

## SEÇÃO: ARTIGOS

# RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro<sup>1</sup>

### RESUMO

A formação inicial de professores implica considerar a responsabilidade da universidade quanto ao seu compromisso social diante das mudanças no campo da educação e, também, considerar, nesse processo, um conjunto de saberes necessários às atividades docentes. O objetivo deste estudo é apresentar os resultados de um programa de formação inicial de professores, mediante o Acordo de Cooperação Técnica celebrado entre a Universidade Estadual do Piauí e a Prefeitura Municipal de Corrente/PI, denominado Programa Institucional de Iniciação à Docência. Foram adotadas as abordagens quantitativa e qualitativa na pesquisa e utilizada a técnica *survey* para o levantamento de dados. Participaram da pesquisa 40 sujeitos: 17 professores, 6 gestores e 17 bolsistas. Destacam-se dois pontos de importância: satisfatoriamente, as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência são muito adequadas; os desafios apontados pelos sujeitos participantes referem-se muito mais ao processo de ensino-aprendizagem na educação básica do que propriamente à metodologia e à logística do programa.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Saberes docentes. Prática pedagógica.

### Como citar este documento – ABNT

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Responsabilidade social universitária na formação de professores: relação teoria-prática no Programa Institucional de Iniciação à Docência. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e019721, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.19721>.

Recebido em: 01/04/2020  
Aprovado em: 19/05/2020  
Publicado em: 24/08/2020

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Corrente, PI, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6196-731x>. E-mail: raicribeiro@hotmail.com.

## RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: RELACIÓN PRÁCTICA-TEÓRICA EN EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIACIÓN A LA ENSEÑANZA

### RESUMEN

La formación inicial del profesorado implica considerar la responsabilidad de la universidad por su compromiso social ante los cambios en el campo de la educación y también considerar en este proceso un conjunto de conocimientos necesarios para las actividades de enseñanza. El objetivo de este estudio es presentar los resultados de un programa inicial de capacitación docente, a través del Acuerdo de Cooperación Técnica firmado entre la Universidad Estatal de Piauí y el Municipio de Corrente-PI, denominado Programa Institucional de Iniciación a la Enseñanza. Se adoptaron enfoques de investigación cuantitativa y cualitativa y, en el proceso, se utilizó la técnica de encuesta para la recopilación de datos. Participaron 40 sujetos en la investigación: (17 docentes, 6 gerentes y 17 becarios). Se destacan dos puntos importantes: satisfactoriamente, las actividades desarrolladas bajo el Programa Institucional para la Iniciación Docente son muy adecuadas; Los desafíos señalados por los sujetos participantes son mucho más desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación básica que la metodología y la logística del programa.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Enseñanza del conocimiento. Práctica pedagógica.

## UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY IN TEACHER TRAINING: THEORY-PRACTICAL RELATIONSHIP IN INSTITUTIONAL PROGRAM FOR TEACHING INITIATION

### ABSTRACT

Initial teacher training implies considering the university's responsibility regarding its social commitment in view of the changes in the education field and also considering, in this process, a set of important knowledge for teaching activities. The main objective of this study is to show the results of an initial teacher training program, through the Technical Cooperation Agreement signed between the State University of Piauí and the Corrente City Hall (Piauí), called Institutional Program for Teaching Initiation. Quantitative and qualitative approaches were adopted in the research and the survey technique was used for data collection. 40 people joined the research: 17 teachers, 6 managers and 17 scholarship holders. Two important points stand out: satisfactorily, the activities developed under the Institutional Program for Teaching Initiation are very adequate; the challenges pointed out by the participating subjects refer much more to the teaching-learning process in basic education than to the program's methodology and logistics.

**Keywords:** Teacher training. Teaching knowledge. Pedagogical practice.

## INTRODUÇÃO

O papel da universidade, em complementação às suas funções básicas de ensino, pesquisa e extensão e tratando-se da responsabilidade social, é também o de desenvolver mentes humanas proativas para o pleno exercício da cidadania, mediante ações criativas capazes de construir comunidades socialmente responsáveis e economicamente sustentáveis. Nesse sentido, entendemos a universidade como um espaço com objetivos para além da formação de ideias, mas, também, como uma instituição que tem papel capital na promoção de ações de responsabilidade social.

Assim, a problemática deste estudo emerge a partir da seguinte indagação: quais as possibilidades provenientes do poder público, na promoção da responsabilidade social da universidade, de forma a promover a qualidade social da formação de professores e, conseqüentemente, da educação básica?

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados decorrentes da implantação de um programa de formação inicial de professores, mediante o Acordo de Cooperação Técnica celebrado entre a Fundação Universidade Estadual do Piauí e a Prefeitura Municipal de Corrente/Secretaria Municipal de Educação de Corrente/PI, denominado Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIID).

