



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

JANICE DA SILVA SOARES

Análise da efetividade do PIBID e PRP em promover a identificação com a docência em estudantes de Biologia da Universidade Federal De Sergipe.

SÃO CRISTÓVÃO

2021

JANICE DA SILVA SOARES

Análise da efetividade do PIBID e PRP em promover a identificação com a docência em estudantes de Biologia da Universidade Federal De Sergipe.

Monografia apresentada à disciplina Práticas de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia II, curso de Graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no período letivo 2021.1, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Biologia.

Orientadora: Luciane Moreno Storti de Melo

SÃO CRISTÓVÃO

2021

JANICE DA SILVA SOARES

Análise da efetividade do PIBID e PRP em promover a identificação com a docência em estudantes de Biologia da Universidade Federal De Sergipe.

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe.

Aprovado em 23/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Bruno Lassmar Bueno Valadares

Me. Myrela Conceição Santos de Jesus

Prof.^a Dra. Luciane Moreno Storti de Melo (orientadora)

Agradecimentos

Inicialmente agradeço a minha família, por sempre ter acreditado em mim e sempre ter incentivado que eu me dedicasse aos vários projetos relacionados à educação. Obrigada Mamis, Lila, Pinho, Dinha, tia Vania, tia Neide e a todos os demais que participaram, mesmo que indiretamente, amo vocês, e nem é só pela obrigação relacionada ao sangue.

Gostaria de agradecer imensamente a minha orientadora, professora Luciane, que mesmo com diversas atribuições concordou em orientar uma graduanda perdida nas ideias de temas para TCC e desiludida com a atuação na educação básica. Obrigada por todo o acolhimento durante as reuniões, orientações e áudios de mais de 2 minutos. A senhora é uma mulher inspiradora, eu diria que “perfeita sem defeitos”.

Agradeço também a um outro orientador, o professor Antônio Márcio, que me acolheu no LMA quando eu era apenas uma calourinha, que nem sabia chegar ao DMO sozinha. O aprendizado nos 4 anos seguintes que passei vinculada ao laboratório foi imenso, e não só aquele acadêmico, mas também o relacionado à convivência e formas de ver o mundo.

À banca, que carinhosamente aceitou corrigir o presente trabalho, num fim de período, dedicando seu tempo e atenção, deixo meu muito obrigada.

E claro, aos meus amigos, Romeu, Cíntia, Mônica, Irene, Fabiano, Marcelinho e Júnior. Vocês foram os responsáveis por eu não ter surtado em diversos momentos da graduação, sem contar as inúmeras contribuições acadêmicas ao longo do curso. Sou muito grata por poder chamá-los de “amigos”, seus lindos.

Por fim, sou grata a todos os professores que contribuíram na minha formação e também a minha turma, passamos inúmeros perrengues e outros tantos momentos superdivertidos juntos. Obrigada turma da biologia 2017.1, vocês são incríveis, e merecem o nome dado ao grupo da turma, os melhores, uns mais outros menos ne verdade?!.
.

Resumo

A escola é um dos locais responsáveis pela formação de cidadãos ativos para melhorar a sociedade, pois é nela onde os alunos desenvolvem habilidades sociais, noções de mundo, conhecimento científico e respeito às diferenças. Para tanto, é preciso que tenhamos professores capacitados, que exerçam uma prática pedagógica contextualizada e dialogada, o que pode ser obtido com investimentos adequados na educação. Tendo isso em mente, foram criados diversos programas de incentivo à formação inicial de professores, sendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) exemplos disso. Um fator que tem muita influência na qualidade da educação é se os professores se identificam com o magistério, tendo em vista que muitos escolhem a docência em função de fatores econômicos, como a alta oferta de empregos. Diante disso, é importante que tenhamos ferramentas, como os programas citados, nos cursos de licenciatura que promovam essa identificação, e tais ferramentas devem ser constantemente avaliadas quanto a sua efetividade na construção da identidade do profissional docente. Sendo assim, o objetivo do presente estudo foi avaliar a efetividade do PIBID e PRP em promover a identificação com a docência e em promover o desejo de contribuir com a formação básica da educação nos concluintes de licenciatura em biologia da Universidade Federal de Sergipe. Para tanto, foi realizada a aplicação de um questionário por meio do *Google Forms*, contendo questões sobre as motivações e experiências pessoais dos alunos no estágio curricular, nos programas PIBID e PRP. O questionário foi respondido por 26 pessoas e os resultados mostraram que ambos os programas foram eficazes em gerar identificação docente, além de permitirem a consolidação das escolhas pela licenciatura nos participantes.

Palavras chave: Identificação docente, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Programa de Residência Pedagógica, estágio.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	7
2. REFERENCIAL TEÓRICO	8
2.1 Educação como instrumento de transformação social.....	8
2.2 Necessidade de investimento em educação	8
2.3 Formação de professores para a educação básica.....	9
2.4 Motivações na escolha pela docência	12
3. OBJETIVOS.....	14
3.1 Objetivo geral	14
3.2 Objetivos específicos.....	14
4. METODOLOGIA	14
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	15
5.1 Caracterização da população	15
5.2 Motivações dos concludentes quanto à escolha pela licenciatura	16
5.3 Percepções dos graduandos em relação à contribuição do estágio curricular obrigatório quanto à identificação e formação docente.....	18
5.4 Percepções dos graduandos em relação as contribuições do PIBID e PRP em promover a identificação com a docência e formação docente.	22
5.5 Motivações dos participantes quanto a se inscreverem no PRP	26
5.6 Perfil de atuação profissional de licenciados em Biologia egressos do PRP	30
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
7. REFERÊNCIAS	32
8. APÊNDICES	35

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem sido muito discutida nos últimos anos. Diversas mudanças na estrutura do currículo das licenciaturas vêm sendo implementadas, a exemplo do aumento na carga horária dos estágios supervisionados obrigatórios, passando a ser de 400 horas, na área de formação e de atuação na educação básica (DOS ANJOS, FERREIRA, PIRES, 2020).

Todas as discussões feitas visam um objetivo comum: formar bem os professores, para que eles atuem de modo a promover uma educação básica de qualidade, cuja finalidade é formar cidadãos críticos, conscientes, ativos na sociedade (GATTI, 2016).

O estágio entra na formação inicial dos professores como um campo do conhecimento, em vez de apenas mais uma disciplina, que proporciona aos discentes a experiência, o desenvolvimento e adaptação das práticas pedagógicas. Entretanto, alguns autores questionam se tais pontos estão sendo efetivos quando postos em prática (LÜDKE, 2009; PEREIRA, 2011; GATTI, 2014).

A construção de um bom professor passa por diversos caminhos, afetados por pontos como a motivação na escolha da profissão, a identificação com o curso, com os alunos, com a dinâmica da rotina escolar, e é papel da universidade, com suporte dos órgãos responsáveis, promover a esses licenciandos o máximo de recursos possível para que obtenham sucesso nessa trajetória, ações que requerem investimentos voluptuosos em educação (SILVA, FERREIRA, VIERA, 2017; GATTI, 2016).

Nesse contexto, objetivando complementar a formação dos cursos de licenciatura, foram instituídos dois programas de incentivo à formação docente: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2007 e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), em 2018. Tais programas permitem ao graduando uma vivência mais profunda com a realidade da educação básica, e tem como objetivo comum a promoção da identificação com a práxis da educação.

Sendo assim, o objetivo do presente estudo é avaliar a efetividade do PIBID e PRP em promover a identificação com a docência e em promover o desejo de contribuir com a formação básica da educação nos concludentes de licenciatura em biologia da Universidade Federal de Sergipe.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação como instrumento de transformação social

Educação pode ser definida como o ato de educar (-se), por meio da utilização de métodos que visem o desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual e crítico do educando, de modo a formar cidadãos. Sendo assim, o processo educativo é intencional e exige necessariamente dois polos, com níveis de conhecimento desiguais e dispostos a compartilhar esses conhecimentos. Tal processo educativo ocorre geralmente nas escolas, por intermédio de professores e professoras, que devem ser bem formados para exercer a docência de forma efetiva. (GATTI, 2013).

A escola é o local onde os estudantes tem os horizontes ampliados, é onde terão o primeiro contato com uma cultura diferente da que estão acostumados na vida em família, onde irão desenvolver responsabilidade pessoal e comunitária, noções de mundo, conhecimento científico e respeito às diferenças, de modo a construir e reconstruir significados e valores. A escola deve ainda ser local de acolhimento, de justiça, solidariedade, tolerância e respeito (SILVA, 2017). Dessa forma, é importante que a escola esteja compromissada com a formação de cidadãos ativos na luta para melhorar a sociedade (GATTI, 2013; VASCONCELOS, 2007).

A realidade presenciada nas escolas, contudo, nem sempre é a descrita acima, o que acaba sendo refletido em todos os setores da sociedade, basta observar o cenário de crise política, econômica e social que o Brasil se encontra. Para que se tenha uma educação cidadã é preciso uma escola que faça justiça social, isto é, uma escola onde o ensino seja efetivo, tenha significado para os alunos, leve-os ao pensamento crítico acerca de todos os assuntos e a aprender a pensar e a agir (GATTI, 2016).

Para tanto, é preciso que os professores sejam capacitados para isso, que exerçam uma prática pedagógica contextualizada, interligando a cultura local, os acontecimentos contemporâneos, os saberes dos estudantes e suas histórias de vida. É importante ressaltar que tal capacitação deve ser constante, iniciada na formação inicial e estendendo-se por toda a vida profissional dos professores, o que só é exequível com investimentos adequados na educação (GATTI, 2013).

2.2 Necessidade de investimento em educação

A realidade do ensino no Brasil é preocupante há bastante tempo, muitas políticas foram implementadas na tentativa de melhorar o quadro, tais como o Programa Educação

em Prática, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa caminho da escola. Todavia, o cenário não mudou muito, o que é evidenciado pelo relatório *Global Information Technology* publicado em 2016, o qual mostra que o sistema educacional brasileiro ocupa a 131ª posição, de um total de 139 países. Quando analisada a categoria de apreensão de conceitos matemáticos e científicos o número é ainda pior, com o país ficando na 133ª posição (UNESCO, 2016).

