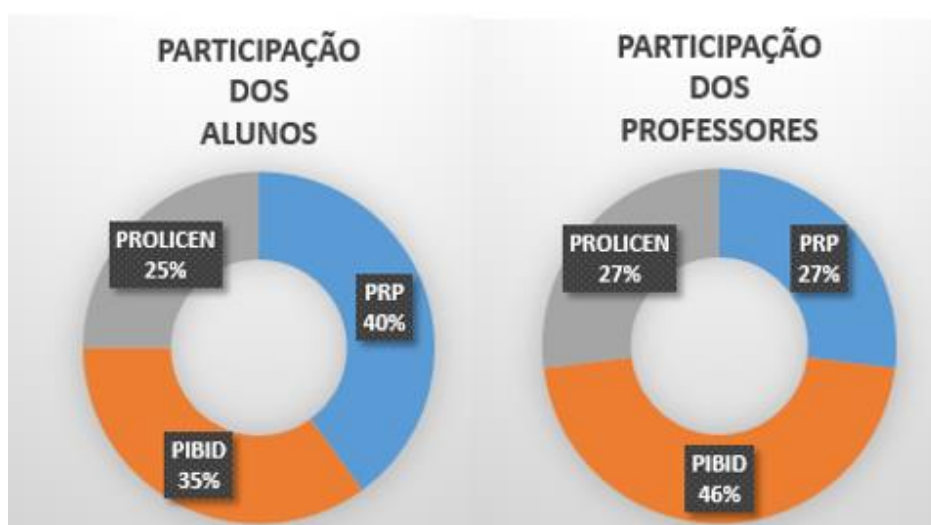
5.7 Aspectos que perpassam os objetivos

Fizemos acima uma análise detalhada do conteúdo encontrado nos questionários que respondiam aos objetivos definidos. Alguns assuntos aparecem mesmo que não sejam diretamente questionados, ou merecem destaque mesmo que não estejam diretamente ligados aos objetivos. A dinâmica da participação dos alunos e professores em determinados programas, a oferta de bolsas, o aspecto de gênero e racial serão abordados brevemente a seguir.

5.7.1 O acesso aos programas acadêmicos por alunos de Ciências Biológicas e professores da Educação Básica

Ao ter retorno dos questionários pudemos observar uma diferença na porcentagem de participação nos programas pelos alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas UFPB *campus I*. O questionário foi disponibilizado entre alunos da graduação, de forma igual para atingir todos os programas, porém tivemos proporções variantes. Os programas que são realizados por editais que contemplam turmas de alunos para a execução, com um subprojeto por área do conhecimento, como é o caso do PIBID e da PRP, que em seus editais contemplam turmas que variam de 20-30 alunos, tiveram uma resposta maior, do que por exemplo o PROLICEN que em seus editais contempla um número menor de alunos por projeto, já que como vimos, esses projetos são divididos por professores, não mais por área do conhecimento, e também os professores da educação básica não estão oficialmente vinculados. Entre os professores a variação do público dos programas não seguiu a divergência dos alunos, mas também houve a presença de problemas. Antes de apresentar o resultado é importante relembrar que nos anos propostos para análise (2017-2019), tivemos apenas um edital de PIBID e outro do PRP dentro desse intervalo, já que ambos tem uma duração mais extensa do que o PROLICEN por exemplo. As proporções na participação nos programas acadêmicos referentes aos alunos e professores participantes do estudo, são demonstradas na Figura 5.

FIGURA 5 – Proporção de participação dos alunos e professores nos programas acadêmicos



Fonte: Elaborada pela autora

Destacamos que para obter o retorno dos questionários, contamos com o conhecimento dos próprios alunos participantes que compartilharam o instrumento para seus colegas de programa que ainda mantinham contato, mesmo com os projetos encerrados. Com os programas do PIBID e PRP esse processo ocorreu de maneira mais orgânica e bem mais rápida. Já em relação ao PROLICEN, os alunos que nós pesquisadoras tínhamos conhecimento da participação foi o que possibilitou a pesquisa, pois eles não tinham o contato de colegas, ou professores, e muitos participaram apenas com mais um colega e o orientador da IES. Através dessa logística na distribuição dos questionários pudemos ver que os projetos do PROLICEN dão mais autonomia individual para os alunos participantes, não que os outros não o façam, mas pela sua operacionalização isso é bem mais propício e evidente. Não ter os nomes dos alunos ou professores nos editais do PROLICEN, e sim apenas dos projetos, dificultou o acesso a essa informação de quem fazia parte do programa, o que acaba por dificultar uma pesquisa nesse sentido mais micro de observação, já que, não sendo dividido por área específica, descobrir os professores que tem projetos de PROLICEN na Biologia ou que atuem com alunos da Biologia é um pouco mais difícil, o que não observamos no PIBID ou PRP por exemplo, que tem seus subprojetos, com o nome dos alunos participantes, professores e seus coordenadores, o que facilitou todo esse processo. Nesse contexto geral a resposta obtida nessa questão é bem coerente após análise sobre a operacionalização dos programas. Antes da análise da operacionalização não tínhamos esse perspectiva, por ter mais projetos do PROLICEN, esperávamos um número maior de amostragem, o que recebemos acabou por despertar essa discussão sobre a motivação dos dados. A intenção do estudo não é rivalizar entre os programas, mas demonstrar a potencialidade de todos eles, portanto mesmo com amostragem mais baixa, o PROLICEN se mostra muito agregador no que diz respeito a autonomia dos alunos em escolher a participação em projetos que os mesmos tenham identificação com o tema e isso é bem positivo. O que podemos fazer aqui através de nosso estudo é incitar um pensamento para que exista uma possível divisão por área de conhecimento entre os projetos do PROLICEN, conseguindo assim promover uma interação de grupos maiores de discentes. O que possibilitaria uma troca de conhecimento e socialização antes dos encontros como ENID.

Ao observar apenas a figura 5, poderíamos dizer que o exposto para os alunos não se aplicaria aos professores, onde as proporções são iguais entre o PROLICEN e PRP e um pouco superior no PIBID. Mas algumas informações são relevantes para entender que a percepção levantada na análise dos alunos pode ser aplicada para os professores.

Inicialmente o objetivo era trabalhar com um grupo amostral de 15 professores, desses 15 esperávamos as seguintes proporções, 3 da residência pois era o número de professores que tinham participado do projeto pelo edital analisado, 2 do PIBID usando o mesmo critério do PRP e por fim esperávamos atingir até 10 professores que participaram do PROLICEN, já que, são muitos projetos de PROLICEN desenvolvidos, esperávamos que a troca entre professores da educação básica e alunos desse programa possibilitaria um acesso a esses profissionais para a pesquisa, o que não ocorreu. Atingimos o total de professores dos editais mencionados do PRP e PIBID, e ainda conseguimos professores de outros Editais e Voluntários do PIBID o que acarretou essa proporção maior neste programa. Já com os professores que participaram do PROLICEN a realidade foi bem diferente, a dificuldade de contato foi bem relevante, como destacamos para os alunos que houve um grande obstáculo, com o acesso a professores isso se potencializou. Para atingir os professores procuramos os coordenadores/orientadores dos programas (PIBID e PRP) e como esses programas tem os professores da educação básica vinculados com a IES, os coordenadores puderam fornecer esse contato o que viabilizou a aplicação do questionário, até os próprios alunos do programa tinham liberdade e acesso aos professores da educação básica, já que sua relação no decorrer do programa é de contribuição mútua na realização dos projetos, e a ligação entre os participantes se demonstrou maior. Enfrentamos outra realidade no caso do PROLICEN, nos editais de aprovação dos projetos só se encontra o nome dos projetos e o Centro de atuação, encontrar os próprios professores coordenadores na Universidade já é uma tarefa difícil, o que conseguimos apenas pelo conhecimento e amizade de outros professores da Instituição, mesmo com esse contato com alguns professores que tinham projetos de PROLICEN, e mesmo eles sendo aplicados na Escola, o vínculo com os professores da educação básica era mínimo, então o contato não era mantido e eles não puderam nos ajudar nesse processo de encontrar os mesmos. Só conseguimos esses representantes (27%) que viabilizaram nosso estudo, pelos alunos que participaram com os professores das atividades na escola e puderam nos fornecer o contato e então o questionário foi aplicado.

Portanto podemos dizer que mesmo a proporção entre o PRP e o PROLICEN serem iguais elas trazem aspectos diferentes. Na residência conseguimos de forma fácil atingir 100% dos professores do edital pretendido, já com o PROLICEN tivemos toda essa problemática discutida para atingir o mesmo quantitativo.

Tanto o PRP como o PIBID tem dentro dos seus objetivos essa pretensão de funcionar também como formação continuada para a educação básica, estreitada pelo vínculo dos professores com as IES e o fornecimento de bolsas. O que pudemos constatar é que a

participação dos professores é muito mais intensa e por conseguinte tem maior relevância dentro dos programas que estabelecem um vínculo institucional com o mesmo. Assim como os outros programas o PROLICEN tem muito potencial de atingir de forma exitosa não só o alunos mas também os professores, funcionando como formação continuada para a educação básica, para isso precisa existir essa pretensão dentro dos seus objetivos e essa participação maior do professor da educação básica como coformador, estando esse vinculado a instituição e posteriormente obtendo apoio financeiro.

Essa socialização é um ponto importante que deve ser também priorizado em todos esses programas. Mesmo que não seja numa visão direta de sala de aula, as relações humanas são motivadoras de aprendizagem. Estimular a interação é benéfico, como diz Rios (2017 p. 49): “A relação entre alunos tem um forte potencial de ajuda educacional, pois estudos comprovam que a interação e a cooperação entre eles criam um ambiente mais favorável à aprendizagem com bom rendimento do que os alunos organizados individualmente”. Ampliar isso é agregador para o desenvolvimento do aluno. Em um cenário de formação docente, podemos ter oportunidades de desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a profissão. Assim, essa troca não fica reservada somente aos congressos, mas pode ser feita durante todo o processo de construção e execução dos programas.