Esta pesquisa adotou princípios das abordagens qualitativa e quantitativa. Segundo orientações de Lüdke e André (1986), são características da pesquisa qualitativa: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos – ainda que estejam organizados em tabelas neste artigo. Outro aspecto a ser demarcado é a relação entre os sujeitos pesquisados e o objeto de estudo (PIID). A utilização da abordagem qualitativa nesta pesquisa apresenta as seguintes contribuições: compreensão da responsabilidade social universitária no processo de formação de professores e análise da proposta de alfabetização impressa no PIID.

Utilizamos a técnica *survey* para o levantamento de dados especificamente utilizada na abordagem quantitativa, embora a análise dos dados tenha acontecido, predominantemente, pela análise de conteúdos, em comparação com a análise estatística. É importante ressaltar que, segundo Richardson (1999), a abordagem quantitativa se caracteriza por empregar a quantificação tanto na técnica de coleta de dados quanto no tratamento dos dados, mediante procedimentos estatísticos.

Para a realização do estudo, adotamos as seguintes etapas: i) estudo detalhado do Termo de Cooperação Técnica n. 02/2017, celebrado entre a Fundação Universidade Estadual do Piauí

e a Prefeitura Municipal de Corrente, referente à implantação do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIAUÍ, 2017); ii) estudos bibliográficos sobre a temática da responsabilidade social universitária e a formação de professores; iii) plano de aplicação de coleta de dados (*survey*), por intermédio do qual exploramos as seguintes variáveis: avaliação das atividades desenvolvidas no PIID no ano de 2019, razões apontadas pelos respondentes para justificar a escolha na questão sobre a avaliação do PIID, atividades em que o professor acompanhou o piidiano, desafios a serem superados a fim de existirem avanços no PIID, relação entre os objetivos do programa e as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo bolsista, razões que justificam a escolha na questão anterior e atividades pedagógicas em que o piidiano atuou; iv) estabelecimento de critérios de seleção dos respondentes: serem participantes do PIID. Houve 40 respondentes: 17 professores, 6 gestores e 17 bolsistas.

O artigo está dividido em duas seções, de forma a contemplar a temática em estudo em duas perspectivas: teórica e empírica. A perspectiva teórica tem como finalidade a discussão, consubstanciada na literatura, de conceitos de responsabilidade social universitária, dialogando sobre o papel social da universidade na formação de professores e o papel das parcerias da universidade na execução de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão. A perspectiva empírica apresenta o objeto de estudo – o Programa Institucional de Iniciação à Docência – e trata sobre os resultados coletados no campo da educação básica, com base na implementação do referido programa, em suas características técnicas e pedagógicas.

### **RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FOCO NAS PARCERIAS**

A responsabilidade social não é um fenômeno específico do campo da educação ou da esfera universitária, é na verdade um conceito que tem se desenvolvido nos campos das ciências políticas, da economia, da administração e da gestão, sobretudo no âmbito das reformas de Estado, dos sistemas econômicos e dos sistemas políticos.

Em razão dessa multidisciplinaridade e da definição dos conceitos de responsabilidade social sob o olhar de diversos campos, entendemos que ela exhibe uma constituição social, histórica e política. Assim, concordamos com Macêdo (2005), quando defende a ideia de que a universidade não somente pode como deve cumprir uma missão que ultrapassa os limites da sua finalidade tradicional de produção, reprodução, divulgação e conservação do conhecimento. Em tempos de profundas mudanças sociais, políticas e econômicas numa esfera global e em que a universidade é vista como *locus* de formação profissional e de produção do conhecimento, esperamos, contudo, um modelo de educação que supere o caráter mercadológico e prepare o estudante para o pleno exercício da cidadania. Um

modelo cuja política de ensino, pesquisa e extensão esteja voltada para a resolução de problemas, capaz de dar respostas às demandas da comunidade e alinhada a um projeto de desenvolvimento que privilegie, além do crescimento da economia, a promoção da qualidade de vida.

Para Herrera (2009), a responsabilidade social das universidades forma o elo entre o conhecimento gerado no contexto de sua aplicação e as necessidades locais, nacionais e globais. Portanto, inclui uma gama de ações e processos cujo objetivo é responder às necessidades de seu ambiente de maneira adequada e efetiva. A responsabilidade social universitária diz respeito aos deveres que a universidade tem para com a sociedade, principalmente na procura de soluções para os principais problemas sociais e na criação de mecanismos de promoção social de setores historicamente marginalizados (CALDERÓN, 2006).

Apoiados nessa discussão, trazemos o enfoque da responsabilidade social universitária na formação de professores. Nosso entendimento sobre essa questão parte da ideia de modernização da universidade, vendo-a como uma instituição que traz consigo a missão de formar dignamente os profissionais, para além das competências meramente técnicas. No campo da formação de professores, um dos objetivos mais amplos e consensuais da ação educativa é um modelo de formação para o exercício da cidadania e para a competência técnica e política.

Importa saber que a formação do professor é uma tarefa em processo e, no exercício da formação, a relação teoria-prática é imprescindível. Autores, como Garcia (1999), Day (2005) e Tardif (2003), ao tratar sobre essa temática, reiteram a sua complexidade e responsabilidade social.