Existem diversos motivos para esses números, como as más condições de trabalho que os professores enfrentam, com salários relativamente baixos, escolas sem infraestrutura, salas superlotadas, jornada de trabalho excessivamente longa, falta de recursos didáticos, a exemplo de bibliotecas e laboratórios de ciências, sem mencionar os níveis de violência que rondam o ambiente escolar, principalmente em localidades periféricas. Isso ocorre em grande parte pelo descaso do governo com a educação, principalmente a educação básica, uma vez que não existem incentivos duradouros e mudanças significativas para melhorar essa situação (SILVA; FERREIRA; VIERA; 2017; GATTI, 2016).

Outro fator determinante para tais números está no fato de que parte do corpo docente do ensino fundamental não possui sequer nível superior completo, e dos que possuem, apenas 78.6% são formados em licenciatura (INEP, 2016). Essa realidade do professorado brasileiro torna o magistério pouco atrativo para muitos estudantes, uma vez que eles não enxergam valorização na profissão docente, e acabam por não escolher seguir carreira nessa área, ou até seguem, mas sem enxergar a docência como uma profissão de fato, apenas como uma fonte de renda até encontrarem algo “melhor” (SILVA, FERREIRA, VIERA, 2017).

2.3 Formação de professores para a educação básica

Vivemos a famigerada “era da informação”, na qual a comunicação tem papel excepcional na vida das pessoas, desse modo, saber ler, escrever, interpretar, comparar e tomar juízo de valor são de extrema importância para a construção de uma civilização consciente. Esse contexto está ligado diretamente à educação, e se inicia desde o fundamental menor, logo, os profissionais da educação são partes essenciais nessa construção (GATTI, 2014).

A formação de professores no Brasil vem sendo alvo de muita discussão nos últimos anos, os principais assuntos debatidos são tempo de integralização do curso, a

dicotomia entre teoria e prática, o papel dos estágios supervisionados, a estruturação do currículo e o que deve ou não ser ensinado (DOURADO, 2016).

A importância do assunto é evidenciada pela presença de quatro, das vinte metas presentes no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), direcionadas a esse tema. O intuito de tanto debate acerca da formação de professores encontra-se destacado na Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, visando a valorização da carreira docente, e conseqüentemente, uma formação com mais qualidade.

O censo traz ainda a distribuição dos alunos por instituição de ensino, mostrando que a maioria (62,4%) dos alunos de licenciatura está concentrada principalmente em instituições privadas, que muitas vezes, são consideradas de baixa qualidade (INEP, 2018; RAZUCK; ROTTA, 2014; DOURADO, 2016).

As definições presentes no PNE, CNE/CP nº 2/2015 e demais dispositivos legais nesse campo almejam uma formação inicial e continuada de qualidade, efetiva, que possibilite ao professor alcançar os objetivos de aprendizagem. Ela busca, sobretudo, a melhoria constante das práticas de ensino e a valorização da profissão docente, e deve ser desenvolvida por todos aqueles envolvidos com a área educacional (DOURADO, 2016).

Dentro desse contexto, o estágio supervisionado é entendido como uma ferramenta crucial na formação inicial do professor, uma vez que possibilita o primeiro contato do graduando com a prática de sua futura profissão, permitindo a vivência com todos os núcleos da escola, sejam professores, coordenação pedagógica, secretaria, além dos alunos. Isso permite reflexões acerca dos conteúdos aprendidos na universidade, de como aplicá-los futuramente, além de proporcionar aos estagiários o desenvolvimento de técnicas de docência (RAZUCK; ROTTA, 2014; SILVA; GASPAR, 2018).

Embora muito bem idealizado, a efetividade do estágio supervisionado é questionada por diversos autores, tendo em vista que muitas vezes os estagiários são utilizados como “uma mão de obra barata e disfarçada” (LÜDKE, 2009; PEREIRA, 2011; GATTI, 2014). Aliado a isso, existe ainda a dicotomia entre teoria e prática, muito presente nos cursos de licenciatura, visto que a prática fica para o estágio e a teoria para as demais disciplinas. Ademais, a falta de incentivo das universidades para a pesquisa em ensino contribui para uma prática de estágio não significativa, que acaba por ampliar a distância entre a universidade e as escolas, quando de fato, deveriam ser instituições deliberadamente parceiras (RAZUCK; ROTTA, 2014).

O estágio supervisionado deve contribuir para a formação de professores pesquisadores, reflexivos de suas práticas pedagógicas, identificados com a profissão que escolheram seguir, uma vez que deve ser um campo no qual ocorra análise, pesquisa, investigação, experimentação, interpretação e tomada de decisão consciente e crítica a respeito de todas as situações vivenciadas. Formar profissionais com esse alcance é uma tarefa realmente desafiadora (RAZUCK; ROTTA, 2014; GATTI, 2016).

Visando complementar, incentivar e melhorar a formação inicial de professores, o Ministério da Educação (MEC), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nos cursos de licenciatura, em julho de 2007 (BRASIL, 2007).

Inicialmente, o PIBID possuía duração de 12 meses, podendo ser renovado por igual período, atualmente a bolsa pode durar até 18 meses, sem possibilidade de renovação (BRASIL, 2007; BRASIL, 2020). A finalidade do PIBID é inserir os discentes no cotidiano das escolas de educação básica, de modo que as atribuições dos pibidianos são voltadas para criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador.

Os principais objetivos do PIBID são: Incentivar a formação docente em educação básica, contribuir para a valorização do magistério, promover a integração entre educação superior e educação básica, contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes (BRASIL, 2010).

Todos os participantes do PIBID recebem bolsa, sendo eles: os graduandos (que estejam na primeira metade do curso), os supervisores, que são os professores da educação básica, os coordenadores, que são os professores da universidade que coordenam os subprojetos na sua área específica e o professor da universidade responsável pelo projeto institucional, junto a CAPES (BRASIL, 2010).

Um outro programa, mais recente, porém com objetivos semelhantes aos do PIBID, é o Programa de Residência Pedagógica (PRP) lançado pelo Edital nº 06/2018 da CAPES. Analogamente ao PIBID, todos os participantes do PRP recebem bolsa remunerada, entretanto, diferem em alguns pontos: é voltado para a regência, apenas licenciandos cursando a partir da segunda metade do curso podem participar, a carga horária é

relativamente mais extensa, composta por 440 horas dispostas em 18 meses de duração e há possibilidade de solicitar equivalência do estágio obrigatório.

A principal atribuição dos participantes do PRP é a “regência em 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” (CAPES, 2018). Em função disso, o programa apresenta um horário semanal em grupo com o professor preceptor/supervisor, para supervisão, orientação e discussão da vivência em sala, momento no qual são abordados os principais problemas e dificuldades encontrados, e possíveis soluções são pensadas (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020).

No PRP o futuro professor precisa criar um projeto de intervenção pedagógica específica, enquanto vivencia a realidade que irá enfrentar ao se formar, sendo, portanto, uma ótima ferramenta para desenvolver ou não a identidade do graduando como professor, tornando-se um momento oportuno para rever suas motivações profissionais (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020).

2.4 Motivações na escolha pela docência

Escolher uma profissão não é tarefa fácil, ainda mais levando em consideração que, geralmente, essa escolha é feita durante o ensino médio, no final da adolescência, que por si só já é um período complicado. É um momento de angústia, indecisão, insegurança e projeções. Inúmeros motivos pesam na hora de selecionar uma profissão, contudo, nos últimos anos, estudos têm demonstrado que fatores econômicos, status e oferta no mercado de trabalho vem se sobressaindo em detrimento de fatores como aptidão, habilidade e afinidade por determinada área (NASCIMENTO, 2015).

Somado a isso, existe ainda aqueles estudantes que são privados do direito propriamente dito de escolher suas carreiras, para se moldarem aos desejos dos pais. Essa situação é muito encontrada em jovens de classe média alta, e reflete diretamente nos altos índices de concorrência de cursos como medicina, direito e engenharias, profissões altamente aclamadas pela maioria da população. Enquanto isso, cursos de licenciaturas são bem menos procurados pelos estudantes, sendo considerados por muitos como “fáceis de passar”, em função da quantidade de vagas disponíveis e notas de corte mais baixas, evidenciando que não são socialmente tão valorizados (SILVA; RIBEIRO; MALTA, 2018).

Para falar sobre a importância de uma escolha bem-feita, é preciso primeiro destacara diferença entre profissão e emprego. O profissional faz parte de uma profissão,

está comprometido com o desenvolvimento de uma carreira, busca refletir e melhorar seu campo de atuação, vê sentido no que faz, enquanto um emprego é apenas uma fonte de renda, para subsistência (BENITES; NETO, 2011).

No contexto da escolha pela profissão docente, o estudo de Nascimento (2015) mostra que as principais motivações dos estudantes foram principalmente fatores intrínsecos, como o desejo de ser professor e a afinidade por determinada disciplina. Contudo, fatores como alta probabilidade de conseguir emprego e maior facilidade de entrar num curso de licenciatura também foram expressivos. Vale ressaltar ainda, que boa parte da amostra selecionada pertence as faixas de renda mais baixa, o que provavelmente teve impacto na decisão dos estudantes.

O fator empregabilidade aparece como determinante para a escolha pela docência no estudo de Benites e Neto (2011), no qual 19 dos 28 participantes afirmam terem escolhido licenciatura pela amplitude de possibilidade de atuação. É importante salientar que o fato de muitos estudantes escolherem a docência visando a subsistência não os torna maus professores, uma vez que a identidade profissional é construída e reafirmada no exercício da profissão (SILVA; RIBEIRO; MALTA, 2018; GATTI, 2010).