Assim, as contribuições dos programas vão além da experiência educacional, mas promovem relações entre os alunos durante a graduação, corroborando com a aprendizagem de outras habilidades. Como disse Rios (2017):

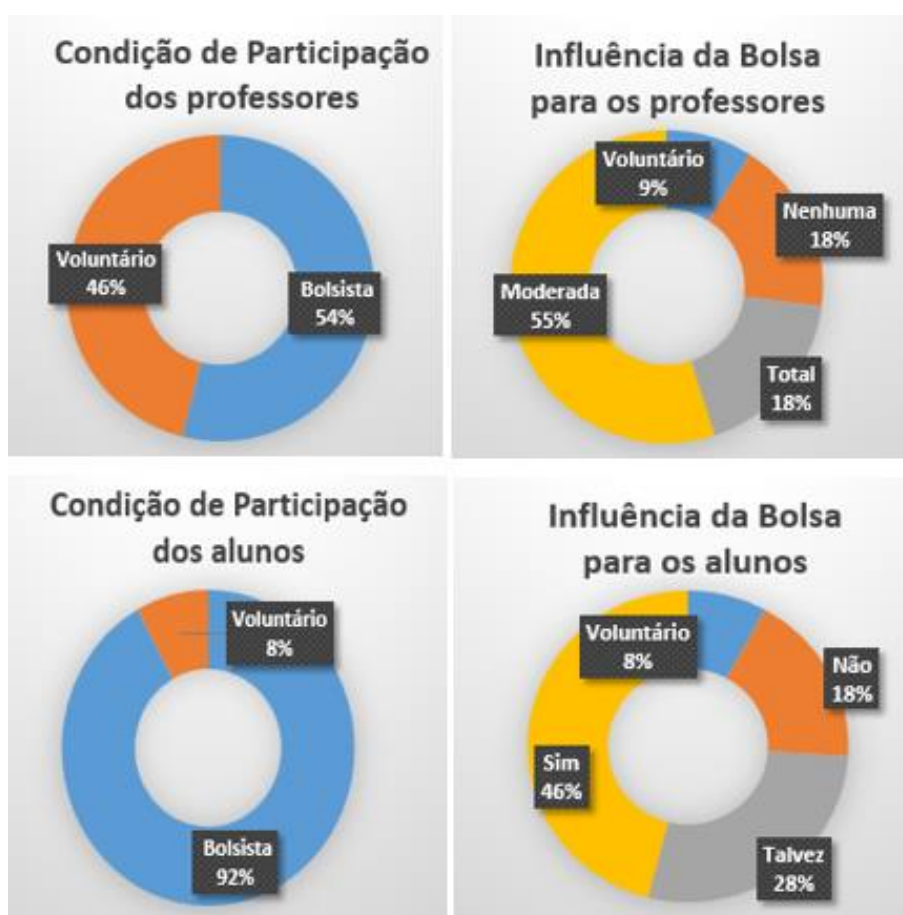
A coletividade não é uma intervenção, mas sim uma forma de viver, pois cada indivíduo é único e suas particularidades irão dar continuidade, colaborando o pensamento do outro, contribuindo, assim, para o desenvolvimento social e psicológico. Somente o ser humano é capaz de pensar, refletir, ter consciência de posicionar-se diante dos estímulos do meio onde vive e com os grupos que convive. Conviver é viver com, ou seja, partilhar, ajudar, buscar objetivos e estabelecer relações. (RIOS, 2017, p. 45)

5.7.2 A importância do apoio financeiro em programas de educação

Quando falamos sobre a participação em programas na graduação, algo que sempre está em pauta é a concessão de bolsas. Todos os programas aqui listados concedem bolsa para alguns de seus participantes, o que já é uma conquista para a área de formação docente. Nesse viés tivemos duas questões realizadas, a primeira: **“A sua condição como participante do programa foi como: Bolsista ou voluntário?”**, a segunda: **“A concessão ou não de bolsa**

influenciou sua decisão em participar do Programa? SIM, A ajuda financeira me fornece meios de dedicar horas extras do meu tempo para agregar na minha formação; TALVEZ, Ter a ajuda me incentiva a participar, mas não é decisiva; NÃO, aceito participar independente de existir ajuda de custo ou não; Fui Voluntário”. Essas questões foram feitas tanto para alunos quanto para professores, a única alteração foi que para os professores as alternativas para a segunda questão foram: Moderada, Ter a ajuda me incentiva a participar, mas não é decisivo; Nenhum, aceito participar independente de existir ajuda de custo ou não; Total, A ajuda financeira me fornece meios de dedicar horas extras do meu tempo para agregar na minha formação e Fui Voluntário. As proporção das respostas são encontradas na Figura 6.

FIGURA 6 – Impacto do apoio financeiro



Fonte: Elaborada pela autora

Ao analisar esses resultados pudemos ver o quanto a bolsa é importante nesse processo de desenvolvimento acadêmico, o quanto ela pode impulsionar a participação em projetos que vão agregar na sua formação. Numa proporção total os alunos participantes desses programas são bolsistas (92%) e a maior parte deles (46%) afirma ser a bolsa determinante para sua

participação no projeto, como diz a alternativa escolhida **“A ajuda financeira me fornece meios de dedicar horas extras do meu tempo para agregar na minha formação”**, esse número pode ser ampliado ao colocar junto a esses que consideram determinantes, os que dizem ter a bolsa uma certa relevância (28%) na sua decisão, mesmo que não seja a única fonte para a decisão é muito importante, “Ter a ajuda me incentiva a participar, mas não é decisiva”. Com isso vemos que para 74% a bolsa (ajuda financeira) tem sim importância para que possam investir e dedicar mais tempo da sua graduação no aumento de experiências através dos programas de apoio a prática docente.

Fomos levados a pensar se esse resultado tinha relação com a proporção de alunos que não possuem renda, que como observado é de 33% e mais 31% dependem de bolsas/auxílios concedidos pela Universidade, com isso a maioria dos alunos 64% não tem uma renda, justificando a necessidade de bolsas. Uma análise que precisamos fazer para respaldar essa afirmativa da existência dessa relação, foi observar se entre os alunos que declararam renda a influência da bolsa ainda permanecia, e tivemos os seguintes resultados: 50% desse grupo disse que a bolsa tinha uma relevância na sua decisão, mas não era determinante (opção talvez), 29% disse que a bolsa não influencia na sua decisão e 21% disse que a bolsa tem sim total relevância na sua decisão. Como mencionamos é coerente unir Sim e talvez, pois ambas respostas fomentam a importância da bolsa, sendo assim, mesmo entre os alunos com alguma fonte de renda 71% assumem ser a bolsa importante para a sua participação nos programas oferecidos pela Universidade.

Esses resultados servem de força na argumentação da necessidade de investimento financeiro nas universidades públicas, pois isso potencializa a formação. Analisando ser a educação e os professores, a base para todas as outras profissões, e mesmo assim ser tão desvalorizada, incluindo financeiramente como sabemos. O público analisado nesse estudo está dentro de um universo muito maior de alunos, isso falando apenas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas na UFPB *campus I*. Mesmo os programas com mais bolsas por projeto como PIBID e PRP, não passam das 30 por edital, no PROLICEN, vemos projetos que não são ofertadas nenhuma bolsa, e pelos resultados aqui apresentados pudemos ver o tamanho da relevância que o apoio financeiro causa para os alunos. Então a desvalorização começa desde a formação docente, visto que os estágios de muitas outras categorias já são remunerados. O estágio docente ainda está longe disso e os programas que poderiam dar um suporte nesta questão, alcançam um público muito inferior a totalidade de alunos, deixando o acesso a essa oportunidade longe de muitos.

O PIBID oferta bolsas para os professores coordenadores das universidades, para os professores supervisores da escola pública da educação básica que recebem os licenciandos e para os estudantes em formação dos cursos de licenciatura participantes do programa, que curiosamente passaram a ser denominados de *alunos pibidianos*. Sendo as bolsas atribuídas somente aos participantes do programa, a maioria dos estudantes de licenciaturas é excluída, uma vez que o número de ofertas é limitado. Os dados de 2013, divulgados pela CAPES e comparados ao total de estudantes das licenciaturas nesse mesmo ano, mostram que apenas 5,38% dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura no país foram contemplados com o PIBID. (PIMENTA; LIMA, 2019, p.12)

Ao trazer essas questões a discussão vale lembrara que o PIBID é o primeiro grande programa de cunho Federal a trazer a bolsa, o apoio financeiro, para a formação docente, como o próprio nome do programa menciona “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”, mas ele só foi criado em 2007, o PRP é ainda mais recente de 2018, o PROLICEN também tem bolsas fornecidas, mas como consta no seu último edital de 2021 (Edital nº 007/2021) apenas 180 bolsas foram ofertadas para todo o ano letivo, distribuídas entre “todos” os cursos de licenciatura da UFPB.

É necessário se falar sobre isso e levantar essas pautas. A educação não é feita apenas com amor e afeto, a transformação e melhoria que almejam, só virá com mais incentivo e apoio, a maioria dos alunos não possuem renda, como irão dedicar tempo e recursos para pesquisa, ciência, deslocamentos para as escolas e matérias, sem a mínima ajuda de custo? Vale salientar que estamos falando aqui de bolsas de 400 reais.

Observamos que a concessão de bolsa é um fator de grande impacto na participação e desenvolvimento de programas com os alunos, ao observar a devolutiva dos professores temos outro olhar, já que os professores tem renda estabelecida.

Nos resultados dos professores observamos uma diferença bem significativa em relação aos alunos que tem uma maioria expressiva como bolsista, já entre os professores a maioria bolsista (54%) se mantém mas não de forma tão perceptível. Claro que esse resultado se deve também ao baixo número de bolsas ofertadas para os professores.

Mesmo sabendo que a condição de concessão de bolsas para professores é baixa nesses projetos, geralmente uma por escola em que o projeto está implantado, buscamos saber o impacto que ter o apoio financeiro, exerce sobre a decisão de participar desses projetos. Para a maioria dos professores (55%) o impacto é moderado, sendo assim, ter a ajuda financeira incentiva a participação mas não é decisivo para a aceitação.

Podemos então dizer que mesmo entre os professores que possuem renda, a bolsa é importante para que exista meios de participação em programas que possam promover sua

formação continuada. Unindo os que disseram ter a bolsa uma influência moderada com os que disseram ter influência total, temos 73% dos professores que corroboram com esse pensamento.

A desvalorização do professor já é mostrada pela falta de investimento que vemos até em concessão de bolsas para sua própria formação. O professor no nosso país precisa ter uma carga de trabalho enorme para ter um salário minimamente digno e com isso a sua formação continuada é muitas vezes deixada em segundo plano, o que acarreta enormes perdas para a educação. A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), revelou em seu relatório de 2020 os seguintes dados:

O estudo, que envolveu 38 países membros e outros oito convidados, como o Brasil, faz a comparação calculada em dólares pela paridade do poder de compra. Nesse caso, um docente do ensino médio ganha por ano o que seria equivalente a U\$S 25.966, enquanto a média praticada pelos membros da OCDE é de U\$S 49.778.

A disparidade salarial se repete também em outras etapas da educação. No ensino infantil brasileiro, os professores recebem o correspondente a U\$S 24.765. Já nos demais países, a remuneração sobe para U\$S 38.677. No ensino fundamental, a média dos anos iniciais, equivalente a U\$S 25.005, passa longe do montante de U\$S 43.942 pago pelos membros da OCDE. Nos anos finais do ensino fundamental, a remuneração que aumenta para U\$S 25.272 não acompanha também a média salarial dos integrantes da organização, de U\$S 46.225. (PAESE, 2020, p.1).