A formação de professores é, desse modo, um processo que, ainda que construído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação a que se está a referir (GARCIA, 1999). A reflexão sobre a ação é um dos elementos defendidos por Day (2005), ao ressaltar que se trata de um processo sistemático que permite a análise, a reconstrução e reestruturação, com o fim de planejar o ensino e a aprendizagem posteriores. E, nesse entendimento, apoiamo-nos nas ideias de Tardif (2003) para reconhecermos que a ação do professor é um conjunto de representações elaboradas por ele mesmo a respeito da natureza de sua prática, as quais servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la nas diversas situações.

Introduzir o conteúdo da responsabilidade social universitária no debate a respeito da formação do professor implica, pois, pensar em um ensino dinâmico e concreto, como possibilidade de construir um saber-fazer, na relação teoria-prática, qual seja, uma prática experimentada durante o período de formação (HAAS, 2009). Formar o professor exige, assim, um relacionamento orgânico entre a universidade e a sociedade, como mecanismo de materialização da responsabilidade social universitária, compreendendo que a unidade teoria-prática possibilita qualidade na formação.

Acrescentamos a importância das parcerias institucionais em um esforço conjunto na busca de soluções para problemas de ordem social. As universidades estão nesta dinâmica de adotar boas práticas, como ferramentas da gestão socialmente responsável, por meio do diálogo com seus pares, com a sociedade e outras instituições, firmando parcerias na busca de soluções para seus problemas mais urgentes, pelo viés da política universitária de ensino, pesquisa, extensão e, arriscamos acrescentar, de inovação. Pondo-se contra a mercantilização da educação e da ciência, a responsabilidade social universitária traz consigo o princípio da participação, com o olhar voltado para seus impactos na sociedade, de modo a produzir uma ciência como um bem público não mercantilizável (VALLAEYS, 2017).

A universidade, ao compreender a importância da responsabilidade social universitária, traduzida no diálogo com a sociedade, e ao incorporá-la como princípio das suas políticas, tende a fortalecer-se, da mesma forma que fortalece a sociedade. É como uma via de mão dupla, à medida que a instituição e o campo social se organizam para propor e implementar ações capazes de solucionar problemas sociais, de promover o desenvolvimento e oportunidades para todos.

Na seção seguinte faremos a exposição do processo de implantação do Programa Institucional de Iniciação à Docência, uma parceria entre a Fundação Universidade Estadual do Piauí e a Prefeitura Municipal de Corrente/PI. E ainda apresentaremos os resultados do programa, de acordo com a aplicação de um questionário com gestores, professores e alunos/bolsistas do PIID. As ações do referido programa buscam expressar ou traduzir a responsabilidade social universitária.

### **OBJETO DE ESTUDO**

O Programa Institucional de Iniciação à Docência é uma parceria entre a Fundação Universidade Estadual do Piauí e a Prefeitura Municipal de Corrente/PI, existente desde agosto de 2017, decorrente do Termo de Cooperação Técnica n. 02/2017, quando foi implantado o projeto-piloto, a partir dos princípios e objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIID é vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí do campus Jesualdo Cavalcanti, localizado na cidade de Corrente/PI. As escolas atendidas, todas da rede municipal, foram: Escola Municipal Orley Cavalcanti; Escola Municipal Filemon Nogueira; Escola Municipal Marinho Lemos; Escola Municipal Mário Nogueira; Escola Municipal Firmino Marques; Escola Municipal Luiz Avelino. Os alunos atendidos foram aqueles das classes de 1º e 5º ano, sob a orientação de duas coordenadoras de área, professoras da Universidade Estadual do Piauí, tendo como ponto básico de referência pedagógica o projeto “Alfabetização, letramento e numeramento: espaço de incentivo à aprendizagem”.

O projeto a que nos referimos tem como meta promover uma experiência de formação inicial de professores, proporcionando discussões, reflexões e vivências dos modos de operacionalização das práticas em desenvolvimento pelos professores em seus cotidianos escolares. A proposta, consoante com os objetivos do curso de Pedagogia, baseia-se numa concepção emergente de formação, na qual o professor é construtor de saberes, competências e habilidades de sua profissão. Assim, entendemos que o cotidiano escolar é um espaço/lugar de reflexão, pesquisa e crítica, pois com ele e nele estabelecemos outras compreensões e significações acerca do papel emancipatório da docência (OLIVEIRA, 2003; ALVES, 2011). Nessa perspectiva de formação, percebemos que o campo da profissionalização do professor alfabetizador deverá ser mais bem articulado com a prática, pois boa parte dos egressos desse curso de Pedagogia opta por atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e, por vezes, apresenta dificuldades no trato didático-metodológico com essa fase da escolarização.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia vem assumindo, por intermédio de seu Projeto Pedagógico Curricular, a alfabetização numa abordagem sociocultural, ressaltando no PIID as perspectivas de alfabetização e letramento e numeramento em Freire (1979, 1989) e Soares (2008).

Freire (1979) destaca-se pela objetividade com que expõe suas ideias a respeito do processo de alfabetização. O autor apresenta de maneira detalhada seu método pedagógico relacionado à alfabetização de adultos: uma reflexão sobre o homem e uma análise sobre suas condições culturais. Seu método – o diálogo – é exposto como um método ativo, crítico e criticista.