O cenário ideal seria aquele em que cada pessoa escolhe uma profissão, no sentido defendido nesse texto, por motivos intrínsecos. Todavia, é impossível que sejam apenas tais fatores, tendo em vista que todos fazemos parte de um círculo social que, querendo ou não, exerce influência sobre nossas escolhas o que interfere significativamente na construção da identidade profissional (SILVA; RIBEIRO; MALTA, 2018).

Diante disso, torna-se de grande relevância a qualidade da formação básica recebida nos cursos de licenciatura. A observação, experimentação e reflexão possibilitadas pelo exercício da prática docente durante a licenciatura, seja nos estágios supervisionados ou nos programas de incentivos, como o PIBID ou PRP, deve ser constantemente avaliada quanto a sua efetividade na construção da identidade do profissional docente.

É importante avaliar a efetividade de tais programas pois faz parte de seus objetivos formar professores e professoras comprometidos com a prática pedagógica efetiva, o que só ocorre quando o professor (a) se identifica como um profissional da educação, permitindo que atuem de modo a tornar o ensino significativo para os alunos, possibilitando mudanças relevantes na realidade da educação brasileira.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Avaliar a efetividade do PIBID e PRP em promover a identificação com a docência e em promover o desejo de contribuir com a formação básica da educação nos concludentes e graduados em licenciatura em biologia da Universidade Federal de Sergipe.

3.2 Objetivos específicos

- Analisar as motivações dos concludentes quanto à escolha pela licenciatura.
- Identificar as motivações dos concludentes e egressos quanto a se inscreverem no PIBID e PRP.
- Descrever as diferenças percebidas pelos graduandos durante o estágio obrigatório e o PIBID ou PRP em relação à identificação e formação docente.
- Descrever o perfil de atuação profissional de licenciados em Biologia da UFS egressos do PIBID e ou PRP.

4. METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa realizado com graduandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas bem como egressos, que tenham participado de pelo menos um programa de incentivo à docência (PRP ou PIBID) até o ano de 2019, da Universidade Federal de Sergipe, nos campi São Cristóvão e Itabaiana.

O campus São Cristóvão possui turmas de licenciatura em dois turnos, a saber: vespertino e noturno. A grade curricular desses cursos possui quatro estágios curriculares obrigatórios, iniciados no 5º período (de oito períodos) para o turno vespertino e no 7º (de dez períodos) para o noturno, de modo a contemplar os últimos quatro períodos do estudante na universidade.

Já o campus Itabaiana possui turma de licenciatura apenas no turno vespertino, e apresenta somente dois estágios curriculares obrigatórios, ofertados respectivamente no 6º e 8º períodos. Dessa forma o grupo amostral dessa pesquisa foi composto majoritariamente por alunos que haviam concluído pelo menos um estágio obrigatório.

A coleta de dados foi realizada por meio de instrumento eletrônico, utilizando o *Google Forms*, composto por um questionário sobre as motivações e experiências pessoais dos alunos no estágio curricular, nos programas PIBID e PRP e atuação profissional para os já graduados (Apêndice A), elaboradas pela pesquisadora. O questionário do *forms* foi enviado para o público alvo via *WhatsApp* e e-mail.

A participação do público-alvo foi voluntária, e os participantes concordaram por meio de assinatura eletrônica em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (Apêndice B). Os dados foram tabulados em planilhas eletrônicas e codificados, visando garantir o sigilo das respostas, ademais, apenas a organizadora da pesquisa teve acesso às repostas completas. A identificação dos participantes foi feita pelo e-mail cadastrado ao iniciar a resolução do formulário eletrônico.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram obtidos 26 questionários respondidos e as respostas foram tabuladas e agrupadas de acordo com os tópicos dos objetivos específicos.

5.1 Caracterização da população

A faixa etária dos participantes foi bem variada, agrupando o intervalo de 20 a 41 anos, todavia, a maioria dos participantes (30,8%) possui 23 anos (Figura 1). Já em relação a cidade de origem foi observado que apenas 19% dos participantes são de Aracaju/SE, o restante está distribuído em várias cidades, a saber: Alagoinhas/BA, Canindé de São Francisco/SE, Estancia/SE, Olindina/BA, Poço Verde/SE, Salvador/BA, São Paulo/SP, Vitória/ES.

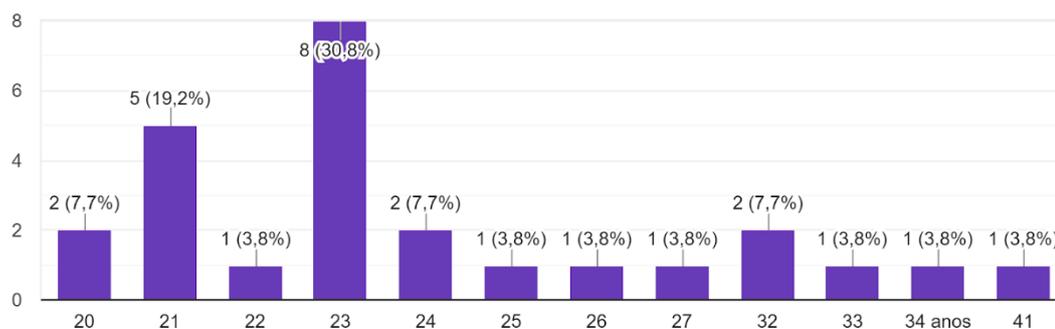


Figura 1: Faixa etária dos participantes da pesquisa realizada em 2021 acerca da efetividade do PIBID e PRP em promover identificação com a docência.

Foi observado que a metade dos participantes concluiu o ensino básico todo em rede pública (Figura 2), e 23,1% todo em rede privada, sem bolsa. Em relação à renda mensal, verificou-se que a maioria dos participantes (38,5%) possui renda familiar mensal de até 1 salário mínimo, e 11,5% renda familiar mensal acima de 4 salários mínimos.

Você cursou o ensino básico na rede pública ou privada?

26 respostas

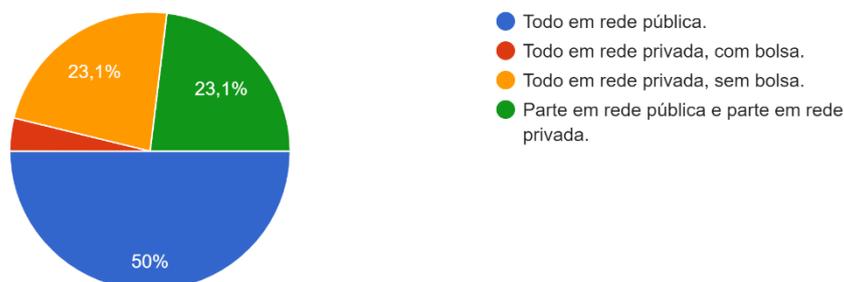


Figura 2: Perfil educacional dos participantes da pesquisa realizada em 2021 acerca da efetividade do PIBID e PRP em promover identificação com a docência

Em relação aos campi de origem do público alvo, todos pertencem, ou pertenceram, ao Campus São Cristóvão, dispostos nas seguintes modalidades: Presencial vespertino (65,4%), presencial noturno (26,9%), e CESAD (7,7%). Não foi obtida nenhuma resposta dos indivíduos do Campus Itabaiana.

5.2 Motivações dos concludentes quanto à escolha pela licenciatura

Para avaliar a motivação na escolha pela licenciatura foram propostas cinco perguntas norteadoras, sendo a primeira “Você tinha vontade de ser professor quando criança? ”. Foi verificado que a grande maioria (61,5%) não tinha desejo de tornar-se professor. O mesmo percentual foi obtido na segunda pergunta “Você tem algum familiar próximo que é professor? ”, isso pode ter influenciado diretamente na escolha dos participantes pelo curso, caso que foi demonstrado nos estudos de Ribeiro e colaboradores (2018) e Sousa e Marques (2019).

Todavia, ao serem perguntados qual o motivo de terem optado pela licenciatura, 42,3% responderam “Porque gosto de ensinar e queria ser professor”, tal motivo costuma ser mais comumente encontrado em respostas de estudantes de pedagogia, conforme mostra o estudo de Nascimento (2015), ainda assim, isso indica uma mudança no comportamento dos jovens ingressantes na universidade, ao repensarem suas opções, motivações e reflexões acerca de qual profissão seguir, o que permite inferir que estão tomando decisões mais sólidas.

Já 34,6% fizeram tal escolha pela facilidade de conseguir emprego, fator frequentemente encontrado ao se fazer tal questionamento e 23,1% pela maior facilidade

de entrar na universidade, já que os cursos de licenciatura são menos concorridos (NASCIMENTO, 2015; RIBEIRO et al., 2018; SOUSA; MARQUES, 2019;).

Para aprofundar a reflexão dos participantes e refinar os dados foi perguntado qual o processo que os levou a escolher o curso de biologia licenciatura, e sendo que 23,1% afirmaram “Eu sabia que queria licenciatura, mas tinha dúvidas de qual curso”, isso evidencia que tal amostra tinha o desejo de ser professor, não sendo muito relevante a especificidade.

Já 42,3% queriam tornar-se biólogos, porém tinham dúvidas quanto à licenciatura ou bacharelado. Esses participantes escolheram a licenciatura provavelmente pela maior oferta de mercado de trabalho, uma vez que quando a dúvida é somente entre bacharelado ou licenciatura, os fatores econômicos costumam ser usados como “divisor de águas” (ANDRADE; MASSENA, 2019).

Obtivemos ainda 34,6% dos participantes que tinham muito bem consolidada sua escolha, pois optaram por biologia licenciatura visando atuar como professor de biologia. Tal dado permite inferir que essa amostra visa trabalhar com um grupo de estudantes mais maduros, uma vez que pretendem atuar no ensino médio, diferente do primeiro grupo (23,1%), no qual apenas o “ser professor” é o mais importante.

Para finalizar o bloco da motivação foi perguntado se eles já haviam pensado em desistir do curso (Figura 3). Foi observado que a maioria (73,1%) cogitou desistir em algum ponto, mas continuou por motivos divergentes: 7,7% porque queriam tornar-se biólogos, 11,5% por não saber qual outro curso tentar, 23,1% pela esperança de identificação com a docência e 30,8% porque queriam atuar como professores.