Com essa desvalorização salarial é compreensível a necessidade de apoio financeiro ao professor para que se invista tempo e recursos em uma formação que melhore suas metodologias e prática. O apoio financeiro não é só justificado, mas deve ser estimulado e preservado para que aja um melhor cenário para educação no país.

5.7.3 Maioria feminina

Pela vivência na educação, como alunos, professores, pais e responsáveis, podemos ver sem muita estatística que existe uma predominância feminina nessa profissão. O que é o inverso do observado na maioria dos cenários sociais, onde ainda hoje as mulheres lutam por igualdade. Não necessariamente essa superioridade reflete um cenário positivo.

O estudo não tinha a pretensão de análise sobre esse aspecto, mas ao tabelar os resultados pudemos observar que de fato existe uma maioria feminina, tanto entre os professores quanto entre os alunos, ou seja, não é apenas entre os professores atuais ou passados que ocorre essa maioria, mas entre os professores em formação também.

As proporções observadas no presente estudo foram as seguintes: entre os alunos, 58% eram mulheres e entre os professores a superioridade foi ainda maior onde o número de

mulheres foi de 73%. Ao observar o Censo Escolar de 2017 (Janeiro, 2018) constatamos: “As professoras são maioria na educação básica, representando 80,0% de todos os docentes. A maior parte dessas professoras (52,2%) possui mais de 40 anos de idade”. (MEC, 2018b, p.19). Até na idade tivemos uma representação bem parecida, com média de 39 anos entre os professores. A superioridade no número de mulheres nessa profissão é indiscutível, mas sobre que bases isso se construiu? sabemos que as oportunidades de trabalho para as mulheres eram difíceis e tivemos na educação esse local de “oportunidade”.

Os baixos salários já existentes afastavam os homens dessa profissão, que procuravam outras oportunidades, mais rentáveis. De tal maneira que pode – se cair numa incorreção afirmar que a progressiva entrada de mulheres na carreira docente levou à precarização dessa profissão. Contudo, é passível de verificação a relação entre a presença feminina e a imagem da docência enquanto uma profissão secundária, já que nos moldes familiares tradicionais, nos quais os homens assumem o papel de provedores, sugere que às mulheres, reserva – se as migalhas de uma profissão pouco remunerada e pouco reconhecida. (LIMA, 2015, p. 4-5)

A desvalorização da profissão é antiga e a entrada das mulheres acabou por potencializar isso, já que nossa sociedade é estabelecida sobre preceitos machistas. Hoje lutamos por desenvolver uma identidade no profissional de educação, por uma valorização da nossa qualificação e ações. Mas quebrar a visão de “vocação” ou “cuidado maternal” da profissão é difícil pela maneira que foi estabelecida, como vemos:

Há diversas linhas que abordam a feminização docente, entre elas existem as concepções “conservadoras” pautadas pela ideia de “vocação”. As mulheres, portanto, seriam levadas à profissão docente por conta da sua “natureza”, propensa à manutenção das relações humanas e as práticas do cuidado. Dessa maneira, a atividade assimilou peculiaridades naturalizadas como femininas, como, por exemplo, a sensibilidade, o amor incondicional, a tranquilidade, a entrega, etc. Assim, o magistério passa a ser visto como uma atividade que poderia e deveria paulatinamente ser exercido conjuntamente com as atividades do lar. (LIMA, 2015, p.5)

Nosso papel não é apenas lutar por igualdade salarial ou de gênero, mas pela mudança na concepção da figura feminina. A docência precisa ser vista como um papel de todos e para todos, e a presença feminina ser transformada em sinônimo de qualificação e valorização. Todos os aspectos sociais são vivenciados dentro da escola, a representatividade é um ponto que merece destaque, pois não ensinamos apenas conteúdos, mas participamos da formação dos cidadãos.

Contar com a participação de mulheres ou de homens na atividade de professoras e professores é pensar em uma pequena parte das dimensões simbólicas

da realidade educacional. Qualquer momento da vida educacional de uma criança pode permear uma realidade de trabalho a uma pessoa do sexo feminino quanto masculino, pois as dimensões de feminilidade criadas socialmente, o cuidado, a emoção, a sensibilidade, podem estar presentes em qualquer pessoa. As escolas não são meras instituições receptoras de práticas da sociedade como masculinidades e feminilidades, que transportadas para seu interior condicionam sua realidade, elas produzem significados que contribuem com o processo de formação dos indivíduos, da infância a vida adulta. Assim, torna-se tarefa importante do professor refletir e avaliar, as concepções de educação historicamente construídas e atualmente vigentes, revelando as dimensões conflituosas vivenciadas por professoras e professores, na perspectiva da construção de relações mais justas e solidárias. (LIMA, 2015, p.6)

A presença feminina deve ser estimulada e resistir, é a visão sobre essa profissão que precisa de mudança, o olhar preconceituoso é alterado pela educação, uma educação de qualidade, baseada em uma formação docente reflexiva.

5.7.4 Ausência da população preta na educação

Outro aspecto que apesar de não ser tratado diretamente no estudo precisa ser pautado, é a ausência da população preta no cenário da educação, tanto entre os professores já formados, como entre os alunos em formação no nível superior. Acabamos de falar sobre a dificuldade de acesso a profissão entre as mulheres, mas sabemos que é um cenário da perspectiva branca, já que entre a população preta o trabalho nunca foi negado principalmente em um país como nosso construído na base de 400 anos de escravidão.

Em nossos resultados tivemos as seguintes proporções: apenas 9% dos professores declaram-se pretos (a maioria é branca com 55%) e entre os alunos apenas 18% eram pretos (sua maioria era parda com 51%). Podemos ver que mesmo nos tempos atuais com a política de cotas, ainda falta representação preta nas universidades, e nas escolas como professores.

Como declara Silva e Santos:

Ao avançar nos graus mais altos de formação, há um percentual reduzido de presença de indivíduos negros. A exemplo, quanto à auto declaração da docência no Ensino Superior, os dados são mais escassos e pouco positivos a respeito da representatividade negra nesse espaço, e conseqüentemente na produção de conhecimento científico. (SILVA; SANTOS, 2020 p. 396).

Lutar por igualdade e pela permanência de políticas de inclusão é ainda primordial para se tentar uma mudança e busca por igualdade, pois as desigualdades ainda são reais.

Uma maior representação negra na educação é uma subversão dos estigmas sociais comuns aos negros. Entretanto, ainda não há uma paridade na ocupação da educação superior pela população negra, quando comparado com estudantes e docentes em sua totalidade. Mesmo com a inserção das políticas afirmativas de recorte específico, ainda é cedo para atestar que as diferentes trajetórias da população negra se encontram em par de igualdade na educação superior. (SILVA; SANTOS, 2020 p. 407).

A ciência hoje ainda tem uma cor predominante com resquícios da nossa estrutura social, lutar por maior representatividade é importante, ainda mais nos cursos de formação docente que tem um papel primordial para mudanças sociais, fazer a população preta chegar e permanecer nos lugares de destaque é luta e função de todos, para que possamos gozar de uma estrutura social capaz de potencializar todos os seus cidadãos.

A ocupação dos lugares de formação do saber por pessoas pretas é uma restauração identitária e uma forma de questionamento sobre quem ocupa o lugar de formação científica no Brasil. A ausência histórica dos pretos nestes locais acrescentou mais carga aos estados de inferioridade que a sociedade relaciona ao perfil do preto. Estes agravos históricos reforçam o não reconhecimento do preto como formador da ciência e como indivíduo dotado de capacidade para alcançar outros estágios, principalmente aquelas que não estão relacionados ao aspecto servil. Dessa forma, busca-se a valorização da negritude como formadora de identidade legítima em indivíduos sociais, os quais podem transitar no dia-a-dia dentro dos ambientes educacionais, ocupando esses espaços por direito. (SILVA; SANTOS, 2020 p. 399).

A educação precisa ser feita por todos para todos. Não adianta buscar melhorias sem proporcionar acesso a todos, tanto como participantes como protagonistas. A formação de professores precisa ser inclusiva em todos os seus aspectos para ai sim, alcançar seus objetivos e pretensões.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim do estudo pudemos caracterizar aspectos históricos e constitutivos da formação inicial e continuada de professores, através da análise de documentos e fontes bibliográficas. Conseguimos compreender a operacionalização dos programas acadêmicos, PIBID, PRP e PROLICEN com entendimento sobre como eles são executados na UFPB e quais seus objetivos.

Concluimos que os programas acadêmicos de apoio à prática docente estudados, exercem um grande impacto, e são muito importantes na formação inicial dos alunos participantes dos mesmos, e no caso da formação continuada, também conseguimos ver essa

influência na prática dos professores já em atuação. Conseguimos ver que o PROLICEN pode ser ampliado para que se crie vínculos com os professores da educação básica, pois isso pode potencializar sua ação.

Através das respostas dos alunos e professores pudemos responder de forma unânime que os programas acadêmicos de apoio à prática docente contribuem, dada as devidas proporções, para a melhoria na educação básica, como analisado e discutido. Através deles a prática e teoria seguem aliadas e mudam as metodologias aplicadas nas escolas.

Conseguimos observar, que pela própria legislação, a prática deve ocorrer durante todo o curso de formação, e vimos que os programas são muito eficientes em promover isso, o PIBID durante o período inicial, o PRP no período final e o PROLICEN abrangendo todos os períodos de forma focada na identificação do aluno com a temática do projeto em que escolhe participar.

Os programas se apresentaram de forma tão positiva no olhar de todos os voluntários da pesquisa que enxergamos a necessidade de ampliação, para que mais alunos tenham essa oportunidade durante a graduação e que mais professores possam participar para promover a formação continuada. A influência do investimento financeiro é real, a concessão de bolsas tem um impacto na realização e participação nos projetos.

Conseguimos atingir o objetivo geral do trabalho de “Compreender o impacto dos Programas Acadêmicos voltados ao apoio à prática docente para formação inicial nas licenciaturas, bem como fomentar bases que reafirmem a importância de aproximação entre a universidade e a educação básica para a formação continuada de professores”, e acreditamos que conseguimos ir além do esperado. Os objetivos específicos foram todos contemplados, e muitas discussões que não estavam pautadas e são relevantes foram levantadas, como a questão do gênero e etnia. Os questionários foram capazes de promover reflexões para além do pré estabelecido.

Muitas lacunas na formação inicial foram sentidas e demonstradas, inclusive na operacionalização do Estágio Supervisionado, mas os programas se apresentaram como alternativas eficazes na minimização dessas lacunas. Eles contemplam não só a prática docente, mas formações teóricas que agregam muito conhecimento. Para os professores já formados, funcionam como meios de absorver novas tecnologias e metodologias para aprimorar sua vivência em sala de aula. Sendo assim, os estágios não perdem espaços, mas eles são potencializados, funcionando os programas como apoio na formação.