Nessa direção, Freire (1989) nos permite perceber que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo, como também enfatiza a importância crítica da leitura na alfabetização, colocando o papel do educador dentro de uma educação, na qual o fazer deve ser vivenciado dentro de uma prática concreta de libertação e de construção da história, de forma a inserir o aluno num processo criador, em que ele é também sujeito.

Com base nessa discussão, trazemos para a reflexão as ideias de Soares (2008) sobre alfabetização e letramento, a qual aponta que o conceito de alfabetização precisa ser abordado e compreendido numa perspectiva multidisciplinar. A autora reúne textos que nos permitem uma reflexão referente às práticas escolares de alfabetização e letramento, desvelando a função politicamente distorcida dos programas de acesso à leitura e à escrita; questiona a separação entre o processo de alfabetização e a conquista da cidadania; explicita o abismo entre o discurso oficial da escola e o das crianças pertencentes às camadas populares.

Partindo dessa reflexão, entendemos que a formação inicial dos futuros professores deverá contemplar estratégias que atendam a essas exigências cognitivas e sociais da atualidade. Essa é uma tarefa que pode ocorrer mediatizada pela relação teoria-prática, especialmente quando interagimos nos e com os espaços/lugares pedagógicos, cotidianos escolares, onde ações e circunstâncias oportunizam um olhar investigativo, problematizador e interventivo dos sujeitos em formação.

### RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Os dados a seguir, descritos e apresentados nas tabelas de 1 a 6, advêm de um questionário realizado com **diretores e professores** das escolas em que foi desenvolvido o Programa Institucional de Iniciação à Docência no ano de 2019, cujo projeto pedagógico contemplou a alfabetização, o letramento e o numeramento.

Tempo de experiência como professores na rede municipal de ensino	Frequência %
Acima de 3 anos	76%
Mais de 2 anos, até 3 anos	24%
Total	100%

**Tabela 1** – Tempo de experiência como professores na rede municipal de ensino

Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Em relação ao tempo de experiência como professores na rede municipal de ensino, as respostas dos participantes nos permitem identificar que todos os respondentes têm mais de dois anos de experiência: 24% têm mais de dois, até três anos e 76% têm acima de três anos de experiência.

Ainda sobre o critério de identificação, os respondentes foram perguntados sobre a vinculação profissional.



Vinculação profissional	Frequência %
Efetivos	76%
Contratados via critério de indicação	19%
Contratados via processo seletivo	5%
Total	100%

**Tabela 2** – Vinculação profissional  
Fonte: pesquisa de campo, 2019.

A tabela acima nos mostra que: 76% são professores efetivos da rede; 19% são professores contratados via critérios de indicação e 5% são professores contratados via processo seletivo. Os dados indicam ainda que os sujeitos, efetivos e contratados, participaram de cursos de formação de professores durante a vigência do PIID, em especial em 2019, ano da coleta de dados. Sobre a formação dos professores participantes, é importante ressaltar que, em conformidade com o Termo de Cooperação Técnica n. 02/2017, um dos objetivos do PIID diz respeito à sua contribuição para a valorização do magistério e à elevação da qualidade da formação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Ressaltamos tratar-se de uma parceria que, em alta medida, eleva o potencial da responsabilidade social da universidade e, ainda, identificamos em autores como Garcia (1999), Day (2005) e Tardif (2003) que a formação do professor, além de ser uma tarefa em processo, tal como constatamos nos dados da pesquisa, exige reflexão sobre a ação.

O próximo questionamento aborda a avaliação dos professores referente às atividades desenvolvidas pelo licenciando nas escolas de educação básica contempladas pelo PIID. Podemos identificá-las na Tabela 3.

Avaliação das atividades	Frequência %
Muitas atividades adequadas	71%
Algumas atividades adequadas	24%
Muitas atividades parcialmente adequadas	5%
Total	100%

**Tabela 3** – Avaliação das atividades desenvolvidas no PIID no ano de 2019  
Fonte: pesquisa de campo, 2019.

O programa que estamos descrevendo nesta pesquisa tem evoluído em relação ao alcance de seus objetivos, principalmente quando tratamos das atividades propostas no termo de convênio a serem desenvolvidas pelos bolsistas, licenciandos de Pedagogia. Consideramos as indicações das respostas positivas e satisfatórias, haja vista que 71% dos professores participantes consideram que, no âmbito do PIID, são muitas atividades adequadas, enquanto 5% dizem que são muitas atividades parcialmente adequadas e 24% dizem que existem algumas atividades adequadas. Os dados nos indicam que os objetivos do projeto

“Alfabetização, letramento e numeramento: espaço de incentivo à aprendizagem” foram cumpridos, especialmente quando se trata de: inserir os licenciandos em Pedagogia no cotidiano da rede pública de educação básica, oferecendo-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas para a construção de práticas docentes de caráter inovador, científico e interdisciplinar, em parceria com programas institucionais do MEC existentes nas escolas (PNAIC e Mais Educação); realizar apoio na elaboração e realização de aulas, de atividades dinâmicas e participativas, de projetos interdisciplinares, visando à melhoria quantitativa e qualitativa da aprendizagem dos educandos das escolas de Ensino Fundamental (1º e 5º Ano) em alfabetização, letramento e numeramento.