Você já pensou em desistir do curso?

26 respostas



Figura 3: Motivos dos participantes da pesquisa realizada em 2021 acerca da efetividade do PIBID e PRP em promover identificação com a docência para a permanência no curso de biologia licenciatura.

É considerado normal que o graduando pense em desistir do curso em algum momento, por vários motivos, sendo os que mais pesam nas licenciaturas: Não identificação com o curso/profissão, desaprovação da família/amigos, contexto de desvalorização e descredibilização da profissão docente no Brasil. Persistir é realmente desafiador e requer que o graduando esteja disposto a lutar para superar as dificuldades encontradas (ANDRADE; MASSENA, 2019; RIBEIRO et al., 2018).

5.3 Percepções dos graduandos em relação à contribuição do estágio curricular obrigatório quanto à identificação e formação docente.

Dos 26 participantes da pesquisa, 21 já cursaram ou estavam cursando algum estágio curricular obrigatório, possibilitando que respondessem às questões acerca desse tema. Quando questionados se se sentiram professores ao participar do estágio, 69,2% responderam um sólido “sim”. A pergunta seguinte foi mais profunda: “Como você enxerga o estágio curricular obrigatório?” (Figura 4) na qual 69,2% responderam que é uma experiência prática para a atuação.

Como você enxerga o estágio curricular obrigatório? (Marque a de maior peso para você)
26 respostas

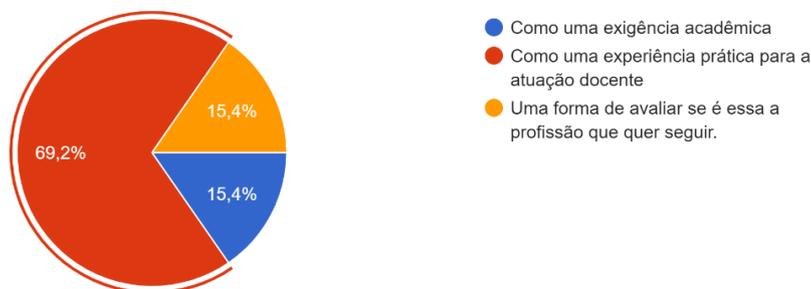


Figura 4: Visão dos participantes da pesquisa realizada em 2021 acerca da efetividade do PIBID e PRP em promover identificação com a docência sobre o estágio curricular obrigatório.

O restante dos participantes se dividiram em dois grupos, em que 15,4% vê o estágio apenas como uma exigência acadêmica, ou seja, não consideram que possa servir como ferramenta de identificação ou enriquecimento de sua formação, contrariando o próprio conceito e os objetivos do estágio curricular obrigatório, presentes na CNE/CP nº 2/2015.

Os outros 15,4% apresentaram respostas mais flexíveis, de modo que consideram o estágio como uma forma de testar se é essa a profissão que desejam seguir. É uma questão complexa, mas, salvo alguns fatores, é primordial que o estágio cumpra

seu papel de desenvolver identificação nos graduandos, principalmente em amostras como essa, que estão em dúvida e necessitando de uma bússola para tornarem-se profissionais verdadeiramente bem formados e dispostos a atuar da melhor forma possível (RODRIGUES, 2013).

Tendo em vista que um dos objetivos do estágio curricular obrigatório é contribuir para o desenvolvimento da cidadania (RESOLUÇÃO Nº 10/2018/CONEPE), o que está inegavelmente atrelado à educação de qualidade, foi perguntado se durante o estágio os participantes desejavam continuar contribuindo com a educação básica (Figura 5).

Durante o estágio você tinha o desejo de continuar contribuindo com a educação básica?
26 respostas

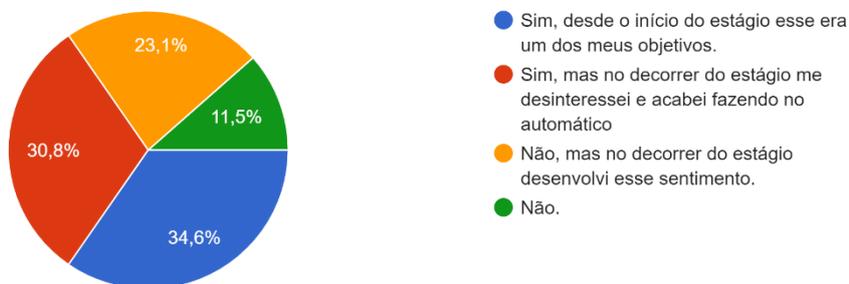


Figura 5: Percepção dos licenciandos, participantes da pesquisa acerca da efetividade do PIBID e PRP em promover identificação com a docência, em relação a contribuir com a educação básica durante o estágio.

Apenas 11,5% afirmam que não tinham esse objetivo, e tampouco foi desenvolvido durante o estágio. Já 23,1% afirmam que não tinham vontade de contribuir com a educação básica, mas que o estágio possibilitou o surgimento desse sentimento. Isso é um dado muito importante, pois mostra que o estágio tem potencial para cumprir com alguns de seus objetivos. Por outro lado, é interessante questionar o que fez com que esses 23,1% mudassem de opinião uma vez que para 30,8% dos participantes ocorreu o

oposto, pois afirmaram que o estágio foi bem-sucedido apenas inicialmente, de modo que se desinteressaram e finalizaram o estágio como uma mera disciplina acadêmica.

É possível refletir que esse último caso provavelmente ocorreu pois no início dos estágios é tudo muito novo, os graduandos estão iniciando a prática docente e é natural que estejam empolgados, o dever do estágio é fazer com que esse sentimento cresça, amadureça e perdure, objetivo que não foi atingido nessa parcela da amostra.

Entretanto os 34,6% que responderam que sempre foi parte de seus objetivos contribuir com a educação básica, e o estágio possibilitou a concretização disso reforçando a importância e potencial do estágio na identificação com a docência e que, portanto, essa atividade não pode ser negligenciada e um padrão de qualidade deve ser objetivado na sua proposição.

Em relação às contribuições do estágio para a prática docente, 57,7% afirmam que contribuiu muito, de modo que melhorou diversos pontos necessários para uma boa prática pedagógica, tais como uma boa dicção, facilidade de falar em público, organização dos conteúdos, características que, de fato, só podem ser desenvolvidas com a prática.

Já para 38,5% o estágio contribuiu um pouco, mas não foi o bastante para gerar confiança de adentrar a sala de aula, ou seja, os estudantes não sentiram que estavam prontos a assumir efetivamente uma turma.

Tal sentimento é relativamente comum, e deve ser alvo de discussão e reflexão entre os participantes do estágio (professores, supervisores, coordenação pedagógica) com base no fato de que o professor não sai pronto da universidade, mas deve sair ciente de que sua profissão requer uma contínua reflexão e conversação entre a teoria e prática, para que se aplique a teoria aos problemas reais vivenciados em cada situação, melhorando então a prática pedagógica e gerando a confiança necessária para enfrentar cada vez mais desafios, e é papel do estágio suscitar essa noção nos graduandos (RODRIGUES, 2013).

Prosseguindo nesse tema, foi perguntado ao público qual a contribuição do estágio para sua identificação docente e formação de educador (Figura 6), ao passo que 61,5% responderam que foi reflexiva, uma vez que adentraram nas escolas, conheceram as limitações de atuar na educação básica e passaram a questionar a identificação com tal profissão.

Como você avalia a contribuição do estágio para sua identificação docente e formação de profissional da educação?

26 respostas



Figura 6: Visão dos participantes da pesquisa realizada em 2021 acerca da efetividade do PIBID e PRP em promover identificação com a docência em relação à contribuição do estágio em promover essa identificação.

Tal dado está em consonância tanto com objetivos do estágio supervisionado, presentes na resolução nº 10/2018/CONEPE, quanto no estudo de Oliveira (2009), sendo assim, a experiência do estágio despertou uma inquietação nos graduandos, levando-os a aprofundar e consolidar suas escolhas, o que é um ponto extremamente positivo desse componente curricular.

Para 23,1% a experiência foi muito positiva, pois conseguiram identificar os pontos que necessitam de melhoria, tanto em suas práticas pedagógicas quanto na dinâmica escolar e afirmaram ter se identificado com a profissão. O estudo de Rodrigues (2013) obteve dados semelhantes, com o diferencial de que neste, a maioria dos participantes considerou o estágio um momento de aprendizado muito rico.

Entretanto, foi evidenciado também a dicotomia entre teoria e prática, já que os graduandos tinham muita expectativa em finalmente atuarem, o que é uma visão problemática da prática docente. É válido evidenciar que concordamos com a visão do referido autor, de que deve existir a integração entre teoria e prática durante os períodos de formação.

Já para 11,5% a experiência foi frustrante pois consideraram o estágio muito limitado, de modo que não contribuiu da forma que haviam esperado. Obteve-se ainda um participante que afirmou que a experiência foi muito negativa, pois se decepcionou com a realidade educacional. Pode-se refletir, no entanto, que o estágio teve papel decisório para este indivíduo, porque o fez perceber que não era essa a profissão almejada, de modo que decidiu buscar alternativas para sua atuação profissional, o que

consideramos um ponto positivo, já que saber qual profissão não se quer exercer é tão importante quanto saber qual se quer.

Ademais, Houssaye, autor do livro " Manifesto A Favor Dos Pedagogos" (2004), critica duramente a forma como o sistema de estágios é executada, principalmente os estágios iniciais, pois remete à ideia de um "oásis", uma vez que o que é vivenciado na teoria é completamente divergente daquilo encontrado na prática. De fato, muitas das dificuldades em exercer a docência são negligenciadas durante os estágios, é passada uma ideia de que "o professor pode mudar a realidade do seu alunado", e realmente pode, mas não tão facilmente como é retratado.

5.4 Percepções dos graduandos em relação as contribuições do PIBID e PRP em promover a identificação com a docência e formação docente.