Dentre os questionários que retornaram, vieram alguns que não entraram no estudo por serem de outros programas que não os estudados, mas precisamos destacar que através deles pudemos ver que existe espaço para ampliação da pesquisa, agregando mais programas e mais

alunos (de cursos distintos), para que possa ser mostrado de forma ampliada os resultados já tão positivos. Essa ampliação da pesquisa pode sim servir de base para buscar mais investimento e oportunidades nesses programas que levam os estudantes em formação para a sala de aula. A interação entre a IES e a escola é benéfica para todos os envolvidos.

Sugerimos então que sejam desenvolvidos trabalhos que agreguem esses outros programas acadêmicos de prática docente, como o PET, com a presença de mais alunos. Um outro ponto é que, pode ser realizada essa mesma pesquisa de forma mais focada, dividida em dois trabalhos, um apenas com formação inicial e outra apenas com formação continuada. Ainda pode ser realizado um trabalho que faça a análise de cada programa separadamente, com isso poderemos ver o impacto de cada um na melhoria da educação e na formação de professores, e ser capaz de propor modificações e ampliações mais direcionadas.

Durante a pesquisa o crescimento acadêmico foi imensurável, mergulhar no processo de formação foi enriquecedor, analisar pensamentos e falas de colegas e de professores já formados impulsionaram minha vontade de prosseguir na profissão. Minha experiência exitosa como aluna participante do programa de residência pedagógica motivou a pesquisa, é fato que minha graduação se fez muito mais completa por essa experiência, estar na sala de aula com supervisão, com possibilidade de desenvolver projetos e ainda receber uma base teórica sobre temas atuais como a BNCC, foi realmente incrível, e tudo isso com o auxílio financeiro abriu portas e me trouxe até aqui. Mas é fato que, por estar imersa nesse contexto podendo desfrutar dos benefícios, me fez refletir sobre como essas oportunidades tão agregadoras são limitadas a pequenos grupos, ainda é algo longe da realidade de todos, resistir por mais acesso e oportunidades precisa ser uma luta de todos pela educação de qualidade. Ao executar a pesquisa, minhas expectativas foram superadas e pude ver, como pesquisar em educação, investir em projetos e programas, é um caminho para a valorização dessa profissão que é o pilar de qualquer sociedade.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, F.J.P.; SATO, M. (Orgs.) **Educação Ambiental: do currículo da Educação Básica às vivências educativas no contexto do semiárido paraibano**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, 492p.

ALLAIN, LUCIANA RESENDE. **Mapeando a identidade profissional de licenciandos em Ciências Biológicas**: um estudo ator-rede a partir do programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Orientador: Francisco Ângelo Coutinho. 2015. 217 f. Tese (Doutorado) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2015.

AMORIM, Ana Luísa Nogueira de *et al.* Políticas de Currículo e o cotidiano da escola: a experiência do Programa de Apoio as Licenciaturas (PROLICEN) da Universidade Federal da Paraíba e seus desafios no processo de formação docente. **GT de Políticas de Currículo / UFPB**, Paraíba, 2011. Disponível em: <https://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/09/13/politicas-de-curriculo-e-o-cotidiano-da-escola-a-experiencia-do-programa-de-apoio-as-licenciaturas-prolicen-da-universidade-federal-da-paraiba-e-seus-desafios-no-processo-de-formacao-docente/>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977. 225 p.

BARRETO, E. S. S; GATTI, B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, 294p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 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. Brasília, DF, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 09 de Junho de 2015**. Define as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2015b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 4, de 13 de Julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Presidência da República. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Presidência da República. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Lei que dispõe sobre o estágio de estudantes**. Presidência da República. LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008.

BRASIL. **Lei que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Presidência da República. LEI Nº 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**, - BNCC– Proposta Preliminar, 2ª versão revista. –. Brasília: 2016a. 652.p.

BRASIL. Presidência da República, **Decreto Nº 7.219, de 24 de Junho de 2010b**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República, **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016b**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, ed. 6, 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CAPES (Brasil). Abílio a. Baeta neves. Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. 10 de agosto de 2017. **PORTARIA Nº 158, DE 10 DE AGOSTO DE 2017**. Brasil, p. 1-2, 2017.

CAPES (Brasil). Abílio a. Baeta neves. Institui o Programa de Residência Pedagógica. 28 de fevereiro de 2018. **PORTARIA CAPES Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018**. Brasil, p. 1-2, 2018a.

CAPES (Brasil). Anderson Ribeiro Correia. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 17 de dezembro de 2019. **PORTARIA GAB Nº 259, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019**. Brasil, p. 1-22, 2019.

CAPES (Brasil). Anderson ribeiro correia. EDITAL Nº 2/2020. 06 de Janeiro de 2020. **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID**, Brasil, p. 1-14, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 3 maio 2021.

CAPES (Brasil). EDITAL CAPES nº 01/2020. 2020. **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**, Brasil, p. 1-13, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

CAPES (Brasil). EDITAL CAPES nº 06/2018. 2018. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**, Brasil, p. 1-20, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 3 maio 2021.

CAPES (Brasil). DEB. RELATÓRIO DE GESTÃO PARFOR: 2009-2013. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB**, Brasília, p. 1-110, 2013. Disponível

em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-parfor-pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CASTRO, S. M. V. Biólogos, da universidade ao mercado de trabalho: um estudo entre estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Biologia. 2010. 156f. Tese (doutorado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2010.

CCEN - UFPB (Paraíba). COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. PPP CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. Maio de 2018. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**, João Pessoa, p. 1-72, 2018. Disponível em: <http://www.ccen.ufpb.br/cccb/contents/documentos/ppp-lcb-2018.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA – CFBIO (Brasil). Presidente do Conselho. Revisão das áreas de atuação - proposta de requisitos mínimos para o biólogo atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia. 20 de março de 2010. **PARECER CFBio Nº 01/2010**, Brasil, p. 1-14, 2010.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores**. In: Revista Cocar, Belém, v. 1, n. 2, p. 34, junho/dezembro, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130>. Acesso em: 3 mar. 2021.

CUNHA, M. I.; ISAIA, S. **Professor da Educação Superior**. In: MOROSINI, Marília Costa (editora chefe). Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário, volume 2. Brasília, 2006.355.p.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: CARACTERÍSTICAS, OUSADIA E SABERES. **IX Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul: A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica**, Rio Grande do Sul, 2012. IX Seminário ANPED SUL.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano**. In: SEVERINO, Antonio J. et al; SEVERINO, Francisca Eleonora Santos (Org.). Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. 297.p.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, ed. 133, p. 1355-1379, 2010. DOI 10.1590/S0101-73302010000400016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 1 abr. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008. 200 p. ISBN 978-85-224-5142-5.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Níge Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. **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: 31 mar. 2021.

KANAGAWA, A. I.; MACIEL, M. H. R. M. A trajetória e as ações do PIBID na UFPB. In: **Formação de professores:** contribuições do PIBID/UFPB. LIMA, R. S. de; SILVA, M. P. da, (Orgs.) João Pessoa: Editora UFPB, 2017, p.35-49.

LIMA, Admilson Marinho de. FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE. **XXVIII Simpósio Nacional de Historia** : Lugares dos historiadores Velhos e novos desafios, [s. l.], v. 28, p. 1-8, 2015. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945030_59015b7bd36c8fc038ee6a08466d2345.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

MEC (Brasil). Assessoria de Comunicação Social. Pibid e Residência Pedagógica fazem chamada para inscrições. In: **PROGRAMAS INSTITUCIONAIS**. Brasil, 23 maio 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/64421-pibid-e-residencia-pedagogica-fazem-chamada-para-habilitar-as-inscricoes>. Acesso em: 27 maio 2021.

MEC (Brasil). INEP. Janeiro de 2018. **CENSO ESCOLAR 2017:** Notas Estatísticas, Brasília, p. 1-24, 2018b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view. Acesso em: 28 maio 2021.

MEC (Brasil). Fernando Haddad. EDITAL MEC/CAPES/FNDE. 12 de dezembro de 2007. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**, Brasil, p. 1-8, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 239-248, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 8 abr. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). CAPES. PIBID. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasil, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 3 abr. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). CAPES. Programa de Residência Pedagógica. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasil, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 2 abr. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **PORTARIA CAPES Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018**, Brasil, 28 fev. 2018. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/03/semesp-legislacao-portaria-capes-38-de-28-de-fevereiro-de-2018.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

MOREIRA, Alan Leite *et al.* As bases legais do estágio nos cursos de licenciatura da UFPB. **Políticas Curriculares: Impactos na Pesquisa e nas práticas docentes**, Paraíba, p. 1-12, 2016.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Vânia Darlene Rampazzo Bachega de *et al.* A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO. **Centro Universitário Filadélfia**, Londrina-PR, p. 1-8, 2007.

PAESE, Raquel *et al.* Estudo da OCDE revela que a média salarial dos professores no Brasil está entre as piores. **Democracia e Mundo do Trabalho em Debate**, Brasil, p. 1-3, 10 out. 2020. Disponível em: <https://www.dmttemdebate.com.br/estudo-da-ocde-revela-que-a-media-salarial-dos-professores-no-brasil-esta-entre-as-piores/>. Acesso em: 5 jun. 2021.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, 1999, 109-125 p.

PIERSON, Alice H.C.; NEVES, Marcos Rogério. INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: CONHECENDO OBSTÁCULOS. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Brasil, p. 120-131, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/?format=pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

PRG-UFPB (Paraíba). CPPA. Encontro de Iniciação à Docência. *In: Pró-Reitoria de Graduação*. Paraíba, 2020. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/prg/programas/enid/>. Acesso em: 19 jun. 2021.

RABELO, Leandro de Oliveira; ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos; AZEVEDO, Maria Nizete de. Estágio com Pesquisa na Formação Inicial de Professores: transformação dos sentidos sobre a atividade docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, p. 1-16, 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/1516-731320210001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HVh3889Fkpnqr45D4CxbGgL/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2021.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**: Formação de Profissionais da Educação, Campinas, ano XXI, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

RIOS, Karlla Fernanda dos Santos Mello. A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES HUMANAS NA SALA DE AULA PARA FAVORECER A APRENDIZAGEM. **Ciência na Fama**, Aracaju, v. 1, n. 1, p. 43-65, 1 ago. 2017.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 89. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SILVA, Edileuza F. da; VEIGA, Ilma Passos A. **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** [S. l.]: Papirus Editora, 2016. 144 p. ISBN 9788544902134, 8544902138. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/A_escola_mudou_Que_mude_a_forma%C3%A7%C3%A3o_de/iniADwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=0&kptab=overview. Acesso em: 7 abr. 2021.

SILVA, Fernanda Gomes da *et al.* A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PESQUISADOR. **III CONEDU**: Congresso Nacional de Educação, Brasil, ed. III, p. 1-6, 2016.