Perguntamos também sobre as razões que justificam as respostas dos professores sobre a avaliação das atividades realizadas pelos bolsistas apresentadas na Tabela 3. As razões estão indicadas na Tabela 4.

Razões	Frequência %
Projeto de alfabetização para os alunos com dificuldades de leitura	68%
Atividades que colaboram para o desenvolvimento do aluno	15%
Aulas práticas com material concreto	12%
Atividades excelentes, porém ainda falta compromisso em alguns bolsistas	5%
Total	100%

**Tabela 4** – Razões apontadas pelos respondentes para justificar a escolha das alternativas na questão anterior

Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Os dados nos remetem a uma avaliação positiva, considerando as respostas emitidas pelos professores: 68% apontam como razão as atividades do projeto de alfabetização para os alunos com dificuldades de leitura; 15% indicam que as atividades colaboram para o desenvolvimento do aluno; 12% mencionam as atividades práticas com material concreto; 5% afirmam que as atividades são excelentes, porém ainda falta compromisso em alguns bolsistas. Vejamos que os professores reconhecem que os bolsistas se propuseram a realizar as atividades do projeto “Alfabetização, letramento e numeramento: espaço de incentivo à aprendizagem” quando o programa foi instituído na rede municipal, ainda assim, ressaltam que nem todos os bolsistas se engajaram no programa como deveriam.

O projeto de alfabetização, aqui referido, serviu de bússola para os envolvidos no PIID, visto que o programa tem como finalidade proporcionar uma experiência diferenciada no que se refere à formação inicial dos graduandos, e que, com ele, pretendemos alinhar as discussões desenvolvidas no curso com a realidade escolar, de acordo com as orientações de Oliveira (2003), Alves (2011) e Soares (2008), refletindo e indagando sobre os modos de operacionalização da prática docente, tal como desenvolvem os professores em exercício

em seus cotidianos escolares. Por isso, a formação do professor deverá ser articulada com a prática, numa teia de construção de saberes e não especificamente numa relação de transmissão de conhecimento já constituído. Nesse sentido, Tardif (2003) nos fornece indicativos de que a prática do professor integra diferentes saberes, de forma que define o saber docente como um saber plural, mais ou menos coerente com saberes oriundos da formação profissional e saberes disciplinares. Assim, o aluno bolsista do PIID pode começar a construir seus saberes docentes, numa relação tecida entre a teoria e a prática docente no processo de sua formação.

Atividades	Frequência %
Ajuda nas atividades de leitura e escrita e numeramento	95%
Ajuda nos projetos e programações da escola	91%
Projeto de alfabetização	86%
Ajuda com material didático	53%
Ajuda na fila	34%
Ajuda no intervalo	15%

**Tabela 5** – Atividades em que o professor acompanhou o piidiano

Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Os dados da Tabela 5 nos indicam que as atividades propostas no projeto “Alfabetização, letramento e numeramento: espaço de incentivo à aprendizagem”, base pedagógica do termo de convênio, foram realizadas e, em alguma medida, os objetivos foram alcançados. Atividades de alfabetização incluindo leitura, escrita e numeramento atingiram uma escala de 95% na prática do PIID. Os dados mostram que os bolsistas estiveram engajados também nos projetos e programações da escola, ações essas que aparecem em 91% das respostas dos professores participantes. Justificamos que a soma da frequência ultrapassa 100%, porque a questão era aberta, de forma que o respondente fazia suas próprias indicações.

Os dados identificados na pesquisa, em relação às atividades executadas pelo bolsista, podem ser o reflexo de um trabalho desenvolvido pelas coordenadoras de área com os participantes do programa, como podemos identificar no Quadro 1.

<b>Categorias</b>	<b>Práticas</b>
<b>Formação</b>	Apresentação e discussão da proposta didático-pedagógica e interdisciplinar do PIID com os bolsistas, docentes, orientadores pedagógicos e diretores das escolas selecionadas, para esclarecimentos sobre o programa e quais seus objetivos.
	Diagnóstico da realidade cotidiana dos processos de ensino e aprendizagem das escolas selecionadas.
	Realização de encontros de formação dos bolsistas para estudo, planejamento e avaliação das atividades do projeto.
	Pesquisa e produção de textos acadêmicos sobre a temática alfabetização, letramento e numeramento.
	Produção de materiais didáticos para o desenvolvimento de atividades do projeto, como forma de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.
<b>Experiência docente</b>	Inserção no cotidiano das escolas selecionadas.
	Planejamento, participação e avaliação da prática docente sob orientação do professor titular.
<b>Avaliação</b>	Avaliação do programa periodicamente – a cada quinze dias –, sob orientação e acompanhamento das coordenadoras de área, incluindo palestras, oficinas e feiras pedagógicas.
	Visitas quinzenais das coordenadoras de área nas escolas selecionadas, como forma de acompanhamento das atividades.
	Produção de memoriais bimestrais pelos bolsistas sobre as experiências vivenciadas a partir do projeto pedagógico vinculado ao PIID.