Dos 26 participantes, 16 participaram do PIBID e 10 do PRP. Dentre os 16 pibidianos do edital 2018, 11 se inscreveram no PRP, edital 2020, dos quais 9 foram selecionados e seguem atuando no programa, apenas 5 optaram por não se inscrever.

Visando identificar as motivações desses 16 participantes para ingressarem no PIBID, foi perguntado o motivo de terem se inscrito no programa (Figura 7). As respostas foram segregadas em duas, das três alternativas disponibilizadas. Foi visto que 68,8% afirmaram que a motivação foi adquirir mais experiência com a educação básica, uma vez que não consideraram o estágio suficiente para uma boa formação.

Por que você resolveu se inscrever no PIBID? (Caso haja indecisão, marque o motivo de maior peso para você)
16 respostas

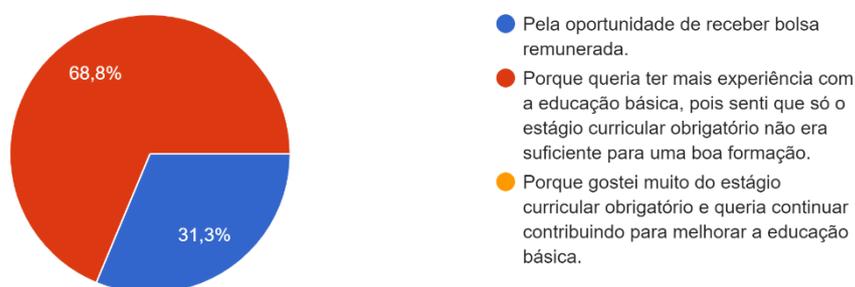


Figura 7: Motivação dos graduandos, participantes da pesquisa realizada em 2021 acerca da efetividade do PIBID e PRP em promover identificação com a docência, para se inscreverem no PIBID.

De fato, o PIBID proporciona maior imersão do graduando no seu futuro local de trabalho do que o estágio, uma vez que o pibidiano permanece na escola por até 24 meses, período de duração da bolsa, o que permite o aprimoramento do seu estilo docente (SOUSA; FEITOSA, 2016).

Os outros 31,3% afirmaram que a motivação foi a possibilidade de receber bolsa remunerada, o que está alinhado ao índice relativamente alto encontrado na pesquisa de Benites e Neto (2011), da escolha devido aos fatores financeiros. Nenhum participante respondeu que ingressou no PIBID por ter gostado muito da experiência no estágio obrigatório, o que leva ao questionamento, o que está faltando no estágio para promover nos alunos a identificação com a docência?

Quando questionados sobre como se sentiram durante a participação no PIBID, 87,5% afirmaram que se sentiram como professores, enquanto 12,5% negaram tal efeito.

Foi questionado então qual a contribuição do PIBID para suas profissões (Figura 8). Metade da amostra afirmou que o programa aumentou o desejo de contribuir para melhorar a educação básica, 31,3% relataram que foi o PIBID que os fez consolidar a escolha pela docência, enquanto para 12,5% o PIBID evidenciou justamente o oposto. Apenas para um participante o programa não teve nenhuma contribuição profissional.

Qual a contribuição do PIBID profissionalmente?
16 respostas



Figura 8: Contribuição do PIBID para os graduandos, participantes da pesquisa realizada em 2021 acerca da efetividade do PIBID e PRP em promover identificação com a docência, profissionalmente.

Resultados semelhantes foram observados no estudo de Dantas et al (2019), que avaliou as contribuições do PIBID na formação de estudantes de biologia do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande (CES/UFCG). No referido estudo, os partícipes afirmaram que o PIBID proporcionou conhecer a realidade da profissão, desenvolver senso crítico a respeito das lacunas presentes entre teoria e

prática, promover a conexão entre universidade e escola, de modo que todos os envolvidos no programa puderam partilhar experiências, enriquecendo suas práticas pedagógicas.

Objetivando aprofundar o tema, questionamos qual a influência do PIBID na decisão de continuar a carreira docente (Figura 9). Apenas um, dos dezesseis participantes afirmou que não teve nenhuma influência, pois o mesmo já tinha muito bem consolidada a decisão de seguir na docência. 12,5% responderam de modo semelhante, apesar de concordarem que é um programa interessante, não acreditam que tenha afetado suas escolhas pela licenciatura.

Participar do PIBID influenciou na decisão de seguir na carreira docente?
16 respostas



Figura 9: Influência do PIBID sobre a escolha dos participantes da pesquisa realizada em 2021 acerca da efetividade do PIBID e PRP em promover identificação com a docência de seguir nesta área.

Para 31,3% o PIBID teve influência nessa decisão ao romper com a ideia que tinham, de que trabalhar com o ensino básico é desestimulante, e permitiu visualizar que a possibilidade de construir uma educação pública de qualidade. Por fim, para 50% dos pibidianos o programa influenciou bastante, pois levou à percepção de apreço pelo ambiente escolar, quer seja no âmbito de ensinar ou de produzir material educacional.

De acordo com essas respostas, fica evidente que o PIBID promoveu identificação com a docência nos partícipes, quer seja reafirmando suas escolhas prévias ou levando ao desenvolvimento de apreço pelo curso. Tais percepções dialogam com o pensamento de Tardif (2000), no qual afirma que o professor aprende a atuar na prática diária.

Sabemos que o PIBID é um programa de incentivo à docência, e como tal, possui certos atributos que o diferenciam dos demais programas e ferramentas de incentivo, de modo que questionamos como tais atributos influenciaram os pibidianos a permanecer na docência (Figura 10).

O que tinha no PIBID que fez você continuar na docência?

16 respostas



Figura 10: Atributos do PIBID que levaram os participantes desta pesquisa, realizada em 2021, a permanecer na docência.

Para 12,5% o diferencial do PIBID é o acolhimento da comunidade escolar, ao prestarem suporte e apoio às atividades desenvolvidas, enquanto para 18,8% é o acompanhamento dos coordenadores do programa, pensando soluções em conjunto, ou seja, a percepção de que não estavam sozinhos.

De forma geral, essas respostas mostram-se alinhadas ao pensamento de que ensinar é um trabalho coletivo, de modo que todos os atores são protagonistas do processo de construção do conhecimento. A importância de uma rede de comunicação bem estruturada, principalmente dentro da escola, e desta com a universidade é extremamente importante para melhorar a educação básica e a formação docente (DANTAS; SANTOS; MAKNAMARA, 2019; LOPES, 2017).

Já para 25% o diferencial foi de cunho mais pessoal, pois afirmaram que permanecerem na docência por terem percebido que faziam diferença no aprendizado dos alunos. Para estes participantes, o PIBID permitiu suprir a necessidade de realização pessoal e profissional, fator extremamente importante para manter o profissional motivado em sua profissão (RIBAS, 2011).

A porcentagem mais expressiva (43,8%) afirmou que o atributo mais importante e decisivo foi o contato com os alunos, uma vez que permitiu a ressignificação da prática docente. Esse dado mostra a importância de uma boa relação professor-aluno, uma vez que ela possibilita a construção de conhecimento, habilidades e ferramentas que caracterizam o processo de aprendizagem efetiva. Ademais, permite que professor e aluno estreitem laços, levando a uma relação de respeito e aprendizagem mútua (DANTAS, SANTOS, MAKNAMARA, 2019).

5.5 Motivações dos participantes quanto a se inscreverem no PRP

A discussão a seguir está focada em torno dos 10 participantes do PRP, conforme realizado com o PIBID, foi questionado inicialmente qual a motivação para inscrição no programa. Semelhante ao encontrado no PIBID, as respostas foram agrupadas em duas, das quatro alternativas disponíveis, contudo, divergiram no conteúdo.

A maioria (60%) afirmou que se inscreveu pela oportunidade de receber bolsa remunerada, enquanto 40% afirmaram que a motivação foi “Porque o PRP proporciona imersão em sala de aula e ambiente escolar, permitindo atuar como ‘professor de verdade’”, o que de fato é o maior diferencial desse programa.

Ao serem questionados se sentiram como professores durante a atuação no PRP, o resultado foi quase unânime, nove, dos dez residentes responderam positivamente. Esse resultado era esperado, uma vez que os residentes ocupam um lugar de maior peso dentro da escola, assumem literalmente uma turma inteira, por pelo menos um ano letivo, são protagonistas de todo o desenvolvimento das atividades pedagógicas, incluindo produção e aplicação das avaliações, além da parte burocrática relacionada às reuniões de pais e mestres e demandas provenientes da secretária (diários escolares, planejamento semestral).

Tal resultado evidencia a importância desse programa e permite reconhecê-lo como uma atividade extremamente enriquecedora, tanto para os licenciandos quanto para os professores preceptores, uma vez que estes estarão novamente em contato com a academia, o que permite mais aproximação com as inovações pedagógicas e resulta na melhoria da capacidade do professor em lidar com os diversos desafios que a sala de aula apresenta (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020).

O PRP permite o aproveitamento da carga horária do programa para a equivalência nos estágios supervisionados finais (estágios III e IV, de regência), questionamos então se os residentes haviam solicitado equivalência. Foi observado que 50% da amostra fez essa escolha. Questionamos então se consideram que seja realmente equivalente, e 60% afirmaram que não consideram, por dois motivos diferentes evidenciados na figura 11. Ao passo que 40% afirmaram que sim, uma vez que ambos possuem atividades de inserção do licenciando na escola.

Você considera que o estágio curricular obrigatório é equivalente ao PRP?

10 respostas

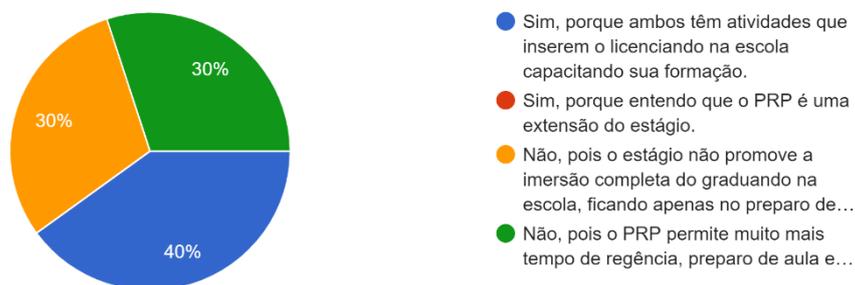


Figura 11: Opinião dos residentes, participantes da pesquisa realizada em 2021 acerca da efetividade do PIBID e PRP em promover identificação com a docência, quanto a equivalência entre estágio e PRP.