SILVA, Luiz Paulo Araujo da. **CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, CAMPUS I, JOÃO PESSOA**. Orientador: Maria de Fátima Camarotti. 2018. 1-42 f. TCC (Graduação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13270/1/LPAS06022019.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

SILVA, Nayara Kelly de Melo; SANTOS, Saulo Cabral dos. DOCÊNCIA NEGRA: REPRESENTATIVIDADE E PERSPECTIVAS. **Diversidade e Educação**, Brasil, v. 8, n. 2, p. 390-413, 2020.

SPALDING, Marianne *et al.* Contribuição da universidade na educação básica: resultados de um projeto de integração docente. **Formação de Professores**: contextos, sentidos e práticas, Curitiba, v. 13, p. 22420-22430, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.328.p.

UFPB (Brasil). Biologia UFPB. Projeto Institucional registrado na Plataforma Freire. 2018. **Subprojeto PIBID de Biologia UFPB**, Brasil: Plataforma Freire, 2018a.

UFPB (Brasil). Biologia UFPB. SUBPROJETO DE BIOLOGIA/UFPB - Residência Pedagógica. Setembro de 2018. **SUBPROJETO DE BIOLOGIA CAMPUS I (João Pessoa) e CAMPUS II (Areia, Remígio e Esperança)**, Brasil, 2018b.

UFPB (Paraíba). PRG. PROLICEN. In: **Programa de Licenciatura - PROLICEN**. Paraíba, 2021. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/programas/prolicen>. Acesso em: 3 maio 2021.

UFPB - PRG (Brasil). COORDENAÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS ACADÊMICOS. Edital nº 007/2021. 2021. PROGRAMA DE APOIO ÀS LICENCIATURAS - PROLICEN. **Edital nº 007/2021 CPPA/PRG/UFPB**, João Pessoa, p. 1-21, 2021. Disponível em: http://www.prg.ufpb.br/prg/programas/prolicen/arquivos/edital_prolicen_2021.pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

UFPB - PRG (Brasil). Fábio do Nascimento Fonsêca. EDITAL PRG nº 5/2019. 30 de março de 2019. PROGRAMA DE LICENCIATURA – PROLICEN/ UFPB/2018. **EDITAL PRG nº 5/2019**, João Pessoa, p. 1-12, 2019. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/programas/prolicen/arquivos/edital-prolicen-2019.pdf>. Acesso em: 3 maio 2021.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução Nº 29/2020**. Aprova o regulamento geral de graduação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2020. Disponível em: <https://www.ufpb.br/aci/contents/documentos/resolucoes/REGULAMENTOGERALDAGRADUACAO292020.pdf/view>. Acesso em: 24 abr. 2021.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução Nº. 01/2017 – DME/CE/UFPB**. Regulamenta os componentes curriculares obrigatórios de Estágio Supervisionado de Ensino cadastrados no Departamento de Metodologia da Educação e oferecidos aos cursos presenciais de licenciatura do Campus I da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2017. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/201702023898655793120205af6525d6/Resolucao_Estagios_DME_01_2017_Boletim_UFPB.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário dos Alunos

Questionário disponibilizado no Google Formulários

Solicitamos sua participação no desenvolvimento da pesquisa: “**A Importância dos Programas acadêmicos de apoio à Prática docente na Formação Inicial e Continuada de Professores – Estudo de Caso na UFPB**” como trabalho acadêmico de conclusão de curso da Aluna Anne Izabelle Soares da Cruz, sob a orientação da Professora Dr^a Aparecida de Lourdes Paes Barreto. Estamos na busca de embasar a importância da prática docente para a formação de um profissional educador, capas de perceber as problemáticas da nossa educação, agir frente e alas e propor soluções. Demonstrando não só o papel do professor mas de incentivos governamentais para realização da transformação necessária.

QUESTIONÁRIO DISPONIBILIZADO PELO GOOGLE FORMULÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS EM FORMAÇÃO

I Aspectos pessoais e socioeconômicos

Idade: _____ Gênero: _____

Cor/raça/etnia: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

Estado Civil: _____ Possui filhos: () Sim () Não

Quantas pessoa reside com Você: _____

A casa onde você mora é? () Própria () Alugada () Cedida

Sua casa está localizada em? () Zona rural. () Zona urbana () Comunidade indígena.

Você reside e estuda na mesma cidade? () Sim () Sim, me mudei para a mesma cidade que a universidade () Não

Qual sua principal fonte financeira? _____

II Inserção dos alunos nos programas voltados à docência e percepção dos impactos na sua formação

- 1) Qual o programa de prática docente você participou ou participa?
 - a) PIBID
 - b) Residência Pedagógica
 - c) PROLICEN

Outro: Qual? _____

- 2) A sua participação no programa se deu entre os anos de 2017-2019?
 - a) Sim
 - b) Não

- 3) A sua condição como participante do programa foi como:
 - a) Bolsista
 - b) Voluntário

- 4) A concessão ou não de bolsa influenciou sua decisão em participar do Programa?
 - a) Não, aceito participar independente de existir ajuda de custo ou não.
 - b) Talvez, Ter a ajuda me incentiva a participar, mas não é decisiva.
 - c) Sim, A ajuda financeira me fornece meios de dedicar horas extras do meu tempo para agregar na minha formação.

- 5) Em que os programas de apoio à formação docente contribuíram ou contribuem com o fortalecimento do estágio supervisionado?

- 6) Você acredita que a prática docente durante a graduação contribui para uma melhor formação dos professores?

- 7) Você acha necessário existir programas que incentivem a prática docente para além dos estágios supervisionados?

- 8) Ir para a regência em sala de aula tendo a supervisão de professores orientadores fez a diferença?
 - a) Não, apenas meus conhecimentos teóricos foram suficientes para ministrar aula sou desenvolver projetos.
 - b) Sim, ter o auxílio de um professor da universidade com orientação sobre minhas prática, me deixou mais confiante e capaz;

- 9) O acompanhamento dos supervisores e preceptores no espaço escolar ajudou no seu desempenho das atividades pedagógicas em sala de aula?
- a) Não, apenas meus conhecimentos teóricos foram suficientes para ministrar aula sou desenvolver projetos.
 - b) Sim, ter o apoio de um supervisor e/ou um preceptor para acompanhar minha prática, me deixou mais confiante e capaz.
- 10) Você acredita que programas como o PIBID, Residência Pedagógica ou PROLICEN, que unem alunos em formação com a educação básica, pode ter um papel de melhoria na educação Brasileira?
- a) Não, os programas não conseguem ter impacto relevante no dia a dia das escolas.
 - b) Sim, a experiência de alunos em formação aliada a de professores atuantes, são capazes de promover mudanças reais.
- 11) Referente ao período do curso em que existe prática docente, você pode afirmar:
- a) É importante ter durante todo o curso, desde os momentos iniciais da graduação, até a conclusão.
 - b) Acho válido apenas a partir da metade do curso por estarmos mais experientes na área.

APÊNDICE B – Questionário dos Professores

QUESTIONÁRIO DISPONIBILIZADO PELO GOOGLE FORMULÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**I Aspectos pessoais e socioeconômicos**

Idade: _____ Gênero: _____

Cor/raça/etnia: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

Estado Civil: _____ Possui filhos: () Sim () Não

Quantas pessoa reside com Você: _____

A casa onde você mora é? () Própria () Alugada () Cedida

Sua casa está localizada em? () Zona rural. () Zona urbana () Comunidade indígena.

Você reside e trabalha na mesma cidade? () Sim () Sim, me mudei para a mesma cidade que a Escola () Não

Qual sua principal fonte financeira? _____

II Inserção dos alunos nos programas voltados à docência e percepção dos impactos na sua formação

1) Qual o programa de prática docente você participou?

- a) PIBID
- b) PROLICEN
- c) Residência Pedagógica
- d) Outro: Qual? _____

2) A sua participação no programa se deu entre os anos de 2017-2019?

- a) Sim
- c) Não

3) Qual o impacto da bolsa para sua aceitação em participar de programas voltados a formação continuada como o referido?

- a) Nenhum, aceito participar independente de existir ajuda de custo ou não.

- b) Moderada, Ter a ajuda me incentiva a participar, mas não é decisivo.
 - c) Total, A ajuda financeira me fornece meios de dedicar horas extras do meu tempo para agregar na minha formação.
- 4) Você acha necessário a existência de programas que promovam a formação continuada?
- a) Sim, Pois o aprendizado constante fornece o desenvolvimento de melhores práticas.
 - b) Não, a formação na graduação é suficiente para um bom professor.
- 5) Sobre ter alunos em formação atuando na escola, você pode afirmar:
- a) É importante para trazer uma perspectiva nova e atualizada para as práticas docentes
 - b) Ajuda no desenvolvimento de projetos, pois temos uma carga horária de trabalho corrida.
 - c) Às vezes atrapalha, pois eles não têm muita prática no tato com os alunos.
- 6) Quais as dificuldades e benefícios do seu trabalho como preceptor ou orientador com os alunos em formação?
- 7) Você acredita que programas como o PIBID, Residência Pedagógica ou PROLICEN, que unem alunos em formação com a educação básica, pode ter um papel de melhoria na educação Brasileira?
- a) Não
 - b) Sim
 - c) Talvez
- 8) Justifique a Resposta Anterior:
- 9) Qual a contribuição de programas de formação docente como o qual você participou para mudanças ou melhorias na sua prática docente?

APÊNDICE C – Íntegra das respostas discursivas fornecidas pelos professores

Quais as dificuldades e benefícios do seu trabalho como preceptor ou orientador com os alunos em formação?	
Professor	Resposta
1	Conciliar o horário das aulas ministradas com a disponibilidade dos residentes
2	A participação em programas como residência pedagógica nos proporciona renovar nossa prática docente e nos permiti estabelecer uma troca de conhecimentos com os residentes alinhando a visão da academia com a realidade escolar do ensino da educação básica. Essa parceria é muito positiva com grandes benéficos para a escola campo de atuação, para os alunos envolvidos e para os residentes em formação e resulta na melhoria do ensino. Não encontrei dificuldades expressivas nesse processo
3	Benefícios: oportunidade de trabalhar conteúdo de uma forma mais especializadas nas turmas considerando seus déficits e excedentes. Dificuldade: nenh0uma
4	Experiência
5	Dificuldades em relação à adequação de horários; benefícios: auxiliar os alunos na realização dos seus trabalhos
6	Dificuldade de tempo. Benefício Atualização
7	Acredito que meu papel é mostrar a realidade da escola. Sem romantizar nossa trabalho, mas também sem tocar terror. É muito comum, os professores desvalorizarem a própria profissão. Ouvi muito "corra enquanto é tempo", "vá fazer outra coisa". Quem vai pra licenciatura e permanece até o fim, penso eu, que está ali porque sabe dos desafios, mas a experiência prática conta muito. O tempo de PIBID pra mim foi crucial para entender, aprender e me descobrir como professora.
8	Com os alunos não é difícil a convivência e o trato, mas as vezes os projetos trazidos por eles fogem muito da realidade escolar ou dos alunos. Mas conseguimos alinhar e promover algo bom para os alunos.
9	É difícil encaixar os projetos e metodologias novas na rotina dos alunos e das turmas já estabelecidos. É benéfica a relação com os alunos iniciantes, eles trazem novas visões, nos tiram até da sobre carga de preparar projetos e nos apresentam novas tecnologias.
10	É difícil as vezes ter pessoas com outras ideias de metodologias atuando na sua turma. Mas esses programas que atuam na escola com ajuda da universidade traz um frescor para a sala de aula o que ajuda na aprendizagem dos alunos.
11	Dificuldades: Conciliar o tempo com o dos estagiários, e alinhar seus projetos a realidade dos alunos e da escola. Benefício: Compartilhar experiências, trocar ideias de metodologias, ter um desafio a mais na profissão

Você acredita que programas como o PIBID, Residência Pedagógica ou PROLICEN, que unem alunos em formação com a educação básica, pode ter um papel de melhoria na educação Brasileira? Justificativa.

Professor	Resposta
1	O compartilhamento de informações e vários olhares sobre um mesmo problema potencializa a mobilização de forças capazes de empreender ações positivas, efetivas e inovadoras para superar os desafios diários impostos pela atividade docente.
2	Com certeza esses programas vem contribuir com uma educação de qualidade, com aulas mais dinâmicas onde o aluno participa e se envolve na busca pelo aprendizado. E é de extrema importância para os residentes que na sua formação já entram em contato com a escola e suas especificidades proporcionando desafios e estratégias para facilitar o diálogo com o alunado.
3	O estágio supervisionado trabalhado no modelo da residência pedagógica forma o perfil profissional do residente moldado pela experiência vivida nas escolas públicas do Brasil, assim também como a preceptoria do professor/supervisor. Trazendo estratégias educacionais para todas as partes envolvidas resultando em um ensino inovador e eficaz que desperte a curiosidade do alunado.
4	Com certeza
5	Os alunos irão para a sala de aula com mais e melhores conhecimentos
6	Dá uma noção da realidade escolar antes do ingresso ao mercado de trabalho.
7	Porque o curso de licenciatura está preparando mais o estudante de graduação na parte teórica do conteúdo específico e didático-pedagógico, os estágios oferecidos no curso não são suficientes para uma observação e prática mais apurada da vivência na escola e na sala de aula da educação básica. Esses programas promovem uma aproximação muito maior. Facilita o contato, abre portas, ajuda com recurso que as escolas muitas vezes não têm, e fornece muito mais confiança pra o aluno participante poder atuar. Isso claro se ele quiser!
8	Muito do que é aprendido nas universidades fica muitas vezes preso lá, seus conhecimentos não chegam a educação básica. Esses programas mesmo que minimamente consegue quebrar essa barreira e ajudar na realidade de algumas turmas, o que já é uma mudança. Mesmo que pequena.
9	Qualquer coisa que nos ajude a vencer os desafios, a proporcionar um melhor aprendizado e novos recursos na escola pública tão negligenciada é fator de mudança na educação brasileira. Talvez ampliar esses projetos para mais turmas, atendendo mais escolas, pode aí sim ter um impacto na educação do país como um todo.
10	As turmas que tem intervenção desses alunos em formação com nossa ajuda, tem de fato uma mudança e aumento de interesse nas atividades e conteúdos. Porém a escala que esses programas atingem ainda é muito pequena pra promover uma mudança na educação brasileira que tem tanto problemas. Mas se isso for ampliado, pode sim ser um meio de mudança e tem tantos professores em formação investir nesses programas seria de grande ajuda.
11	Acredito que esses programas melhorem não só a formação inicial, esses alunos saem da universidade mais capazes por conhecer a realidade e como aplicar a teoria aprendida na graduação, e ainda auxiliam na nossa formação continuada como professores, que temos esses programas como forma de reciclar nossas práticas.

Qual a contribuição de programas de formação docente como o qual você participou para mudanças ou melhorias na sua prática docente?	
Professor	Resposta
1	A contribuição do programa vem do contato com nossos pares, da reflexão de nossa prática docente, da formação continuada oferecida pelo programa, e das provocações pedagógicas trazidas pelos residentes, que determinam novas práticas docentes.
2	O programa residência proporcionou muito conhecimento teórico com as formações das orientadoras e trouxe metodologias que são muito eficazes na atuação em sala de aula. A troca de conhecimentos entre os residentes e o preceptor é enorme e nos faz melhorar como profissional.
3	Inovações em minha pratica docente.
4	Fazer aulas diferentes com dinâmica
5	A experiência
6	Segurança e ideias para desenvolver as atividades docentes.
7	Aprendi a lhe dar muito mais com os alunos; A planejar melhor minhas aulas; No que focar em cada conteúdo, como abordá-lo; Tentar buscar estratégias que me motive mas também que motive os estudantes; Aprendi muito mais sobre os perfis de professores da educação básica, quais seriam exemplos para seguir ou não; Como administrar melhor o tempo da aula; A forma de falar, entre outras coisas. A aprendizagem foi grande!
8	A carga horária que assumimos na educação básica é muitas vezes exaustiva, e por isso fica difícil termos até motivação ou tempo de buscar novas práticas e por muitas vezes caímos no habito ou rotina, esses alunos em formação com os programas trazem uma vida, um sopro de vigor e inovação e acaba por influenciar na nossa pratica. Depois que eles passam os alunos nas turmas querem continuar com coisas diferentes e animadas.
9	É um estímulo e bastante revigorante na carga horaria de nós professores ter alunos pensantes e cheios de energia para propor novas metodologias, e isso nos faz ter animo para buscar novas práticas. E ter alunos buscando nossa experiência, nos vendo como modelos é gratificante e nos dar um pouco de orgulho da profissão tão negligenciada.
10	Os alunos da universidade me apresentaram novas tecnologias, jogos e coisas que no cenário de celular na mão dos alunos dispersando a atenção, pode funcionar como meio de aprendizado, e acabei agregando na minha realidade na sala de aula.
11	No programa eu fui apresentada a novas metodologias e até pela troca, fui capaz de ver outras formas de dar um conteúdo que é difícil para os alunos. Com isso minha pratica se tornou mais dinâmica e atenta.

APÊNDICE D – Íntegra das respostas discursivas fornecidas pelos alunos

Em que os programas de apoio à formação docente (PIBID, PRP, PROLICEN contribuíram ou contribuem com o fortalecimento do estágio supervisionado?	
ALUNO	RESPOSTA
1	Me ajudaram na prática.
2	Esses programas conseguem ultrapassar a experiência do estágio supervisionado. Pois, além da carga horária ser maior, na prática docente. Existem recursos do projetos para o desenvolvimento das aulas.
3	Eles nos inserem na escola e principalmente na realidade da licenciatura de forma efetiva
4	Os programas de iniciação à docência possibilitam um maior suporte por parte dos supervisores e professores responsáveis, o que ao meu ver acaba sendo um pouco deficiente no estágio supervisionado.
5	O programa nos deu mais liberdade para a atuação no ambiente escolar, seja no que diz respeito aos conteúdos e formas de abordagens, ou em como e quando abordaríamos os assuntos a serem ministrados.
6	Ajudaram a conhecer a realidade escolar, preparar aulas e ter experiências didáticas.
7	Contribuíram como a prática de sala de aula
8	Nós tínhamos no programa RP uma autonomia maior, pois poderíamos intervir, não só nas aulas, como também no planejamento das atividades escolar. O estágio ele nos ampara no quesito formação e didática, mas está muito restrito ao campo da sala de aula. No projeto há uma explanação para todos os âmbitos da comunidade escolar.
9	Me ajuda a lidar com as diferentes realidades das escolas em João Pessoa, pois na época em que eu conciliava os dois eu os fazia em escolas diferentes.
10	Agregaram valores um ao outro
11	Esses programas acabam fortalecendo este processo, sendo mais proveitosos para complementar a experiência que vivenciamos nos estágios.
12	Postura do docente diante da sala de aula, deixando de lado um ensino mais tradicionalista, abordando os conteúdos de forma didática-metodológica.
13	Nos estágios supervisionados, o tempo que passamos atuando em sala de aula, no contexto da educação básica, é insuficiente para a nossa formação prática docente. Esses programas acabam fortalecendo este processo, sendo mais proveitosos para complementar a experiência que vivenciamos nos estágios.
14	Acho que a RP permite uma vivência e percepção da realidade escola maior e mais rica de detalhes, no sentido do qual ficamos mais mergulhados na escola do que os estágios proporcionam.
15	Contribui para o preenchimento das lacunas que o estágio deixa.
16	Creio que os programas de apoio à formação docente nos dão uma formação e uma base teórica e nos possibilitam viver experiências que podem ser levadas para os estágios, e nos permite abrir a cabeça para novas estratégias a serem utilizadas nas atividades dos estágios.

17	No meu caso contribuiu diretamente para minha formação docente, muito mais do que os 4 semestres de estágio obrigatório. Toda a prática de ensino, desde a preparação até a prática em si, além do auxílio das professoras coordenadoras dos projetos e professoras das escolas me nortearam para além da profissão docente, colaboraram para meu desenvolvimento pessoal e me deram a certeza de que deveria seguir a carreira docente.
18	São capazes de inserir o estudantes de Licenciatura em sua futura área de atuação de uma forma mais organizada e dinâmica, desenvolvendo e aprimorando habilidades necessárias para o exercício de sua profissão.
19	RP
20	RP e PIBID
21	Em curtas palavras, os estágios supervisionados em si não oferecem uma prática docente imersa como estes programas. O curso período de cada estágio e pouca quantidade de horas práticas nas escolas tornam as práticas insuficientes e as vezes até traumáticas para o professor em formação. No PIBID, além do longo período de imersão na escola (que permitiu acompanhar uma turma durante quase 2 anos), ainda podíamos contar com uma supervisão mais adequada do professor orientador e da professora supervisora.
22	Experiências, trocas, conhecimento da realidade do ensino básico.
23	Contribui para uma maior confiança do graduando em sala de aula, além de cobrir possíveis lacunas previstas no estágio supervisionado.
24	Contribuem com o aperfeiçoamento da formação e prática docente.
25	Desenvolver ações em um ambiente escolar é uma experiência a mais para os discentes em formação, uma vez que estas, proporcionam uma maior vivência e familiarização com um possível ambiente de trabalho. Então, qualquer "tempo" a mais que um aluno ficar em uma escola, resulta em mais confiança e entendimento da dinâmica do meio e consequentemente, em um melhor desempenho nos estágios e qualquer disciplina curricular que necessite de atividades em instituições de ensino.
26	Foi a partir do contato inicial através do PIBID q pude ter uma prática docente mais aprimorada
27	A possibilidade de ter uma vivência dentro do ambiente escolar, nos mais diversos setores. Além de trazer uma carga horária teórica através dos encontros de formação. Onde foram abordados assuntos, aos quais a academia não abordou. Ou se abordou foi superficialmente, a exemplo da BNCC.
28	Auxiliando na minha formação como docente, dando oportunidade para conhecer o espaço e dinâmica escolar, bem como o dia a dia da minha futura profissão.
29	Ao longo do projeto vários pontos contribuíram, foram discutidas várias técnicas de ensino, bem como o aprofundamento sobre as metodologias aplicadas, levando a um processo mais lúdico e uma grande melhora na interação professor-aluno. Todos esses aspectos resultaram numa contribuição imensurável para a minha formação docente, com aprendizados que vou levar não só para futuros projetos, e sim para toda a vida como futuro professor.
30	No PIBID, percebo que existe uma maior liberdade em você, enquanto discente estagiária, elaborar seu próprio projeto e estar tendo esse vínculo com a professora supervisora da instituição parceira. Então, enquanto no Estágio tem

	mais esse receio e restrição dos professores para com alguém estagiário, no PIBID, por ser já um grupo de estagiários, tentam ser mais acolhedores e flexíveis. Entretanto, ambas as práticas (PIBID e ES) agregam uma a outra nessa formação de licenciada. O que um prática não viabiliza, o outro surge com a iniciativa para permitir.
31	Ainda não cheguei no período dos estágios obrigatórios da grade curricular
32	Penso que todos, pois todos estão relacionados com o Estágio Supervisionado (com ênfase na Residência Pedagógica)
33	O PIBID contribuiu inserindo a gente mais cedo na comunidade escolar. Quando cheguei no estágio (períodos finais) já tinha certa prática e experiência
34	O PROLICEN era prático/teórico e as discussões e reuniões voltadas para o aspecto mais teórico me auxiliaram muito tanto em aulas como na prática.
35	Contribuíram pois foi no projeto que consegui ter minha primeira experiência em sala como professor, e ver de perto a vivência em uma escola com outros olhos. Quando fui pagar a disciplina de estágio já fui com uma bagagem a mais e isso contribuiu para a minha formação enquanto futuro profissional.
36	Que a dedicação a prática docente aliado a uma formação teórica é fundamental.
37	Residência Pedagógica
38	Foi a minha primeira experiência no ensino médio e com a preparação de uma aula com uso do laboratório, facilitando o planejamento de aulas durante os estágios. Além de melhoramento na prática de produção de relatórios.
39	No estágio temos poucas horas de pratica, não conseguimos ter uma vivencia tão extensa com uma turma, com isso nos falta a realidade do dia a dia. O programa vem como auxilio mesmo, aumentando nossas horas de pratica docente.

Você acredita que a prática docente durante a graduação contribui para uma melhor formação dos professores?	
ALUNO	RESPOSTA
1	SIM
2	Sim, é indissociável a prática docente na formação do professor. Afinal, com o ela o discente pode entender os mecanismos do seu futuro ambiente de trabalho. Essa vivência, o ambiente acadêmico não pode possibilitar com sua teoria.
3	Não só contribui como é OBRIGATÓRIA pra formação, sem a prática é impossível está apto
4	Sim, sem sombra de dúvidas!
5	Certamente, é imprescindível
6	SIM

7	SIM
8	Sim! É fundamental para nós discentes o contato com os alunos, como funciona o sistema educacional, suas práxis e principalmente como nos comportaríamos em determinadas situações de conflito que a escola pública traz. Além disso, podemos através da vivência compreender se aquela função realmente é o que desejamos para uma vida profissional.
9	Com toda certeza. A realidade da educação mencionada na academia é diferente da realidade das escolas. Encontrar tais dificuldade ainda na graduação nos ajuda numa preparação mais realista.
10	SIM
11	Sim, totalmente
12	SIM
13	SIM
14	Com certeza, programas como estes permitem ao licenciandos aquisição de competências que serão de grande valia para o futuro professor.
15	Acredito sim
16	Sim, com certeza.
17	Concordo plenamente.
18	Sim. Pois as vivências prévias são importantes para vivenciar situações que serão corriqueiras na prática profissional.
19	Acredito que sim, tem total contribuição
20	SIM
21	SIM
22	Sim. É essencial e muito importante.
23	SIM
24	Com certeza, a experiência agrega demais na formação docente.
25	Sim. Muitos alunos só conseguem ter acesso a essa experiência nos estágios obrigatórios, tendo pouco tempo para o aperfeiçoamento de suas práticas educativas. Isso muitas vezes faz com que as Universidades formem docentes inseguros, com pouco entendimento da dinâmica escolar e que se limitam a metodologias educacionais pragmáticas pela comodidades que elas proporcionam.
26	SIM

27	Sem dúvidas, sem a prática docente o discente não conseguiria enxergar a dimensão do que o espera. Além de ser muito importa, para saber de fato se temos aptidão para desenvolver esse tipo de atividade.
28	Sem dúvidas, pois é através dessas experiências que se forma o profissional da educação.
29	Sim, é fundamental os alunos terem prática para saber como realmente é uma sala de aula.
30	COM CERTEZA
31	Com certeza, o conhecimento prévio auxilia na formação e posteriormente inclusão do futuro docente na sala de aula, além de demais outras contribuições.
32	Com certeza, pois fornece ao futuro professor o contato com a realidade da sua profissão, o que resulta em experiências enriquecedoras para o seu aprendizado tanto pessoal, como profissional.
33	Sim, e muito! O prática é fundamental para ir além do campo teórico oferecido pelos componentes curriculares.
34	Sim, e muito!
35	Sem dúvida, ter a oportunidade de lecionar quanto aluno em formação é um privilégio pois nos abre caminhos e nos ajuda a ter a certeza do que queremos e também nos dar oportunidade de mostrar o que gostamos de fazer.
36	SIM
37	SIM
38	Sim, contribui bastante.
39	Sem dúvida! chegar numa sala de aula sem uma preparação para isso é quase assustador... ter uma prática já vivenciada nos dá respaldo para atuação.

Você acha necessário existir programas que incentivem a prática docente para além dos estágios supervisionados?

ALUNO	RESPOSTA
1	SIM
2	Sim, pois além desses programas ter uma natureza redistributiva, ao fornecer uma bolsa ao discente. Eles possuem uma forma de ponte entre a academia (teoria) e as escolas (práxis). Essa troca possibilita um desenvolvimento de ambos os ambientes, e em meio a essas troca o desenvolvimento do discente que futuramente estará inserido nas escolas.
3	Com certeza, esses programas vão além do somente "dar aulas"
4	Com toda certeza, toda experiência em sala de aula e ambiente escolar é necessária e indispensável para qualquer estudante de licenciatura.

5	Sim, foi muito gratificante participar do programa, no que diz respeito às atividades em campo.
6	SIM
7	SIM
8	SIM
9	Com toda certeza. A pesquisa em educação precisa ser fortalecida e programas como PIBID, PROLICEN e outros ajudam nisso.
10	SIM
11	SIM
12	SIM
13	SIM
14	Sim, principal quando estes possibilitam uma maior imersão no ambiente escolar.
15	Com certeza, como falei anteriormente o estágio muitas vezes deixa lacunas e esses programas ajuda a suprir.
16	Sim. Apesar de termos a experiência de regência no estágio, ainda assim os programas nos possibilitam uma interação e um aprofundamento muito maior com o meio escolar.
17	SIM
18	Sim. Os estágios ainda apresentam certas limitações e não oferecem nenhum incentivo financeiro ao estudante.
19	Acho que são experiências diferentes e por isso a importância da sua existência
20	SIM
21	SIM
22	SIM
23	SIM
24	SIM
25	Sim. Os estágios oferecidos na grade curricular do curso de Ciências Biológicas da UFPB (falando obviamente de minha experiência), não atendem a demanda necessária para a formação integral dos seus discentes. Então, como não há grandes expectativas para a mudanças na grade curricular do curso, investir nesses programas, em parte, seria uma alternativa pertinente e eficaz. Em parte porque obviamente esses programas dificilmente vão atender todos os alunos.

26	SIM
27	Sim, os estágios supervisionados não abrange tanta experiência quantos os programas de iniciação a docência. Além disso, o programa residência pedagógica além de superar a liberdade e organização para as atividades nas escolas. Trouxe um carga teoria mais direcionada para tais atividade. Infelizmente, os estágios supervisionados ficam mais limitados academia, apesar do aluno ir as escolas. Pois geralmente, os professores não vão as escolas onde os alunos estão, não conversão com os preceptores dos alunos e também não disponibilizam recursos para os alunos desenvolverem atividades nas salas de aula. Inclusive, acredito que estágio supervisionado pode ser substituído, sem muito esforço, por programas de iniciação a docência bem ajustados.
28	SIM
29	Sim, levando em consideração minha experiência com as disciplinas de Estágio e o PROLICEN, posso afirmar que aprendi muito mais sobre a prática docente no PROLICEN.
30	Com certeza!
31	Sim, pois a vida de um professor é um constante aprendizado. Por mais que ele estude por 4/5 anos e trabalhe por diversos outros, sempre terá algo novo a aprender. Então quanto mais existirem programas que incentivem a prática docente, melhor.
32	Sim, pois complementam os Estágios.
33	Sim! Os estágios estão no final do curso enquanto no PIBID pude ir para a escola no começo do curso! Fazer as disciplinas concomitantemente com a prática escolar foi muito vantajoso! O conteúdo estava "fresco" na cabeça, pude inseri-lo logo que estudei, e nas aulas, ao reconhecer certos processos que vi na prática, ajudou a fomentar e contribuir melhor com as discussões.
34	Com certeza!
35	Sim, os programas de iniciação à docência é uma garantia de direitos e que devem ser sempre mantidos para que cada vez mais a educação rompa os muros da Universidade e atinja outras pessoas que precisem. Pois só as disciplinas de estágios não conseguem por si só ampliar um leque de interdisciplinaridade que um programa abrange. Então é necessário sim, existir e resistir!
36	Com toda certeza. As disciplinas de estágio obrigatório são muito vagas.
37	SIM
38	SIM
39	Acho muito importante. Os estágios deixam a desejar ao meu ver na pratica, eles nos dão respaldo teórico, acesso a novas metodologias, referencias de estudo, mas a pratica é muito rasa, e os programas dão essa ajuda. Acho que um complementa o outro na verdade.

APÊNDICE E – TCLE

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“A Importância dos Programas de Prática docente na Formação Inicial e Continuada de Professores – Estudo de Caso na UFPB”**, desenvolvida por ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ aluna regularmente matriculado no curso de CIÊNCIAS BIOLÓGICAS do CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA – CCEN da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professora **Dr^a APARECIDA DE LOURDES PAES BARRETO**.

Os objetivos da pesquisa são: **GERAL:** Compreender o impacto dos Programas Acadêmicos voltados ao apoio à prática docente para formação inicial nas licenciaturas, bem como fomentar bases que reafirmem a importância de aproximação entre a universidade e a educação básica para a formação continuada de professores. E **ESPECÍFICOS:** Caracterizar a formação inicial de professores nas licenciaturas, identificando os instrumentos curriculares voltados à docência; Compreender como os programas acadêmicos voltados à docência se operacionalizam no âmbito da UFPB; Destacar a funcionalidade prevista com a implementação dos programas acadêmicos nos últimos 3 anos, na UFPB; Identificar a percepção de professores da educação básica e estudantes graduandos, acerca do impacto dos programas acadêmicos na sua formação profissional; Reconhecer a influência dos programas de apoio à docência na melhoria das atividades pedagógicas na educação básica e sua contribuição para a formação continuada. Confirmar a necessidade de programas de prática docente durante todo o período da graduação.

O estudo busca, demonstrar a importância da prática docente na graduação através de programas de apoio a prática docentes e aos estágios supervisionados, a importância dos programas serem financiados com ajuda aos participantes, e o potencial desses programas em contribuir para a formação inicial e formação continuada de professores capazes de enfrentar e solucionar problemáticas presentes na sala de aula da educação básica. O projeto contribui para entender como a união entre a universidade e seus saberes com a educação básica podem ser enriquecedora para ambos os lados e em diversos aspectos. Como Riscos e benefícios temos que: Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos e dessa forma é necessário ter precauções, assim destacam-se a possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo ou vergonha. A metodologia utilizada não impõe risco à saúde física do participante. Os benefícios advindos da pesquisa superam as possibilidades de quaisquer tipos de riscos, como o psicológico, intelectual e emocional. A pesquisa pode abrir um panorama muito enriquecedor em relação ao entendimento dos programas de prática docente, sua interação com a educação básica e como ele funciona dentro da licenciatura em Ciências biológicas, abrindo um campo para novas pesquisas e novos projetos serem implementados. Sua participação na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não cabendo ao mesmo(a) qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo será atribuído ao(a) mesmo(a), enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

EU, _____, portador do RG nº. _____ declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e confirmo minha participação e consentimento para publicação dos resultados, assim como o uso da imagem do(a) mesmo(a) nos slides destinados à apresentação do trabalho final.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2021.

Aparecida de Lourdes Paes Barreto
Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

Pesquisador responsável: Aparecida de Lourdes Paes Barreto

E-mail: alpaesbarreto@gmail.com Telefone: (83) 98753 3881

Endereço do Pesquisador Responsável: Av Índio Arabutan, 310 – 102 Cabo Branco, João Pessoa –PB cep58045-040

E-mail do **Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba**: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791.
Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900.

*Esse Termo se apresenta em duas laudas, sendo necessário rubrica na primeira página e assinatura na segunda do participante e pesquisador responsável.

APÊNDICE F – Termo de Pesquisador Responsável



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza**

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Declaro que conheço e cumprirei as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012 e suas Complementares em todas as fases da pesquisa Intitulada: **“A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS DE PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES – ESTUDO DE CASO NA UFPB”**

Comprometo-me submeter o protocolo à PLATBR, devidamente instruído ao CEP, aguardando o pronunciamento deste, antes de iniciar a pesquisa, a utilizar os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e que os resultados desta investigação serão tornados públicos tão logo sejam consistentes, sendo estes favoráveis ou não, e que será enviado o relatório final pela PLATBR, Via Notificação ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba até o dia, mês de ano, como previsto no cronograma de execução.

Em caso de alteração do conteúdo do projeto, me comprometo a comunicar o ocorrido em tempo real, através da PLABR, via Emenda.

Declaro encaminhar os resultados da pesquisa para publicação junto a periódicos nacionais e/ou internacionais, assim como em eventos científicos, com os devidos créditos a todos os pesquisadores associados integrante do projeto, como também, os resultados do estudo serão divulgados junto à instituição escolhida como cenário da pesquisa, onde os dados serão obtidos, como preconiza a Resolução 466/2012 MS/CNS e a Norma Operacional Nº 001/2013 MS/CNS.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida Resolução.

João Pessoa-PB, 17 de março de 2021.

**Aparecida de Lourdes Paes Barreto
Assinatura da Pesquisadora Responsável**

Pesquisadora responsável: Aparecida de Lourdes Paes Barreto alpaesbarreto@gmail.com - fone: (83) 98753-3881 **Endereço do Pesquisador Responsável:** Av Índio Arabutan, 310, 102, Cabo Branco, João Pessoa-PB; CEP: 58045-040.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS DE PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES - ESTUDO DE CASO NA UFPB

Pesquisador: APARECIDA DE LOURDES PAES BARRETO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44936621.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.672.567

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso (TCC), egresso do CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS- LICENCIATURA, do DEPARTAMENTO METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO, do CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ, sob orientação da Profª. Dra. APARECIDA DE LOURDES PAES BARRETO.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o impacto dos Programas Acadêmicos voltados ao apoio à prática docente para formação inicial nas licenciaturas, bem como fomentar bases que reafirmem a importância de aproximação entre a universidade e a educação básica para a formação continuada de professores.

Objetivos Secundários:

- Caracterizar a formação inicial de professores nas licenciaturas, identificando os instrumentos curriculares voltados à docência;

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.672.567

- Compreender como os programas acadêmicos voltados à docência se operacionalizam no âmbito da UFPB;
- Destacar a funcionalidade prevista com a implementação dos programas acadêmicos nos últimos 3 anos, na UFPB;
- Identificar a percepção de professores da educação básica e estudantes graduandos, acerca do impacto dos programas acadêmicos na sua formação profissional;
- Reconhecer a influência dos programas de apoio à docência na melhoria das atividades pedagógicas na educação básica e sua contribuição para a formação continuada.
- Confirmar a necessidade de programas de prática docente durante todo o período da graduação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos e dessa forma é necessário ter precauções, assim destacam-se a possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo ou vergonha. A metodologia utilizada não impõe risco à saúde física do participante.

Benefícios:

Os benefícios advindos da pesquisa superam as possibilidades de quaisquer tipos de riscos, como o psicológico, intelectual e emocional. A pesquisa pode abrir um panorama muito enriquecedor em relação ao entendimento dos programas de prática docente, sua interação com a educação básica e como ele funciona dentro da licenciatura em Ciências biológicas, abrindo um campo para novas pesquisas e novos projetos serem implementados. Sendo um possível instrumento para a ressignificação do alinhamento benéfico entre esses programas e o estágio supervisionado, promovendo uma melhor formação docente para o licenciando, impactando e assim na educação básica da nossa comunidade.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.672.567

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, compreender o impacto dos Programas Acadêmicos voltados ao apoio à prática docente para formação inicial nas licenciaturas, bem como fomentar bases que reafirmem a importância de aproximação entre a universidade e a educação básica para a formação continuada de professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA SOLICITANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS FORMALIDADES ÉTICAS E LEGAIS, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.672.567

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1721100.pdf	25/03/2021 15:13:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_COMPLETO_AnneSoares.pdf	25/03/2021 10:53:01	ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	25/03/2021 10:52:39	ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ	Aceito
Outros	Questionario_instrumento.pdf	24/03/2021 15:42:43	ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	24/03/2021 15:40:27	ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_coord_CienciasBiologicas.pdf	24/03/2021 15:39:52	ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ	Aceito
Outros	Declaracao_Anuencia_Departamento.pdf	24/03/2021 15:39:09	ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_Anuencia_Coordenacao.pdf	24/03/2021 15:37:37	ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/03/2021 15:34:18	ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_pesquisador_responsavel_Aparecida.pdf	24/03/2021 15:30:53	ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Aparecida_Barreto_assinado.pdf	24/03/2021 15:22:22	ANNE IZABELLE SOARES DA CRUZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 27 de Abril de 2021

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B – Declaração de anuência da coordenação do curso de licenciatura em Ciências Biológicas



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

DECLARAÇÃO Nº 1 / 2021 - CCEN-COORDCB (11.01.14.14)

Nº do Protocolo: 23074.028780/2021-74

João Pessoa-PB, 22 de Março de 2021

Declaramos para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: "A importância dos programas de prática docente na formação inicial e continuada de professores -estudo de caso na UFPB", a ser desenvolvida pela aluna Anne Izabelle Soares da Cruz, do curso de licenciatura plena em ciências biológicas, do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, da universidade Federal da Paraíba, Campus I, que está sob orientação da Professora Dr^a Aparecida de Lourdes Paes Barreto, cujo objetivo é entender o impacto de programas de prática docente (PIBID, PROLICEN e Residência Pedagógica) na formação inicial e continuada de professores da Universidade Federal da Paraíba (no curso de licenciatura em ciências biológicas Campus I) nos três 3 últimos anos (2017-2019). Esta unidade está ciente de suas responsabilidades como coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento. Para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, a atividade de pesquisa será desenvolvida no modo remoto, sempre que possível. Igualmente informamos que a coleta de dados nesta instituição fica condicionada à apresentação, à direção da mesma, da certidão de aprovação do presente projeto (ou protocolo de pesquisa), emitida pelo comitê de ética em pesquisa, em conformidade com as Resoluções 466/12, Resolução 510/17 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

(Assinado digitalmente em 22/03/2021 14:26)
HUGO ENRIQUE MENDEZ GARCIA
COORDENADOR DE CURSO
Matrícula: 336354

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **1**, ano: **2021**, documento(espécie): **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **22/03/2021** e o código de verificação: **d9c7ea4056**

ANEXO C - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS DE PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES - ESTUDO DE CASO NA UFPB			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 55			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 2. Ciências Biológicas, Educação			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: APARECIDA DE LOURDES PAES BARRETO			
6. CPF: 141.934.504-49	7. Endereço (Rua, n.º): INDIO ARABUTAN CABO BRANCO 310 JOAO PESSOA PARAIBA 58045040		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 5583987523881	10. Outro Telefone:	11. Email: alpaesbarreto@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: <u>22</u> / <u>03</u> / <u>2021</u> <i>Aparecida de Lourdes Paes Barreto</i> Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal da Paraíba	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: CENTRO DE EDUCAÇÃO	
15. Telefone: (83) 3216-7444	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Adriana Valéria Santos Diniz</u> CPF: <u>552.493.964-53</u> Cargo/Função: <u>Diretora do Centro de Educação</u> Data: <u>22</u> / <u>03</u> / <u>2021</u> <i>Adriana Valéria Santos Diniz</i> Assinatura Adriana Valéria Santos Diniz Diretora do CE SIAPE 1792396 Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			