**Quadro 1** – Atividades relacionadas ao programa

Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Ressaltamos que a realização das atividades apresentadas e realizadas no formato de programa pode ser também traduzida em desafios a serem superados, de forma a haver avanços no desempenho dos participantes e envolvidos no PIID.

Desafios	Frequência %
Material didático da escola	62%
Trabalhar leitura e operações matemáticas	48%
Motivar os alunos com utilização do lúdico	29%
Estrutura da escola	29%
Disciplina por parte dos alunos da escola	19%
Adequar o tempo para planejamento conjunto	10%
Acompanhamento dos pais	10%
Trabalhar o afeto e o aspecto social do aluno	5%
Dificuldades de aprendizagem	5%
Aceitação da equipe da escola	5%

**Tabela 6** – Desafios a serem superados, a fim de que haja avanços na atuação do PIID

Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Os dados da Tabela 6 nos mostram que um dos principais desafios encontrado está relacionado ao baixo nível de leitura e de matemática, o que indica, de certa forma, que a proposta de alfabetização e numeramento teve um sentido pedagógico ao ser implantada por intermédio do PIID. A existência de material didático na escola aparece em 62% das respostas dos professores; trabalhar leitura e operações matemáticas aparece em 48% das respostas; motivar os alunos com o uso do lúdico aparece em 29% das respostas; estrutura da escola aparece em 29% das respostas. Novamente justificamos que a soma da frequência ultrapassa 100%, porque a questão era aberta, de forma que o respondente fazia suas próprias indicações.

Entendemos que tais desafios estão, em parte, relacionados à logística da Secretaria Municipal de Educação e das escolas da rede e, em parte, à responsabilidade da universidade no processo de formação dos alunos licenciandos. Sobre a responsabilidade social da universidade, imprimimos a ideia advogada por Haas (2009), de que a universidade é responsável por ministrar um ensino vivo e concreto, numa relação tecida entre a teoria e a prática no processo de formação. Assim, a formação inicial do professor não termina na graduação e, portanto, é preciso que a formação docente esteja presente e integrada nas disciplinas, nos projetos e nos programas das instituições formadoras, mas que não se circunscreva ao período letivo da formação na graduação. Por essa razão, destacamos que a responsabilidade da universidade com a formação também está em plantar a ideia de que o professor é um eterno aprendiz e de que a cada dia é preciso aprender a aprender e ser capaz de superar os desafios que a profissão lhe impõe.

Os dados a seguir, dispostos nas tabelas de 7 a 10, advêm de um questionário aplicado aos bolsistas do curso de Pedagogia das escolas em que foi desenvolvido o Programa Institucional de Iniciação à Docência no ano de 2019.

Foi perguntado aos bolsistas sobre o tempo de experiência no PIID, já que o programa está implantado desde 2017. As respostas foram: 69% está no programa há um ano; 25% está há menos de dois anos; 6% está há mais de dois anos. Quando perguntados a respeito da formação no âmbito do programa, 100% das respostas indicam ter havido, o que demonstra o cumprimento das etapas impressas na proposta do PIID e, em alta medida, a responsabilidade da universidade no cumprimento de suas obrigações em quaisquer circunstâncias.

A Tabela 7 trata sobre o objetivo do PIID na formação de docentes e as respectivas atividades implantadas por ocasião do projeto.

Relação objetivos x atividades	Frequência %
Existem muitas atividades adequadas	81%
Existem muitas atividades, mas são parcialmente adequadas	19%
Total	100%

**Tabela 7** – O objetivo do PIID na formação de docentes e as respectivas atividades implantadas por ocasião da execução do projeto

Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Os dados identificados na Tabela 7 apontam para uma avaliação positiva do programa, considerando que os participantes tinham outras opções para marcar, como: existem muitas atividades, mas são inadequadas; existem algumas atividades adequadas; existem algumas atividades, mas são parcialmente adequadas; existem algumas atividades, mas são inadequadas; inexistem atividades. A opção de que existem muitas atividades adequadas representa 81% e a alternativa de que existem muitas atividades, mas são parcialmente adequadas representa 19% das respostas indicadas pelos bolsistas. Apoiados nas estatísticas, defendemos a ideia de que a proposta pedagógica do PIID é favorável à formação docente, tendo em vista o cumprimento dos objetivos do programa. Ressaltamos como um propósito coerente com as respostas apresentadas na tabela acima: apoiar na elaboração e realização de aulas, de atividades dinâmicas e participativas, projetos interdisciplinares, visando à melhoria quantitativa e qualitativa da aprendizagem dos educandos das escolas de Ensino Fundamental (1º e 5º ano), em alfabetização, letramento e numeramento. Entendemos, portanto, que o programa exerce positiva influência no desempenho acadêmico e profissional do aluno bolsista e, desse modo, tem potencial para contribuir com o desenvolvimento da educação básica.