Dentre as justificativas dos 60% que não consideram o estágio supervisionado equivalente ao PRP foi destacada principalmente a diferença entre o tempo de imersão na escola-campo, fator imprescindível para a construção de saberes e do “saber-fazer” nos professores em formação (MACIEL; LIMA; JUNIOR, 2020).

Nesse contexto, ressaltamos que é comum encontrar professores recém-formados que ao se depararem com a realidade efetiva da escola se frustram por não corresponder àquela que imaginavam (ANJOS; FERREIRA; PIRES, 2020). O estágio visa atenuar tal efeito, todavia, a experiência nele é rasa quando comparada a do PRP, uma vez que este permite mais tempo, acompanhamento e orientação por parte dos preceptores e dos coordenadores, o que proporciona uma experiência mais profunda na formação do residente (SOUZA et al., 2019).

Quando questionados sobre as contribuições profissionais do PRP, igualmente ao resultado obtido para essa pergunta aos pibidianos, metade dos residentes afirmou que aumentou o desejo de contribuir com a melhoria da educação básica. Já para 40% a experiência permitiu consolidar a escolha pela docência, enquanto para um dos residentes (10%), mostrou justamente o oposto, pois percebeu que não a docência não lhe apetece.

Percepções semelhantes foram observados no estudo de Freitas e colaboradores (2020), ao entrevistarem residentes do curso de pedagogia. Isso permite reafirmar a importância do programa, uma vez que a conexão entre teoria e prática proporcionada pelo PRP permite aos residentes avaliar de forma mais profunda os sabores e dissabores da profissão, e formar juízo de valor a partir disso.

Em relação à existência de influência do PRP sobre a escolha para permanecer na docência, 70% dos residentes afirmaram que existe. Destes, 50% acreditam que se deve ao fato de vivenciar a rotina de professor, inserido na sala de aula, com as demandas de atuar efetivamente no processo de ensino aprendizagem, preparar e ministrar aulas, perceberam que se ajusta com suas personalidades. Ao passo que 20% crê que se deve a rotina vivenciada propiciada pelo programa, inserido em todos os âmbitos da escola (desde a regência até a parte mais burocrática, construção da relação do professor-aluno, direção, secretárias e colegas professores).

Tais percepções estão alinhadas com o conceito de “saberes experienciais” descrito por Tardiff (2012), que explica que esses são saberes práticos, obtidos justamente do cotidiano na profissão e permitem ao professor interpretar, compreender e orientar sua prática cotidiana. O referido autor resalta a importância de tais saberes ao discorrer sobre as muitas situações vivenciadas pelo professor, para as quais não existe um modelo ensinando o que deve ser feito, e requerem do educador o uso da improvisação e de habilidades sociais, sendo, portanto, um instrumento formador.

Já para 30% da amostra, o PRP não exerceu influência na decisão de seguir na licenciatura. Para 10% destes, não influenciou porque o indivíduo sempre teve vontade de ser professor. Ao passo que para os 20% restantes, apesar de considerarem o PRP interessante, não influenciou, pois, a realidade encontrada no PRP correspondeu às suas expectativas, não tendo peso para mudar suas escolhas.

Visando explorar as interpretações dos residentes a respeito do PRP, questionamos se, caso não tivessem participado desse programa, suas percepções a respeito de seguir na docência seriam diferentes (Figura 12). A maioria dos residentes (90%) respondeu afirmativamente a essa pergunta, sendo que destes, cinco (50%) justificaram da seguinte forma: “ Sim, acredito que apenas o estágio não é suficiente para gerar engajamento com a profissão e que se não tivesse participado do PRP não seguiria na docência ”.

Você acredita que se não tivesse participado do PRP suas percepções acerca de seguir na licenciatura seriam diferentes?

10 respostas

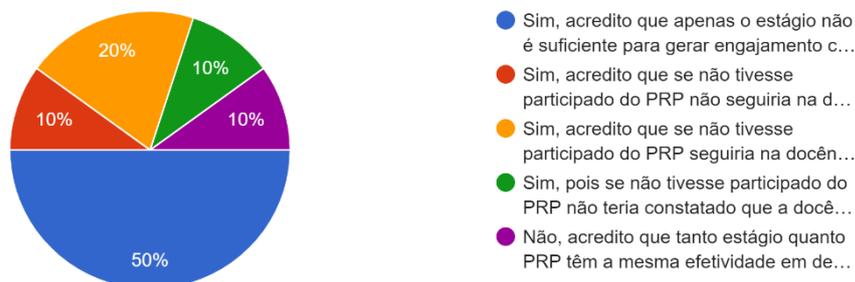


Figura 12: Percepções dos residentes, participantes da pesquisa acerca da efetividade do PIBID e PRP em promover identificação com a docência, a respeito de seguir na docência após o PRP.

O posicionamento predominante nesse dado está em consonância com o encontrado no estudo de Lopes e colaboradores (2019), que analisou as percepções de graduandos em Física, licenciatura, participantes ou não do PRP. Tal estudo verificou que tanto residentes quanto graduandos que passaram apenas pelo estágio supervisionado consideram o PRP um programa muito rico e que permite um maior aproveitamento da vivência na escola.

Ademais, os residentes, com visão completa a respeito de ambos cenários, afirmaram que o programa permite uma experiência “melhor e mais completa que o estágio”, pois têm tempo para contribuir significativamente com a escola, e visualizar tais contribuições, além de afirmarem que o estágio supervisionado deveria adotar o modelo do PRP, pois todos os licenciandos merecem tal oportunidade (LOPES et al., 2019).

Um dos participantes (10%) justificou apenas que se não tivesse participado do PRP não seguiria na docência, enquanto um outro (10%) respondeu que se não tivesse participado não teria percebido a falta de aptidão para ser professor. Dois participantes (20%) afirmaram que, não fosse o PRP, teriam prosseguido na docência, mas apenas por não conhecer a realidade de trabalhar nas escolas. Por fim, apenas um (10%) participante respondeu negativamente à pergunta pois segundo ele tanto o estágio quanto o PRP têm a mesma efetividade em desenvolver identificação docente.

Um dos papéis da formação inicial de professores é promover a identificação com a docência, quer seja por meio dos estágios, quer seja por programas de incentivo, tais como PIBID e PRP (MONTEIRO et al., 2020). Os dados encontrados na presente seção mostram que o PRP foi efetivo nesse caso, uma vez que exerceram influência sobre a

permanência de muitos residentes na docência e foi divisor de águas para um residente especificamente.

É válido ressaltar também a importância de saber qual profissão não queremos exercer, e o PRP permitiu a dois universitários essa descoberta, o que consideramos algo positivo, uma vez que, pelas respostas obtidas, provavelmente eles não alcançariam a tão almejada felicidade no trabalho caso prosseguissem na docência.

Dos 10 residentes, 7 haviam participado do PIBID em editais anteriores ao de 2018. Destes, 6 afirmaram que sempre tiveram desejo de ampliar a formação docente, e um deles que o motivo foi porque achava os estágios insuficientes. Os outros 3 participantes relataram que tiveram interesse, mas não houve oportunidade.

5.6 Perfil de atuação profissional de licenciados em Biologia egressos do PRP

Com intuito de descrever o perfil profissional dos licenciados, questionamos se haviam concluído a graduação. Apenas 8, dos 26 participantes, já são biólogos licenciados. Perguntamos, então, se estão fazendo pós-graduação ou se pretendem, 3 afirmaram que estão na pós-graduação, sendo que destes apenas um está na área da educação. 19 responderam negativamente, mas que pretendem, e 4 que não têm intenção de fazer pós-graduação.

Fica claro que a maioria dos participantes está inclinada a aprimorar sua formação, seja na área da educação ou em outra. Isso pode estar associado ao cenário, rico em adversidades, do mercado de trabalho disponível ao docente iniciante, no qual os salários tendem a ser ainda mais desvalorizados do que os ofertados a professores com mais títulos e experiência (FARIAS; SILVA; CARDOSO, 2021).

Uma vez questionados se estão trabalhando, 16 responderam negativamente e 9 positivamente. Destes, 5 estão atuando em áreas relacionadas à educação, sendo que 3 estão atuando formalmente em escola pública. Perguntamos, por fim, quais suas intenções de emprego de modo que 10 estão em busca de atuação como professores, ou área educacional, 2 buscam atuar como biólogos, 1 afirmou que busca emprego em qualquer área, exceto a educação, e os demais afirmaram que apenas querem um vínculo empregatício formal, não importando a área.

Esses resultados destoam dos encontrados no estudo de Farias e colaboradores (2021), que ao analisarem o perfil profissional de 263 egressos do PIBID observaram que

75,6% atuam efetivamente no exercício da docência, e atribuem a esse programa grande peso na identificação e permanência desses egressos na profissão docente. Entretanto, é válido destacar que maioria dos partícipes do atual estudo ainda não concluíram a graduação, e mesmo assim, muitos já demonstram inclinação à permanência na docência.

Em relação ao PRP, estudos apontam que vem atingindo seus objetivos, uma vez que a maioria dos egressos do PRP tendem a atuar como professores, mesmo que não imediatamente, dado que muitos recém-graduados optam por seguir se especializando ou aguardando a realização de concursos públicos, formas de obterem condições de trabalho mais vantajosas (ANDRÉ, 2018; CONCEIÇÃO, 2018; FARIAS; SILVA; CARDOSO, 2021).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados mostra que as principais motivações dos graduandos pela escolha do curso de Ciências Biológicas licenciatura foram o desejo de ensinar, atrelado aos fatores de cunho econômico, a exemplo de poder atuar em diversas áreas, aumentando suas chances de conseguir um emprego.

Em relação às percepções dos participantes sobre as contribuições do estágio obrigatório curricular, ficou claro que eles enxergam o estágio como uma importante ferramenta promotora da identificação e formação docente, todavia, carece de muitas melhorias para conseguir abarcar os objetivos tão amplos que o regem.

As principais motivações dos concludentes e egressos quanto a se inscreverem no PIBID e PRP foram voltadas para suprir a necessidade que sentiam de adquirir mais experiência com a educação básica e, claro, questões econômicas, posto que muitos adentraram nesses programas pela oportunidade de receber bolsa remunerada.

Dito isso, consideramos que os programas foram efetivos em ambas expectativas, pois foi observado que promoveram identificação docente e ainda permitiram que muitos participantes consolidassem suas escolhas pela profissão, entretanto, ressaltamos que este é um estudo preliminar, de modo que serão necessárias outras pesquisas para avaliar quantos desses formandos foram de fato para o mercado de trabalho na área da educação básica.

7. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávia Cristina Santos; MASSENA, Elisa Prestes. Narrativas autobiográficas de licenciandos (as) em Química: motivações e o curso de licenciatura. **Educação Química em Punto de Vista**, v. 3, n. 2, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

ANJOS, Francisca Cassia Sousa dos; FERREIRA, Oséias Soares; PIRES, Diego Arantes Teixeira. Diferença dos Relatos de Experiência em Docência entre Alunos do Estágio Curricular Supervisionado e Programa Residência Pedagógica. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 2, n. 5, 2020.

BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Samuel Souza. Educação física, professores e estudantes: A escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, 2011.

BRASIL. CAPES. **Edital nº 06, de 03 de março de 2018** – Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11502-11-julho-2007-556654-publicacaooriginal-76743-pl.html>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 27 de dezembro de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação - PNE**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL/MEC/CAPES.FNDE. **Edital nº 02/2007**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL, resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019, p. 87. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 03 jan. 2021.

CONEPE. **Resolução nº N° 10/2018, de 23 de abril de 2018.** Regulamenta estágios curriculares obrigatório e não obrigatório de graduação. 2018.

CONEPE. **Resolução Nº 27/2019, de 26 de agosto de 2019.** Regulamenta o aproveitamento de carga horária discente cumprida em atividades do Programa Residência Pedagógica em cursos de licenciatura. 2019.

CONCEIÇÃO, Carla Patrícia Ferreira da. A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo.

REPOSITÓRIO PUCSP. Unifesp, [S. l.], p. 30-50, 10 abr. 2018.

DANTAS, Daiane Lourene Soares; SANTOS, José Carlos Oliveira; MAKNAMARA, Marlécio. Contribuições do PIBID Biologia à formação docente no CES/UFCG. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 5, p. 85-99, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; DE FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CARDOSO, Nilson de Souza. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miriam Carla Da Silva. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 10, n. 1, 2020.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, Bernardete A. et al. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida. In: Houssaye, Jean; Soëtard, Michel; Hameline, Daniel; Fabre, Michel. Manifesto a favor dos pedagogos. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: **Artmed**, 2004. p. 9-45

INEP. **Censo da educação superior 2018.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 - Notas estatísticas**, 2017.

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.
Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LOPES, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. **Dia a dia e educação**, v. 9, p. 1534-8, 2017.

LOPES, Samuel Batista et al. Nova perspectiva para o estágio supervisionado a partir da implementação do programa residência pedagógica, **VII ENID**, 2019.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 95-108, 2009.

MACIEL, Alessandra de Oliveira; LIMA, Ana Ignez Belém; JUNIOR, José Airton de Freitas Pontes. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2223-2239, 2020.

MONTEIRO, J. H. L., L. C. QUEIROZ, A. L. B. ANVERSA, V. F. M. SOUZA. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, v. 3, p. 1-12, 2020.

NASCIMENTO, Lorena Machado do. A motivação na escolha da carreira de professor. **IV Colóquio internacional educação, cidadania e exclusão: Didática e avaliação**. 2015.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. As contribuições do estágio supervisionado na formação do docente-gestor para a educação básica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 11, n. 2, p. 241-258, 2009.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 20, n. 3, p. 739-750, 2014.

RIBAS, Raul. A motivação empreendedora e as teorias clássicas da motivação. **Caderno de Administração. Revista da Faculdade de Administração da FEA**, v. 5, n. 1, 2011.

RIBEIRO, Marinalva Lopes et al. Por quais motivações estudantes escolhem a carreira profissional?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 2, p. 155-173, 2018.

RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 1009-1034, 2013.

SILVA, Alexandre Fernando; FERREIRA, José Heleno; VIERA, Carlos Alexandre. O ensino de Ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. **Revista Exitus**, v. 7, n. 2, p. 283-304, 2017.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIBEIRO, Marinalva Lopes; MALTA, Hélia Lucila. Tipos e sentidos de motivação para a escolha do curso de licenciatura. **Perspectiva**, v. 36, n. 2, p. 741-760, 2018.

SILVA, Hafla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, 2018.

SOUSA, Elayna Maria Santos; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. O processo de constituir-se professor na relação objetividade-subjetividade: significações acerca da mediação social na escolha pela docência. **Educação & Formação**, v. 4, n. 2, p. 82-96, 2019.

SOUSA, Emily Teixeira de; FEITOSA, Raphael Alves. Formação inicial de professores: um estudo do PIBID-BIOLOGIA em Crateús-CE. **Revista da SBEnBio-Número 9-**, 2016.

SOUZA, Renato Veríssimo de et al. Residência pedagógica: Entre o ideal e real relato de uma pesquisa participante a partir da visão de um professor preceptor. **Anais IV CONAPESC**. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

UNESCO. **The Global Information Technology Report 2016 - Innovating in the Digital Economy**. Genebra, 2016.

VASCONCELOS, Teresa - A importância da educação na construção da cidadania. **Saber(e)Educar**. Porto: ESE de Paula Frassinetti. p.109-117. 2007.

8. APÊNDICES

Apêndice A

1. Qual seu nome?

2. Qual sua idade?

3. Qual seu sexo?

(). Masculino

(). Feminino

(). Outro

4. Qual sua cidade de origem?

5. Você cursou o ensino básico na rede pública ou privada?

(). Todo em rede pública.

- Todo em rede privada, com bolsa.
- Todo em rede privada, sem bolsa.
- Parte em rede pública e parte em rede privada.

6. Qual a renda familiar mensal?

- Até 1 salário mínimo
- De 1 a 2 salários mínimos
- De 2 até 3 salários mínimos
- Acima de 4 salários mínimos

7. Marque o campus UFS no qual você estuda e o respectivo turno e modalidade.

- Campus São Cristóvão/ Presencial/Vespertino
- Campus São Cristóvão/ Presencial/Noturno
- Campus São Cristóvão/ CESAD
- Campus Itabaiana/ Presencial/ Vespertino
- Campus Itabaiana/ CESAD

As perguntas a seguir são para analisar a motivação na escolha pela licenciatura

1. Você tinha vontade de ser professor quando criança?

- sim
- não

2. Você tem algum familiar próximo que é professor?

- sim
- não

3. Por que você escolheu a licenciatura?

- Porque achei que seria mais fácil conseguir emprego.
- Porque gosto de ensinar e queria ser professor.

Por que era menos concorrido para entrar na universidade.

4. Marque a opção que melhor descreve como aconteceu com você quando teve que escolher seu curso superior:

Eu sabia que queria licenciatura, mas tinha dúvidas de qual curso.

Eu sabia que queria biologia, mas tinha dúvidas se era melhor a licenciatura ou o bacharelado.

Eu sabia que queria biologia licenciatura para atuar como professor de biologia

5. Você já pensou em desistir do curso?

Sim, mas resolvi continuar pelo desejo de ser biólogo

Sim, mas continuei porque quero atuar como professor

Sim, mas continuei porque não sabia qual outro curso fazer

Sim, mas continuei porque acredito que posso desenvolver afinidade com a profissão docente.

Não

As perguntas a seguir são para analisar percepções dos alunos sobre o estágio curricular obrigatório.

1. Você já fez ou está cursando algum estágio curricular obrigatório? Marque quantas opções forem necessárias.

Estágio supervisionado I: no ensino de ciências e biologia/ Estágio supervisionado em ensino de ciências I

Estágio supervisionado II: no ensino de ciências e biologia/ Estágio supervisionado em ensino de ciências II

Estágio supervisionado III: no ensino de ciências e biologia/ Estágio supervisionado em ensino de biologia I

Estágio supervisionado IV: no ensino de ciências e biologia/ Estágio supervisionado em ensino de biologia II

Não

2. Durante sua participação no estágio obrigatório você se sentia como professor?

sim

não

3. Como você enxerga o estágio curricular obrigatório?

Como uma exigência acadêmica

Como uma experiência prática para a atuação docente

Uma forma de avaliar se é essa a profissão que quer seguir.

4. Durante o estágio você tinha o desejo de continuar contribuindo com a educação básica?

Sim, desde o início do estágio esse era um dos meus objetivos.

Sim, mas no decorrer do estágio me desinteressei e acabei fazendo no automático.

Não, mas no decorrer do estágio desenvolvi esse sentimento.

Não.

5. Como você avalia a contribuição do estágio para sua capacitação na prática docente?

Contribuiu muito, pois ministrei aulas e melhorei minha capacidade de falar em público, preparar aulas e organizar conteúdos didáticos.

Contribuiu um pouco, mas não foi o suficiente para eu me sentir preparado a entrar na sala de aula.

Contribuiu pouco, pois durante a graduação já praticávamos muito com seminários e apresentações.

6. Como você avalia a contribuição do estágio para sua identificação docente e formação de profissional da educação?

Muito positiva, pois conheci a dinâmica da escola, o que é necessário para melhorar e me identifiquei com a profissão

Reflexiva, pois conheci a dinâmica da escola, as limitações da educação e passei a questionar identificação com a profissão docente

(). Frustrante, pois desejava muito ir logo para escola e fazer os estágios para melhorar minha atuação docente, mas o estágio foi muito limitado e não me deu a formação que eu esperava.