Perguntamos sobre as razões que melhor justificam a escolha das respostas indicadas na Tabela 7. As razões estão indicadas na Tabela 8.

Razões que melhor justificam as respostas indicadas	Frequência %
O PIID é importante na formação docente	44%
As atividades são adequadas e atendem às exigências do PIID	37%
A parceria celebrada entre a Universidade e a SEMEC	19%
Total	100%

**Tabela 8** – Razões que melhor justificam as respostas indicadas na Tabela 7  
Fonte: pesquisa de campo, 2019.

As razões que melhor justificam as respostas estão relacionadas à forma como o programa vem se desenvolvendo e marcando de forma positiva a formação docente. Destacamos os seguintes motivos: o PIID é importante na formação docente, que indica 44% das razões; as atividades são adequadas e atendem às exigências do PIID, que representa 37%; parceria celebrada entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação, que está numa escala de 19% das razões indicadas pelos participantes.

As atividades consideradas muito adequadas, e mesmo as parcialmente adequadas, apresentadas na Tabela 7, estão discriminadas na Tabela 9.

Atividades	Frequência %
Auxilia o professor titular nas atividades de leitura, escrita e numeramento referentes ao projeto pedagógico do PIID	94%
Auxilia nos projetos e programações da escola	94%
Auxilia na aquisição de material didático-pedagógico para a sala de aula e em sua utilização	88%
Outras atividades	63%

**Tabela 9** – Atividades desempenhadas pelo bolsista na escola consideradas adequadas ou parcialmente adequadas em relação aos objetivos do programa  
Fonte: pesquisa de campo, 2019.

As atividades desempenhadas pelos bolsistas referem-se a um trabalho de auxílio ao professor titular, por essa razão o programa não se constitui como uma experiência de estágio, visto que o aluno não assume a titularidade da sala de aula. A tabela indica como atividades relevantes do bolsista: auxiliar o professor titular nas atividades de leitura, escrita e numeramento referentes ao projeto pedagógico do PIID (94%); auxiliar nos projetos e programações da escola (94%); auxiliar na aquisição de material didático-pedagógico para a sala de aula e em sua utilização (88%); auxiliar em outras atividades, como: organizar os alunos na fila antes de irem para a sala de aula ou quando vão para o pátio da escola, auxiliar nas atividades do intervalo, na hora da merenda e nas brincadeiras, além de levar livros paradidáticos para a sala de aula, estão numa escala de 63% da representação das atividades que o bolsista realiza no âmbito do programa. A soma da frequência ultrapassa 100%, porque a questão era aberta e os respondentes faziam suas próprias indicações.

A Tabela 10 traz os desafios, sob a percepção dos bolsistas, a serem superados, no sentido de haver avanços na atuação do programa.

Desafios	Frequência %
Materiais didáticos	50%
Elevado número de alunos com dificuldades de leitura e escrita	31%
Motivação dos alunos	31%
Formação para os professores (da escola) do PIID	25%
Projetos de leitura	25%
Envolvimento da família na escola	25%
Práticas pedagógicas extraclasse	13%
Diminuição do índice de reprovação	6%
Cumprimento da carga horária, compromisso e responsabilidade	6%

**Tabela 10** – Desafios a serem superados, a fim de que haja avanços na atuação do PIID

Fonte: pesquisa de campo, 2019.

Conforme os dados, o principal desafio apresentado pelos bolsistas está relacionado à falta de materiais didáticos na escola, representando 50% das indicações. Na sequência temos os seguintes desafios: elevado número de alunos com dificuldades de leitura e escrita (31%); a falta de motivação dos alunos (31%); formação para os professores das escolas selecionadas para o PIID (25%); realização de projetos de leitura na escola (25%); o pouco ou quase nenhum envolvimento da família na escola (25%). Os principais desafios são traduzidos em dificuldades enfrentadas tanto pelos bolsistas quanto pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem. Justificamos, mais uma vez, que a soma da frequência ultrapassa 100%, porque a questão era aberta, de forma que o respondente fazia suas próprias indicações.

A realidade da escola pública nos indica que é preciso construir um ambiente de ensino e aprendizagem de qualidade, em especial, pelos gestores e professores, o que talvez seja o maior desafio no cenário educacional, tendo em vista a desvalorização da profissão; a falta de motivação, seja da parte da escola, seja da família na educação de crianças e jovens; a falta de recursos financeiros para arcar com os custos de uma educação pública de qualidade. A superação de tais desafios faz parte de uma luta diária, da qual não podemos recuar, para não correremos o risco de sermos superados por eles. Uma das alternativas para a superação dos desafios próprios da prática docente é o conhecimento da realidade educacional e social dos alunos e do entorno da escola. Os espaços de formação docente precisam estimular o conhecimento dessa realidade sob uma perspectiva crítica, proporcionando aos professores os mecanismos de um pensamento autônomo e reflexivo, o que implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo com vistas à construção de identidade profissional (NÓVOA, 1992).



Na teia dessa discussão, valemo-nos da ideia de que os desafios da prática docente vêm instigando os profissionais a buscar novos saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino. Para o enfrentamento dos desafios imperativos à profissão docente, é exigido dos professores e dos gestores comprometimento na realização de suas tarefas de maneira planejada, criativa e com responsabilidade. Eis a razão pela qual a responsabilidade social universitária na formação de professores enfrenta diuturnamente o desafio da relação teoria-prática.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação teoria-prática na formação de professores é uma perspectiva fundamental e, ao mesmo tempo, complexa. Repousa sobre a universidade ou as instituições de ensino superior a responsabilidade de formar o professor na teia dessa relação, no entanto, são muitos os entraves desse processo. Ainda assim, estamos no grupo de profissionais da universidade que acredita que é possível uma formação ética e responsável com vistas à qualidade da educação.

A questão de pesquisa que orientou este estudo permitiu-nos compreender as outras possibilidades que existem quando tratamos sobre formação de professores na universidade, muitas vezes criticada como uma formação meramente livresca. Para tanto, debruçamo-nos a investigar as características de um programa de formação de professores que foge à lógica dos programas implantados a partir do pacto federativo.

A pesquisa de cunho teórico leva-nos à reflexão sobre o papel das instituições formadoras, em especial, da universidade, cuja missão costuma ultrapassar os limites da tradicional produção de conhecimento científico. Por séculos, a universidade foi palco da formação de uma elite econômica e política, mas as demandas do século XXI são de uma universidade plural, socialmente responsável na formação de profissionais técnica e politicamente competentes. A política universitária de ensino, pesquisa e extensão deve primar pelo conhecimento da realidade social, pela identificação dos problemas sociais e, na sequência, pela resolução dos problemas e pelas respostas aos anseios da sociedade.

Quanto à formação de professores, estudada a partir das particularidades de um programa institucional de formação inicial de docentes, identificamos que é possível haver um ensino teórico e, ao mesmo tempo, concreto, como alternativa de construir um saber-fazer.

Nesta pesquisa, numa perspectiva empírica, analisamos a proposta de formação de professores e identificamos alguns de seus aspectos que consideramos importantes: é uma proposta consoante com os objetivos do curso de Pedagogia; baseia-se na ideia de uma

concepção emergente de formação de professores; tem como um dos seus princípios considerar que o professor é construtor de saberes, competências e habilidades de sua profissão, como também construtor de sua identidade profissional; é fundamentalmente construída nas áreas de alfabetização, letramento e numeramento.

A avaliação do programa em estudo é satisfatória, sendo os dados advindos da pesquisa empírica os principais indicadores. Destacamos dois pontos de importância para a compreensão de que o programa é uma parceria, uma iniciativa, que deu certo e que alcançou os objetivos propostos: satisfatoriamente as atividades desenvolvidas no âmbito do PIID são muito adequadas; os desafios apontados pelos professores, diretores e bolsistas sujeitos da pesquisa referem-se muito mais ao processo de ensino-aprendizagem na educação básica do que propriamente à metodologia e à logística do programa.

Em síntese, formar o professor não é um construto definido, nem definitivo, porque formar o professor é um conceito polissêmico e, a um só tempo, político e socialmente construído.

Ressaltamos que nesta pesquisa não foi possível aplicar o questionário com os alunos da educação básica, tampouco com as famílias, deixando, portanto, a possibilidade de ampliação do estudo para uma oportunidade futura.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *Formação de professores: pensar e fazer*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ESTUDOS)*, Brasília, ano 24, n. 36, p. 8-22, jun. 2006.

DAY, Christopher. *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el presorado*. Madrid, Espanha: Narcea Ed., 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

HAAS, Célia Maria. Responsabilidade social da educação superior: uma abordagem na perspectiva do diálogo interdisciplinar. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ESTUDOS)*, Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior; Athalaia Gráfica e Editora Ltda., n. 4, p. 19-28, maio 2009.

HERRERA, Alma. Responsabilidade social das universidades. *In: GUNI. Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*. Tradução: Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 41-42.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACÊDO, Arthur Roquete de. O papel social da universidade. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ESTUDOS)*, Brasília, ano 23, n. 34, p. 7-12, abr. 2005.

NÓVOA, António. A formação de professores. *In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIAUI. Termo de Cooperação Técnica n. 002/2017. Governo do Estado do Piauí. *Diário Oficial do Estado do Piauí*, n. 136, 21 de julho de 2017, p. 66.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VALLAEYS, François. Responsabilidade social universitária: uma definição prudente e responsável. *Revista do Desenvolvimento Regional/Faccat*, Taquara, RS, v. 14, n. 2, p. 159-173, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.26767/coloquio.v14i2.723>.

### **Raimunda Maria da Cunha Ribeiro**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Realizou estágio pós-doutoral no PPGED na Universidade do Oeste de Santa Catarina em Joaçaba/SC. Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí, no campus de Corrente/PI, no curso de Pedagogia. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cnpq).

raicribeiro@hotmail.com