(). Muito negativa, pois desejava fazer os estágios para avaliar e colocar em prática minha atuação docente, mas me decepcionei com a realidade educacional e decidi seguir outras alternativas de atuação profissional

As perguntas a seguir são para analisar as motivações dos estudantes quanto a se inscreverem no PIBID.

1. Você participou do PIBID em algum dos editais abaixo?

(). Sim, edital 2018 (período agosto/2018 a janeiro/2020).

(). Sim, edital 2017

(). Não

2. Por que você resolveu se inscrever no PIBID?

(). Pela oportunidade de receber bolsa remunerada.

(). Porque queria ter mais experiência com a educação básica, pois senti que só o estágio curricular obrigatório não era suficiente para uma boa formação.

(). Porque gostei muito do estágio curricular obrigatório e queria continuar contribuindo para melhorar a educação básica.

3. Durante sua participação no PIBID, você se sentiu como professor?

(). Sim

(). Não

4. Qual a contribuição do PIBID profissionalmente?

(). Me fez perceber que é essa a profissão que desejo seguir.

(). Aumentou meu desejo de contribuir para melhorar a educação básica.

(). Mostrou que a docência não é a profissão certa para mim.

(). Não teve contribuição.

5. Participar do PIBID influenciou na decisão de seguir na carreira docente?

(). Não, porque eu sempre quis ser professor mesmo antes do PIBID, de modo que não teve influência.

(). Não, é um programa interessante, mas que não afetou minha escolha pela permanência na licenciatura.

(). Sim, ao colocar em prática, dentro da escola, percebi que gostava de ensinar, de produzir material educacional e do ambiente escolar.

(). Sim, o PIBID rompeu com o paradigma de que trabalhar com o ensino básico é desestimulante, permitiu que eu enxergasse que é possível construir uma educação de qualidade.

6. O que tinha no PIBID que fez você continuar na docência?

(). Acompanhamento dos coordenadores do programa, pensando soluções em conjunto.

(). Acolhimento da comunidade escolar, que deram suporte e apoio às ações desenvolvidas.

(). Contato com os alunos, ressignificando a prática docente.

(). Percepção de que consigo fazer diferença no aprendizado dos alunos.

(). Decidi não continuar.

7. Você está fazendo PRP no edital 2020?

(). Sim.

(). Não, não me inscrevi.

(). Não, me inscrevi, mas não fui selecionado.

As perguntas a seguir são para analisar as possíveis contribuições do PRP em promover identificação com a docência nos graduandos.

1. Você participou do PRP edital 2018 (período Agosto/2018 a Janeiro/2020).

(). Sim

(). Não

2. Por que você resolveu se inscrever no PRP?

(). Pela oportunidade de receber bolsa remunerada

(). Porque o PRP proporciona imersão em sala de aula e ambiente escolar, permitindo atuar como “professor de verdade”

Por que senti que só o estágio curricular obrigatório não era suficiente para uma boa formação.

Por que gostei muito do estágio curricular obrigatório e queria continuar contribuindo para melhorar a educação básica.

3. Durante sua participação no PRP, você se sentiu como professor?

Sim

Não

4. Você solicitou equivalência dos estágios curriculares de regência quando participou do PRP?

Sim

Não

5. Qual a contribuição do PRP profissionalmente?

Permitiu perceber que é essa a profissão que desejo seguir.

Aumentou meu desejo de contribuir para melhorar a educação básica.

Mostrou que a docência não é a profissão certa para mim.

Não teve contribuição

6. Participar do PRP influenciou na decisão de seguir na carreira docente?

Não, porque eu sempre quis ser professor mesmo antes do PRP, de modo que não teve influência.

Não, é um programa interessante, mas que não afetou minha escolha pela permanência na licenciatura, pois a realidade vivenciada já era o esperado.

Sim, ao assumir a turma, vivenciar efetivamente o processo de ensino aprendizagem, preparar e ministrar aulas, isso se ajusta com minha personalidade.

Sim, o PRP permite a imersão completa no ambiente escolar, desde a regência até a parte mais burocrática, como regras e horários de cada escola, processos avaliativos, relação do professor-aluno, direção, secretárias e colegas professores, após isso tive a certeza de que quero seguir na profissão.

7. Você considera que o estágio curricular obrigatório é equivalente ao PRP?

- Sim, porque ambos têm atividades que inserem o licenciando na escola capacitando sua formação.
- Sim, porque entendo que o PRP é uma extensão do estágio.
- Não, pois o estágio não promove a imersão completa do graduando na escola, ficando apenas no preparo de aulas e regência.
- Não, pois o PRP permite muito mais tempo de regência, preparo de aula e atividades, construção da relação professor-aluno, e avaliação do rendimento da turma por mais tempo.

8. Você acredita que se não tivesse participado do PRP suas percepções acerca de seguir na licenciatura seriam diferentes?

- Sim, acredito que apenas o estágio não é suficiente para gerar engajamento com a profissão e que se não tivesse participado do PRP não seguiria na docência.
- Sim, acredito que se não tivesse participado do PRP não seguiria na docência.
- Sim, acredito que se não tivesse participado do PRP seguiria na docência, mas apenas por não conhecer a fundo o funcionamento da escola.
- Sim, pois se não tivesse participado do PRP não teria constatado que a docência não é a profissão certa para mim.
- Não, acredito que tanto estágio quanto PRP têm a mesma efetividade em desenvolver identificação docente.

9. Você havia participado de algum edital PIBID antes de entrar no PRP em 2018?

- Não, eu até queria, mas não tive oportunidade.
- Não, não me interessava.
- Sim, sempre quis ampliar minha formação docente.
- Sim, porque achava os estágios insuficientes

As perguntas a seguir são para avaliar a atuação profissional dos participantes

1. Você já concluiu sua graduação?

- Sim
- Não

2. Você está trabalhando no momento?

- Sim:**

- . Atuando como biólogo
- . Como docente ou outra atividade na educação
 - . Em escola pública
 - . Em escola particular
 - . Aulas de reforço
 - . Cursinho
 - . Ensino superior
 - . Outra área
- . **Não, estou em busca de emprego.**
 - . Atuando como biólogo
 - . Como docente ou outra atividade na educação
 - . Em qualquer uma das opções anteriores.
 - . Outra área

3. Você está fazendo fazer pós-graduação?

- . Sim, na área de educação
- . Sim, em área específica da biologia
- . Não, mas pretendo
- . Não e não pretendo

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante,

Este é um convite para participar da pesquisa “Análise da efetividade do PIBID e PRP em promover a identificação com a docência em estudantes de Biologia da Universidade Federal De Sergipe”, desenvolvida por Janice da Silva Soares, discente do curso de Ciências Biológicas, licenciatura, do Departamento de Biologia (DBI), da Universidade Federal de Sergipe (UFS) sob orientação da Profa. Dra. Luciane Moreno Storti de Melo.

O objetivo central deste estudo é avaliar a efetividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (PRP) em promover a identificação com a docência e em promover o desejo de contribuir com a formação básica da educação licenciandos de biologia da Universidade Federal de Sergipe, dos campi São Cristóvão e Itabaiana.

Ressalto que todas as informações prestadas serão anônimas e unicamente utilizadas para pesquisa científica. A coleta de dados será feita por meio de instrumento eletrônico, utilizando o *Google Forms*, composto por um questionário composto por

questões sobre as motivações e experiências pessoais dos alunos no estágio curricular, nos programas PIBID e PRP e atuação profissional para os já graduados, elaboradas pela pesquisadora.

O tempo utilizado para coleta dos dados será de aproximadamente trinta minutos. Posteriormente, em outro momento fora da sala de aula, será realizada a análise das respostas obtidas através dos questionários. Sua participação é muito importante.

a) **A participação do (a) senhor(a) é voluntária**, isto é, ela não é obrigatória, e há plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar a participação a qualquer momento. Não há penalização caso decida não participar da pesquisa ou, tendo aceitado, desistir desta. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

b) A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, **você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa**, o que poderá ser feito através dos meios de contato neste Termo.

c) Em relação ao risco da pesquisa, este pode incluir o constrangimento por assumir algumas motivações em relação às motivações das escolhas do participante, contudo será atenuado pela **garantia do anonimato além da confidencialidade dos resultados**, uma vez que os dados serão codificados em números que impeçam a identificação do participante por terceiros.

d) A participação consistirá em **responder perguntas do questionário** no formulário do *Google Forms*, que será enviado aos participantes por e-mail. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos cinco anos, conforme as Resoluções 466/12 e 510/2016.

e) Os benefícios (diretos ou indiretos) relacionados à colaboração nesta pesquisa são o de contribuir para o processo de melhoramento do estágio curricular obrigatório, PIBID e PRP.

f) Os resultados serão divulgados em artigos científicos e apresentações em eventos resguardando o sigilo dos participantes, por meio da codificação e omissão de dados que possam identificar o participante.

Este Termo será assinado eletronicamente, e o participante receberá uma cópia em seu e-mail. O mesmo foi elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos e atende à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF. Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada, para tanto cada participante receberá um código alfa numérico atribuído neste termo e nos questionários, o qual será utilizado para transcrição nas planilhas de análise dos dados. Os dados serão armazenados de forma sigilosa, sob responsabilidade dos pesquisadores.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, no endereço: Rua Claudio Batista s/n, Sanatório, 49.060-110, Aracaju-Sergipe, telefone (79) 3194-7208. O Comitê de Ética em Pesquisa é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o Comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os

princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

Luciane Moreno Storti de Melo
(Pesquisador Responsável)
CPF: 297.194.428-08

Janice da Silva Soares
(Pesquisador Participante)
CPF: 066.008.945-98

CONTATO DA COORDENAÇÃO DA PESQUISA: (79) 996334833. E-mail:
janicesoares42@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro também estar ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome legível do participante:
