

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE
CAMPUS NATAL CENTRAL
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS
CURSO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL**

**O IMPACTO DOS PROGRAMAS PIBID E PRP NA FORMAÇÃO DE
LICENCIANDOS EM LETRAS ESPANHOL NO IFRN: UM ESTUDO DOS ANOS
2020 E 2022**

NATAL / RN - 2024

AUZENDA CONCEIÇÃO PARREIRA DE ASSIS

**O IMPACTO DOS PROGRAMAS PIBID E PRP NA FORMAÇÃO DE
LICENCIANDOS EM LETRAS ESPANHOL NO IFRN: UM ESTUDO DOS ANOS
2020 E 2022**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina de Seminário de Orientação ao Desenvolvimento de Pesquisa Acadêmico-Científica II do curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Natal-Central, como requisito de aprovação.

Orientadora: Girlene Moreira da Silva

NATAL / RN - 2024

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte – IFRN
Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi

Assis, Auzenda Conceição Parreira de.
A848i O impacto dos programas PIBID e PRP na formação de
licenciandos em Letras Espanhol no IFRN : um estudo dos
anos 2020 e 2022 / Auzenda Conceição Parreira de Assis. –
2024.
73 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal,
2024.
Orientadora: Dra. Girlene Moreira da Silva.

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à
Docência (PIBID). 2. Programa de Residência Pedagógica
(PRP). 3. Professores - Formação. I. Título.

IFRN/ SIBi CDU 37.013

Elaborada pela Bibliotecária
Leticia Priscila Azevedo de Sousa – CRB-15/1018

AUZENDA CONCEIÇÃO PARREIRA DE ASSIS

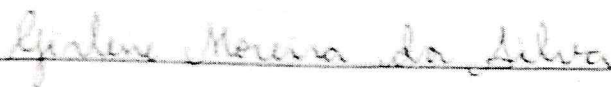
**O IMPACTO DOS PROGRAMAS PIBID E PRP NA FORMAÇÃO DE
LICENCIANDOS EM LETRAS ESPANHOL NO IFRN: UM ESTUDO DOS ANOS
2020 E 2022**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
disciplina de Seminário de Orientação ao
Desenvolvimento de Pesquisa Acadêmico-Científica
II do curso de Licenciatura em Letras Espanhol do
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Norte, *Campus* Natal-Central,
como requisito parcial de aprovação.

Orientadora: Girlene Moreira da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 06 / 07 / 2026, pela
seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Girlene Moreira da Silva, Dra. - Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Carla Aguiar Falcão, Dra. - 1ª Examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



José Mateus do Nascimento, Dr. - 2º Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

DEDICATÓRIA

Eu dedico este trabalho à todos que estiveram comigo durante toda a minha jornada acadêmica, que me apoiaram e me deram impulso para continuar depois de tantos sentimentos que me faziam querer desistir. Eu abraço este trabalho como se estivesse abraçando um fruto, que de forma perseverante foi colhido do pé, foi levado tempo de cuidado e de dedicação para que pudesse crescer e se desenvolver até se tornar o que se tornou.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio e a oportunidade de nos preparar em minha futura atuação me fornecendo diretrizes que serviu para reger todo o meu processo de preparação docente obrigatória.

Ao IFRN NATAL CENTRAL, que me deu condições e possibilidade de dar continuidade aos meus estudo quando eu não tinha possibilidades de continuar por mim mesma, e principalmente, por me acolher dentro deste sistema que funciona como uma mãe aos discentes dos cursos superiores, com toda dedicação, cuidado e incentivo.

À Prof. Dr^a. Girlene Moreira da Silva, pela excelente orientação, por sempre me ajudar, confiar e, mesmo com todos os altos e baixos, não desistir. E ver em mim, algo além do que eu mesma podia enxergar. A capacidade de concluir, mesmo com toda dificuldade (pessoal) que passei no final do meu período acadêmico.

Aos professores participantes da banca examinadora Carla Aguiar Falcão e José Mateus do Nascimento pelo tempo, pelas valiosas colaborações, incentivo e sugestões.

Aos professores que não estão aqui presentes, mas que no decorrer da minha vivência acadêmica, sempre estiveram à disposição, me apoiando e me orientando como poderia agir diante das coisas que ocorriam e, que por vezes, dificultavam meu desempenho. Não cito nomes para que outros que possam não estar, seja por lembrança ou proximidade, não se sintam esquecidos.

Agradeço também, e principalmente, aos meus pais por todo incentivo e suporte. Por nunca desistir de me apoiar e em toda minha jornada estudantil/acadêmica, me orientou e me direcionou aos estudos, me dando suporte e apoio para que não tivesse motivos para desistir.

E unido a eles, quero agradecer à minha companheira, que me deu apoio, deixou muitas vezes os desejos dela de lado, além de suprir algumas demandas que eram minhas para que eu tivesse tempo, mesmo com a correria e cansaço advindo do trabalho, para que eu concluísse meus estudos.

Aos discentes entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos colegas da turma do curso de Letras, que ainda me são caros, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”.

(Leonardo da Vinci)

RESUMO

Este trabalho tem como intuito principal compartilhar a vivência do PIBID e do PRP, mostrando o funcionamento dos Programas em seus objetivos e metas para o aperfeiçoamento dos estudantes das universidades Federais. Com o objetivo de analisar, por meio das perspectivas dos participantes, o impacto dos programas sobre eles referentes ao subprojeto de Letras Espanhol do IFRN - CNAT 2020.1 e 2022.2, captando a visão e percepção da vivência como forma de análise. Esta pesquisa é classificada, quanto a seus objetivos, como descritivo, de caráter exploratório, realizada com os bolsistas de forma *Online* e presencial, com uma análise quanti-qualitativa, sendo os dados obtidos por meio de um questionário no *Google Forms*. Tendo, os resultados, por si, evidenciados a avaliação amplamente positiva dos programas PIBID e PRP, com 95% dos bolsistas atribuindo notas entre 8 e 10 à participação no PIBID e 80% afirmando que o PRP melhorou significativamente seu aprendizado. A experiência presencial predominou no PRP (60%), e as atividades foram consideradas “Satisfatórias” ou “Muito satisfatórias” por 75% dos participantes. Ademais, 95% relataram impacto positivo ou muito positivo no desempenho acadêmico, e 100% afirmaram ter mantido os 75% de rendimento exigidos, reforçando a relevância formativa dos programas. Podendo assim concluir que os objetivos do estudo foram alcançados, evidenciando uma avaliação majoritariamente positiva dos programas da CAPES quanto à atuação e ao impacto no desenvolvimento acadêmico dos bolsistas. Apesar das dificuldades apontadas por uma parcela reduzida dos participantes e das limitações amostrais, os resultados reforçam a relevância dos programas e indicam possibilidades de aprimoramento e de futuras investigações.

Palavras-chave: PRP. PIBID. Letras Espanhol.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal compartir la experiencia del PIBID y del PRP, mostrando el funcionamiento de los programas en relación con sus objetivos y metas orientadas al perfeccionamiento de los estudiantes de las universidades federales. Con el propósito de analizar, desde la perspectiva de los participantes, el impacto de los programas en el subproyecto de Letras Español del IFRN-CNAT (2020.1–2022.2), se recoge la visión y percepción de las experiencias vividas como forma de análisis. Esta investigación se clasifica, en cuanto a sus objetivos, como descriptiva y de carácter exploratorio, realizada con los becarios de manera virtual y presencial, con un enfoque cuanti-cualitativo, y cuyos datos fueron obtenidos mediante un cuestionario aplicado a través de Google Forms. Los resultados evidencian una evaluación ampliamente positiva de los programas PIBID y PRP, ya que el 95% de los becarios asignó calificaciones entre 8 y 10 a su participación en el PIBID, y el 80% afirmó que el PRP mejoró significativamente su aprendizaje. La experiencia presencial predominó en el PRP (60%), y las actividades fueron consideradas “Satisfactorias” o “Muy satisfactorias” por el 75% de los participantes. Además, el 95% informó un impacto positivo o muy positivo en el desempeño académico, y el 100% afirmó haber mantenido el 75% de rendimiento exigido, lo que refuerza la relevancia formativa de los programas. De este modo, se concluye que los objetivos del estudio fueron alcanzados, evidenciando una evaluación mayoritariamente positiva de los programas de la CAPES en cuanto a su actuación y su impacto en el desarrollo académico de los becarios. A pesar de las dificultades señaladas por una minoría de los participantes y de las limitaciones muestrales, los resultados refuerzan la relevancia de los programas e indican posibilidades de mejora y de futuras investigaciones.

Palabras clave: PRP. PIBID. Letras Español.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fluxograma dos componentes curriculares do curso superior de licenciatura em letras espanhol	27
Figura 2	Referente às dificuldades existentes de conciliação entre o curso com as demandas exigidas na participação dos Programas, respondidas no ano de 2025/2026.	38
Figura 3	Figura 3 - Referente à nota dada com relação à participação no PIBID, respondidas no ano de 2025/2026.	40
Figura 4	Figura 4 - Referente à avaliação dada com relação às atividades realizadas no PIBID, respondidas no ano de 2025/2026	41
Figura 5	Figura 5 - Referente à como PIBID teve influência no desempenho acadêmico dos participantes, respondidas no ano de 2025/2026.	42
Figura 6	Figura 6: Relaciona como o bolsista classifica de 1 a 10 a sua participação no programa PRP.	44
Figura 7	Figura 7- Referente à impacto do programa de Residência Pedagógica - PRP no desempenho acadêmico do participante, respondidas no ano de 2025/2026.	47
Figura 8	Figura 8- Referente à participação no PIBID e se ela resultou em uma melhora significativa no aprendizado dos participantes, respondidas no ano de 2025/2026.	49
Figura 9	Figura 9 - Referente à participação no PRP e se ela resultou em uma melhora significativa no aprendizado dos participantes, respondidas no ano de 2025/2026.	50

Figura 10	Figura 10 - Referente a se o participante conseguiu manter os 75% de desenvolvimento acadêmico exigidos para a permanência nos programas, respondidas no ano de 2025/2026.	53
Figura 11	Figura 11. Referente a se os programas ajudaram à aprimorar o ensino-aprendizagem da língua espanhola e a leitura em língua estrangeira, respondidas no ano de 2025/2026.	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNAT	Campus Natal - Central
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa Residência Pedagógica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Parâmetros e diretrizes nacionais para a formação docente	18
2.2 Formação inicial de professores no Brasil	21
2.3 Formação Inicial Docente de professores de espanhol no IFRN	24
2.4. Programas PIBID e PRP	27
3. METODOLOGIA	30
3.1. Tipologia da Pesquisa	30
3.2. Contexto da Pesquisa	31
3.3. Sujeitos da Pesquisa	31
3.4. Instrumentos	32
3.5. Procedimentos de coleta e análise dos dados	33
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	33
4.1. Eixo (I): Dados Pessoais	34
4.2. Eixo (II): Formação Acadêmica	35
4.3. Eixo (III): Participação Nos Programas CAPES (PIBID e PRP)	39
4.3.1. Eixo (III): Participação nos Programas CAPES (PIBID e PRP)	40
4.3.2. Eixo (III): Bloco 1. PIBID	40
4.3.3. Eixo (III): Bloco 2. PRP	43
4.4. Eixo (IV): Sobre os Programas e o Ensino - Aprendizagem da Língua Estrangeira (LE)	48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE I	63
ANEXOS	68

1. INTRODUÇÃO

A escrita deste trabalho tem como intuito principal compartilhar a percepção dos bolsistas participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) nos editais nº 02/2020 e nº 24/2022, mostrando como é o funcionamento dos Programas por meio de seus objetivos e metas para o aperfeiçoamento direcionado aos estudantes das universidades Federais. E, para isso ocorrer, tentar trazer de forma mais fidedigna, por meio dos dados coletados dos participantes, a percepção da vivência dos bolsistas nos programas no que concerne o aperfeiçoamento e as melhorias agregadas ao ensino e aprendizagem dos mesmos como estudantes e futuros profissionais da licenciatura de Letras em Espanhol, de modo a verificar se há corroboração com os objetivos da CAPES.

A motivação para esta pesquisa com os supracitados editais específicos acima surge a partir da experiência da autora como bolsista, respectivamente, de ambos os programas e editais, com participação direta em suas atividades e acompanhamento de suas dinâmicas formativas. Tal vivência evidenciou a relevância dessas políticas de fomento à docência para a formação inicial de professores, especialmente no que se refere à ambientação do licenciando no contexto escolar, à integração entre teoria e prática e ao desenvolvimento de competências pedagógicas. Desse modo, emergiu a necessidade de realizar uma investigação que pudesse analisar, de forma sistemática, a abrangência e a qualidade das contribuições desses programas para a formação docente em nível superior.

Considerando a estrutura e a organização do PIBID e do PRP, ambos coordenados pela CAPES, este estudo parte da percepção dos bolsistas — estudantes e futuros profissionais da área — para investigar se a participação nesses programas correspondeu às expectativas formativas propostas; compreendendo, ainda, de que modo as exigências e critérios de atuação influenciam o desempenho acadêmico e a participação nas atividades previstas em edital.

A pesquisa foi orientada pelas seguintes questões norteadoras: qual o nível de satisfação dos participantes em relação à sua atuação nos programas; como é percebido o desenvolvimento acadêmico diante das demandas curriculares exigidas; e se o cumprimento dos critérios de atuação geram dificuldades para a atuação integral dos bolsistas em consonância com suas atividades acadêmicas. Tais questionamentos consideram que o contexto de vida do estudante pode influenciar diretamente seu rendimento e sua percepção de aproveitamento das experiências formativas.

Para responder a essas questões, foi elaborado um questionário aplicado por meio do *Google Forms*, com o objetivo de coletar dados sobre a percepção dos participantes quanto às vivências nos programas. O instrumento contemplou aspectos como níveis de dificuldade enfrentados, grau de satisfação, contribuições para o desenvolvimento acadêmico, avaliação das atividades propostas e impactos percebidos na formação docente. A análise foi conduzida de forma qualitativa, descritiva e exploratória, buscando preservar a integridade dos dados e evitar interferências da pesquisadora nos resultados obtidos.

O estudo concentra-se nos editais CAPES nº 02/2020 e nº 24/2022, tendo como público participantes do subprojeto de Letras Espanhol do curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central (CNAT), nos períodos letivos de 2020.1 e 2022.2. A investigação justifica-se pela necessidade de verificar, sob a perspectiva dos bolsistas, o cumprimento dos objetivos formativos dos programas e suas contribuições para o desenvolvimento docente e para a melhoria da educação básica.

A partir dos dados coletados e posteriormente analisados, busca-se alcançar resultados que respondam à questão de pesquisa e que possam contribuir para a produção e a socialização do conhecimento no âmbito acadêmico. Espera-se, ainda, que os achados possibilitem a ampliação de novas investigações, abrindo caminhos para outras perspectivas analíticas e novos direcionamentos de pesquisa sobre a formação inicial docente e programas de fomento à docência.

Embora existam pesquisas anteriores que abordam o PIBID e o PRP sob diferentes perspectivas, como os estudos de Silva (2023) e Morin (2018), entre outros, este trabalho diferencia-se por privilegiar a análise qualitativa da vivência de participantes que integraram ambos os programas, considerando inclusive contextos específicos, como o período pandêmico e a realização de atividades presenciais e on-line.

O objetivo geral deste trabalho é analisar, a partir das perspectivas dos discentes participantes, o impacto dos programas PIBID e PRP na formação dos bolsistas do subprojeto de Letras Espanhol do IFRN/CNAT. Como objetivos específicos, busca-se: obter respostas por meio de questionários aplicados aos bolsistas; analisar qualitativamente os dados referentes às percepções sobre a participação nos programas; e identificar o nível de satisfação e as contribuições formativas percebidas pelos participantes.

Este trabalho está organizado em oito seções: introdução; referencial teórico; metodologia; descrição e análise dos resultados; considerações finais; referências; apêndice,

onde se encontra o instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa; e anexos, cujo pode-se encontrar o parecer da pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Parâmetros e diretrizes nacionais para a formação docente

O direcionamento deste trabalho sobre os impactos dos PIBID e PRP na formação de licenciandos em letras espanhol no IFRN com ênfase nos editais referentes aos anos 2020 e 2022, com as questões norteadoras levantadas na introdução, foi pautado, e tido como base, a ideia advinda dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o qual explicita a relação entre a aprendizagem e sua experimentação bem sucedida; cuja as condições do aluno e o contexto que ele integra, com as interações com os demais agentes envolvidos no processo, se torna a base para o sucesso da experiência vivida, tendo a construção da representação ativa de si mesmo no papel. Assim, Brasil, p 35; 1997, defende que,

Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça, e a ousadia necessária se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse. A aprendizagem é condicionada, de um lado, pelas possibilidades do aluno, que englobam tanto os níveis de organização do pensamento como os conhecimentos e experiências prévias, e, de outro, pela interação com os outros agentes. (BRASIL, p. 35; 1997).

Visando a utilização desta ideia, retirada da PCN, podemos afirmar que a parte qualitativa deste trabalho, por buscar obter a percepção do aluno, vem como possibilidade principal de avaliar o desenvolvimento dos mesmos dentro dos Programas aqui pesquisados. Pois, fica explícito que estão integralmente ligadas a percepção da vivência com a qualidade da aprendizagem que o aluno pode obter.

Posteriormente, se integrado à perspectiva quanti-qualitativa, houver a necessidade e a possibilidade de uma comparação quantitativa - onde possa ser feito uma pesquisa e comparação de dados referentes às notas e ao rendimento acadêmico dos alunos no decorrer do período que agrega a vivência e o acadêmico - de acordo com o direcionamento que tiver, a necessidade e o desejo de complementar informações para fornecer a este trabalho; fica em aberto a possibilidade.

Mas, é perceptível que, segundo BRASIL, p. 52; 1997, fica claro uma possibilidade de complementação para comparação. Pois, a ideia de avaliação tradicional através de notas, em particular, não traz em si uma resposta fidedigna à pergunta de pesquisa, tendo em vista que:

A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar. (BRASIL, 1997, p. 52)

Defende-se, portanto, a abordagem metodológica adotada para o recolhimento e a análise dos dados, bem como a tipologia da pesquisa desenvolvida. A definição clara do percurso metodológico permite direcionar de modo criterioso o olhar investigativo sobre o fenômeno estudado, explicitando como a pesquisa será conduzida e de que forma seus procedimentos contribuirão para responder ao problema proposto. Tal direcionamento considera o contexto pessoal e acadêmico dos bolsistas do curso de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN — Campus Natal Central (CNAT), público participante deste estudo.

O foco no desenvolvimento, fortalecimento e aprofundamento dos cursos de licenciatura está diretamente relacionado à melhoria da educação básica, em consonância com o marco legal estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394/96, que consolida e amplia o dever do poder público com a educação. Conforme explicitado em documento oficial:

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. (BRASIL, p. 14, 1997).

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) configuram-se como instrumentos orientadores e incentivadores de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação brasileira. Ainda que não tenham a pretensão de solucionar, de forma isolada, as múltiplas problemáticas que afetam o ensino básico, constituem referência relevante para a organização curricular e para a formulação de políticas educacionais. O próprio documento ressalta os limites e as possibilidades desses parâmetros, ao afirmar:

Entretanto, se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira. (BRASIL, p. 13, 1997).

A partir dessas diretrizes, compreende-se que o fomento educacional não pode restringir-se apenas à criação de programas de incentivo, sendo igualmente necessária a articulação com políticas estruturantes de formação docente, condições de trabalho, organização curricular e qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. A ausência dessa integração pode gerar avanços pontuais, porém insuficientes para assegurar o desenvolvimento formativo pleno. Tal cenário torna-se ainda mais sensível quando se trata da formação de professores de Línguas Estrangeiras, com ênfase no espanhol, cuja especificidade formativa envolve demandas pedagógicas, linguísticas e socioculturais próprias, aspecto que será aprofundado nas seções seguintes.

Hoje em dia, vale salientar que o programa de incentivo à educação que está com vigência é a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, esta que surge como uma forma normativa tendo sido homologada em 12/2018 como norteadora das Educações Infantil, Fundamental I e II. Contudo, ainda existem outros constituintes que são importantes dentro da educação brasileira, como cita Lima, (2020, pág. 2-3), quando fala que,

A Constituição Federal – CF (1988), a Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN (1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (2013), e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) possuem grande importância dentro da educação brasileira, pois garantem e caracterizam a educação para todos. (LIMA; 2020, pág. 2-3).

Nesta perspectiva, e no direcionamento para o ensino de línguas, verifica-se que a implantação da BNCC, segundo Silva, (2020, pág.3) provocou, unido com a mudança do ensino médio, alterações na Base Educacional do Brasil, impactando em vários âmbitos, mas principalmente no que se refere à formação de professores de Língua Espanhola, seja no mercado de trabalho como também, com relação ao vínculo aos demais países da América

Latina, causando, de algum modo, distanciamento do Brasil com os demais países integrantes do MERCOSUL¹.

Pois, com o início da participação do Brasil no Mercado Comum do Sul (Mercosul), uma das primeiras medidas adotadas para fortalecer a integração entre os países-membros foi a promoção do ensino das línguas oficiais do bloco — português e espanhol. Para isso, utilizou-se um dispositivo normativo que tornou obrigatória a oferta do ensino de espanhol nas escolas de ensino médio no Brasil, contribuindo para ampliar a comunicação e a cooperação regional. E com a retirada desta obrigatoriedade, proporciona uma certa lacuna no vínculo inicial existente entre os países integrados (SILVA, 2020, pág.3).

Neste sentido, podemos perceber que a BNCC - Base Nacional Comum Curricular e os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, um dos referenciais desta pesquisa, possuem em respectivo, carácter normativo e orientador para as práticas docentes, sendo ambos utilizados como documentos de referência no nicho da educação (LIMA; 2020, pág. 2-3). Contudo, por existir esta distância com as práticas do ensino da língua estrangeira espanhola, não pode ser utilizado na íntegra para este fim.

2.2 Formação inicial de professores no Brasil

A escolha pela docência, para os estudantes atualmente, vai além do salário. A realidade da renda do profissional da área não se vê, atualmente, atrativa; e a imagem, que hoje têm, não se faz tão pragmatizada, e vem se transformando em um estigma com a continuidade do tempo. Isto, advindo da mudança da valorização que a sociedade e familiares dos alunos vêm tendo com relação ao ser *professor*, em algumas situações e locais; além da visibilidade da profissão e o não entendimento da real função, em âmbito geral.

Ser professor é uma das profissões mais nobres e fundamentais para a sociedade. No entanto, além das quatro paredes da sala de aula, os educadores se deparam com obstáculos que vão desde a adaptação às novas tecnologias até a gestão de questões sociais complexas. (URÂNIA, 2023)

No que se refere à gestão de questões sociais complexas, conforme discutido por Urânia (2023), retoma-se a compreensão de que o exercício da docência está intrinsecamente relacionado ao compromisso ético e social do profissional com o ato de ensinar. Tal perspectiva coloca o desejo de ensinar como elemento estruturante da identidade docente,

¹ Segundo alguns autores, o Mercosul foi o motivo principal para a implantação da obrigatoriedade da língua espanhola na rede de educação básica. O Mercosul é o Mercado Comum do Sul, um bloco econômico e político composto por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, além de países associados como Bolívia e Venezuela.

configurando-se como componente essencial da formação profissional. Essa dimensão também se articula à forma como o professor interpreta as situações educacionais concretas e desenvolve estratégias para lidar com os desafios que atravessam o cotidiano do ensino, especialmente em contextos marcados por múltiplas vulnerabilidades e demandas sociais.

Em consonância com essa discussão, ao tratar dos desafios enfrentados pela profissão docente, Brasil (2022, p. 458) reforça a complexidade que envolve a carreira, evidenciando tensões entre responsabilidade social, identidade profissional e reconhecimento institucional. Nessa perspectiva, o discente em processo de formação projeta-se como futuro profissional comprometido com o ideal de ensinar e de socializar o conhecimento técnico-científico sistematizado que fundamenta sua formação. Contudo, esse ideal formativo convive com condições estruturais que nem sempre favorecem a valorização da docência, conforme explicita o trecho a seguir:

ainda existe uma preocupante desproporção entre o grau e a dimensão desta reponsabilidade e a valorização e prestígio que à profissão são atribuídos. A carreira docente no Brasil é marcada por inúmeros desafios e problemas relacionados à desvalorização da profissão que perpassam questões salariais e de legislações. Falta de reconhecimento, baixa remuneração e condições de trabalho desfavoráveis são alguns dilemas enfrentados (GATTI; BARRETO, 2009; ALVES; PINTO, 2011; ALMEIDA; BATISTA, 2011; ENS et al., 2019) e que podem desestabilizar interesses e compromissos profissionais. (BRASIL, 20(?), pág. 458).

Diante desse cenário, a forma como a docência é socialmente percebida pode tanto favorecer quanto dificultar o desenvolvimento do professor em início de carreira, produzindo impactos diretos e indiretos na qualidade da prática pedagógica e, conseqüentemente, nos processos educacionais. Além disso, a trajetória profissional docente também se configura a partir das escolhas de especialização e dos campos de atuação assumidos, como é o caso específico da formação de professores para o ensino de Língua Estrangeira, que envolve competências linguísticas, didáticas e interculturais próprias.

Reconhece-se que toda profissão apresenta desafios e potencialidades, exigindo constante adaptação e aprimoramento. Nesse sentido, a presente pesquisa busca descrever a realidade sob a perspectiva do docente em formação inicial, procurando compreender como o conjunto de fatores — contexto formativo, vivências acadêmicas e experiências práticas — é percebido no processo de desenvolvimento profissional.

Com relação às línguas, as próprias orientações curriculares nacionais evidenciam lacunas e percepções dos estudantes sobre o ensino de línguas no contexto escolar. Conforme registrado em Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas

Tecnologias, ao relatar pesquisa conduzida em contexto escolar, observa-se a motivação de estudantes para buscar cursos de idiomas fora da escola regular: “Ah, o conhecimento, né, de outra língua, e também a necessidade, né, de aprender um outro idioma [...]”. Em continuidade, ao tratar da procura por uma língua estrangeira específica fora do ambiente escolar, o documento registra:

Pretendo, viu? Pretendo porque o mercado de trabalho exige muito.² [...] o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma re graduação, o que naturalmente não encontram. [...] (DUTRA E MELLO, 2004, p. 37; *apud* BRASIL, p.88-89, 2006).

Esses registros evidenciam percepções sobre a insuficiência formativa e sobre a pressão exercida pelo mercado de trabalho, reforçando a necessidade de investimentos estruturados na formação inicial docente em Língua Estrangeira. No plano normativo, a legislação educacional brasileira estabelece a obrigatoriedade da oferta de Língua Estrangeira na educação básica, ao lado de outros componentes curriculares essenciais, como observado a seguir:

Em linha de síntese, pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. [...] O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5o). [...] (BRASIL, p. 14, 1997).

As dificuldades observadas na realidade da educação básica brasileira, longe de invalidar esse dispositivo legal, constituem fator motivador para a criação de projetos e políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação docente. Nesse sentido, o presente trabalho dialoga com tais iniciativas ao analisar a percepção de bolsistas participantes dos programas da CAPES — PIBID e PRP — acerca de seu desenvolvimento acadêmico e profissional no âmbito do subprojeto de Letras Espanhol do IFRN — CNAT. A discussão sobre formação docente inicial e continuada encontra respaldo em Libâneo (2006), que enfatiza a centralidade de uma formação crítica, reflexiva e metodologicamente fundamentada:

[...] formação inicial e continuada de professores implica, a meu ver:

- busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino . uma concepção de formação

do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade.

- utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadoras da pesquisa;
- adoção da perspectiva sócio interacionista do processo de ensino e aprendizagem; competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico. (LIBÂNEO, 2006, p. 42).

Ao considerar o contexto institucional, as dificuldades vivenciadas pelos bolsistas e as atividades desenvolvidas nos programas de iniciação à docência, torna-se possível analisar de forma mais consistente se o PIBID e o PRP têm alcançado os objetivos previstos em suas diretrizes políticas e formativas. Tal análise também contribui para a ampliação de investigações futuras, tendo em vista que o desenvolvimento do licenciando e sua percepção sobre a própria formação são fortemente influenciados pelo contexto educacional em que está inserido.

Nessa perspectiva, o ensino está intrinsecamente relacionado ao exercício do pensamento e da reflexão crítica. A aprendizagem não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve processos de problematização e compreensão da realidade. As instituições formadoras de professores precisam, portanto, promover uma formação que ultrapasse a simples recepção de informações, favorecendo a construção de sujeitos críticos e capazes de interpretar e intervir na realidade educacional.

2.3 Formação Inicial Docente de professores de espanhol no IFRN

A formação inicial docente direcionado ao espanhol não tem muito tempo, esse idioma é muito jovem no Brasil, cujo criou espaço inicialmente quando o MERCOSUL Foi criado, no início de 1991, tendo o espanhol começado a ter visibilidade no Brasil. Nos anos de 1995, já com um espaço maior, o espanhol começou a ser utilizado em questões de vestibulares, e o interesse e a curiosidade da população, com relação à língua, aumentou de procura. Nessa procura, começou a crescer a demanda do aprender; assim, cursos de formação de professores tanto na rede de ensino pública como na privada entraram em ação e começaram a iniciar a aplicação de ensino do espanhol para licenciatura (DELDUQUE, 2016; p.1; CALLEGARI, 2004 p. 42-51).

Essa evolução, veio à tona como algo que seria para o país um ápice para a fixação e continuidade da língua quando o então presidente no ano de 2005, pois este idioma como um

idioma estrangeiro de ensino obrigatório nas escolas, e não mais somente o inglês tinha esse papel de destaque. Fato que não durou muito, no ano de 2007 o espanhol voltou à segundo plano, deixando de ser obrigatório, e tornando-se pouco estudada e escolhida nas escolas, cursos e vestibulares, esse que se modificou o nome e tornou - se o que hoje conhece-se por ENEM (DELDUQUE, 2016; p.1; CALLEGARI, 2004 p. 42-51).

Esse contexto ajuda a conhecer um pouco do caminho do ensino do espanhol de seu ápice ao declínio. E, ajuda a ver um dos pontos que dificulta o ensino do espanhol, o interesse pelo aprendizado de uma língua, pela motivação dada, e de não ser interessante aos objetivos socioeconômico e cultural de alguns alunos. Esse fato afeta a abrangência de uma alta demanda de interesses em licenciando voltando seus estudos para serem professores de um modo geral, e, principalmente, na linguagem (CALLEGARI, 2004).

[...] Do nosso ponto de vista, a motivação ocupa um lugar de maior importância dentro do processo de aprendizagem. Isso equivale a dizer que não apenas a sua ausência pode causar dificuldades, mas que a sua presença é fundamental para que a aprendizagem seja mais eficaz. [...] (CALLEGARI, 2004; p. 88).

E essa motivação não tem a ver, não abarca, somente os docentes ou discentes, mas também, as instituições que realizam a qualificação desses profissionais. Pois, quanto mais possibilidades um curso tem de abrangência e procura; mais, tem também, a possibilidade de abertura, realizada pelas Instituições de Ensino. Tendo em vista que as Instituições de Ensino são, legalmente, consideradas a base, as quais devem ser íntimas das orientações e das Diretrizes Curriculares (DC) para o curso de letras no geral, principalmente de LE. (DELDUQUE, 2016; p.2).

Além de que, a motivação sendo entendida como um desejo provocado por determinadas necessidades advindas do indivíduo interno deles, mas que inconsciente tem aquela influência do meio. Então, de acordo com as orientações encontradas na D. C. apontam que tais instituições são responsáveis pela formação docente, e que as mesmas devem dar privilégio ao domínio da língua em questão, como também às suas culturas; dando oportunidade de que esses profissionais tenham possibilidade de atuar como docentes ou críticos literários, ou tradutores e intérpretes, até mesmo, revisores, entre outras profissões, mostrando que se esse local de desenvolvimento está motivado, irá cumprir o papel que lhe cabe, proporcionando uma melhor oportunidade de formação docente e com a qualidade necessária (DELDUQUE, 2016; p.2; CALLEGARI, 2004; p.86). Pois, como explicita Delduque (2016; p.3):

[...] a formação do professor de Línguas, exige aquisição de competências e habilidades que contribuem para uma boa atuação desse profissional. O estudo da língua espanhola em cursos de licenciatura não deve limitar-se apenas à aspectos linguísticos, deve possibilitar também o estudo dos aspectos culturais e didático-pedagógicos. Celada e Rodriguez (2004, p138), ressaltam a importância da reflexão do papel da língua que se estuda e das comunidades que a falam em sua complexa relação com o mundo em geral, com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua. [...]. (DELDUQUE, 2016, p.3).

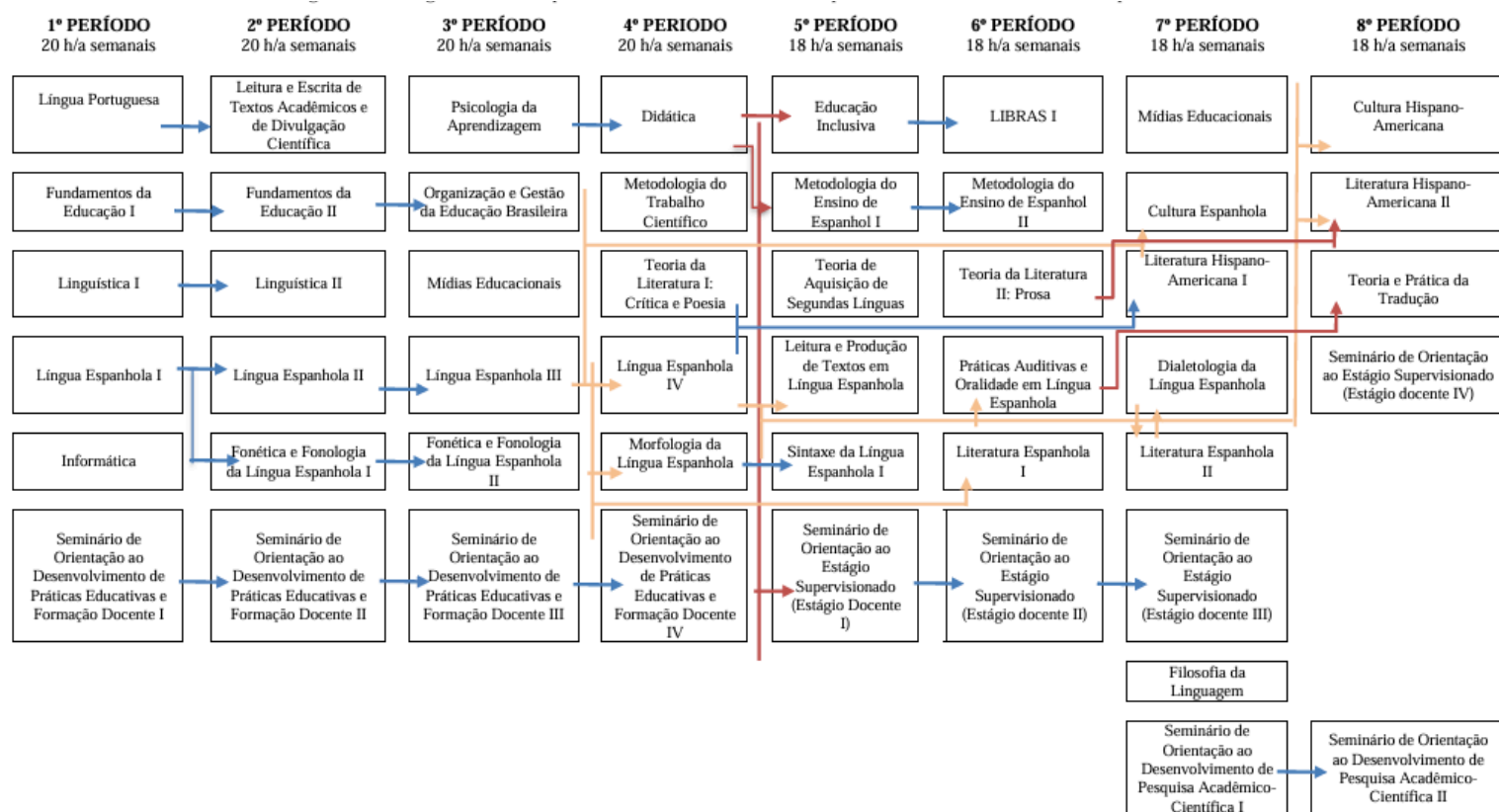
Concluindo-se assim que, o aprendizado da língua e do conteúdo didático é importante para ser professor, mas, mais ainda, que traz ao discente a motivação e, além da valorização do aprendizado advindo da IES, é necessário a vivência da cultura, a imersão aos aspectos e peculiaridades da língua e dos países que ela se origina e suas ramificações. E para isso, se faz necessário uma carga de empenho e direcionamento tanto do docente e do curso no decorrer da iniciação do estudo do discente que está nesse processo de iniciação à docência.

Destarte, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN-CNAT, o processo de formação docente chama a atenção no que toca, ainda em referência de DELDUQUE, 2016, p.3. O curso e as disciplinas que agregam a grade curricular, valorizam diretamente a importância do papel da língua que se estuda e das comunidades que a falam, como também suas culturas, dando a elas, um grau de importância que vai desde o seu vínculo com a nossa cultura atual à passada.

Licenciatura em Letras Espanhol, presencial - IFRN, 2018 assegurar a integração entre os saberes específicos da disciplina objeto de estudo e a dimensão pedagógica; compreender a pesquisa como um dos princípios orientadores da formação docente e da atuação profissional na educação básica; buscar a inovação em sua prática profissional, inclusive fazendo uso de novas tecnologias; trabalhar em equipes inter e multidisciplinares de modo a favorecer um ensino aprendizagem integrado e significativo; fomentar a autonomia, a criatividade e a flexibilidade; [...] (BRASIL, 2018, pág. 12).

Isso pode ser visualizado desde as matérias (obrigatória ou optativas), que são agregadas à grade curricular a carga horária. A seguir, temos a **Figura 1**, que mostra com clareza todas as matérias da grade curricular deste curso que tem duração de (4) anos, com possibilidade de ampliação de mais (2) anos. Sua carga horária abrange 2070h de disciplinas obrigatórias e 180h de optativas.

Figura 1- Fluxograma dos componentes curriculares do curso superior de licenciatura



Fonte : BRASIL, (2018, pág.24)

E, ainda, segundo Brasil, (2018, pág. 16.), mostra que a matriz curricular do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol - presencial:

[...] está organizada por disciplinas em regime de crédito, períodos semestrais, com suas respectivas cargas horárias, sendo assim distribuídas: 2.250 horas destinadas à formação docente; 244 horas destinadas seminários curriculares e 1.000 horas destinadas à prática profissional, totalizando 3.494 horas. (BRASIL, 2018, pág. 16).

Tendo, ainda, o objetivo de realizar a formação profissional docente com um saber pluralizado e constituidor da internalização dos saberes específicos da área, sejam eles pedagógicos ou experienciais. Propiciando uma formação profissional inicial de professores da língua espanhola voltada para a educação básica, cujo prepara para um desempenho nas atividades técnico - linguístico e de serviços, de modo à possibilitar a linguagem como prática social, com fomento de valores desde estéticos, políticos e éticos.

2.4. Programas PIBID e PRP

No que se refere especificamente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), conforme Brasil (2024), o programa tem como finalidade promover a

inserção de licenciandos no ambiente escolar da educação básica pública, por meio de experiências formativas supervisionadas. Destina-se a estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES) e busca contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial docente, articulando teoria e prática pedagógica desde as etapas iniciais do percurso formativo.

A implementação do programa ocorre por meio da concessão de cotas às IES, destinadas à execução de projetos institucionais e subprojetos, que estruturam os processos internos de seleção e acompanhamento de bolsistas, supervisores e coordenadores. Esse modelo organizacional visa assegurar a inserção qualificada dos licenciandos no contexto escolar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas.

Nesse sentido, a documentação oficial do programa apresenta uma listagem de nove objetivos estruturantes do PIBID, os quais orientam sua concepção, execução e avaliação, conforme descrito a seguir.

“São objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

- I - incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes;
- II - enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- III - promover a integração entre a educação superior e a educação básica, estabelecendo a colaboração mútua entre IES, redes de ensino e escolas em prol da formação inicial de professores;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar;
- V - valorizar as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes;
- VI - contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos;
- VII - induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica, de modo colaborativo, com base no contexto escolar;
- VIII - contribuir para o aprimoramento de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das IES, a partir das experiências do PIBID; e
- IX - propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2024, pág. 2).

Já sobre o programa voltado à residência do acadêmico; em relação ao PRP, pode-se acentuar que não muito obstatante, segue quase o mesmo objetivo do PIBID, sendo que tem direcionamento em contribuir com o aperfeiçoamento da formação inicial dos professores de educação básica que estão devidamente matriculados nos cursos de licenciatura, de acordo com Brasil, (2024). Os quais expressam a delimitação do interesse do desenvolvimento por meio dos seguintes objetivos.

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. [...] (BRASIL, 2024, pág. 2).

Este trabalho segue a linha de pesquisa de BRASIL, 1997, p. 30, quando discorre sobre o desenvolvimento de projetos para a melhoria do ensino básico, tais, que os objetivos especificados pelos Programas CAPES vêm como itens de pesquisa que são prováveis e favoráveis. O qual, entra em acordo com o intuito desta pesquisa e em união com os Parâmetros Curriculares Nacionais os quais definem que:

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas. (BRASIL, 1997, p. 30).

Mostrando assim, que a experimentação da vivência ainda na IES, ajuda a compor um ambiente favorável cujo ajuda a desenvolver no docente por meio das práticas as quais vão se constituindo a partir de concepções educativas e metodológicas de ensino que os engloba e os permeiam durante toda a trajetória.

3. METODOLOGIA

O seguinte trabalho foi passado pelo comitê de Ética, como pode ser visto no **Anexo** deste trabalho; e foi aprovado para a realização da pesquisa. Desta forma, e para melhor apresentar a pesquisa, são apresentados nesta metodologia os aspectos que envolvem-na, cujo foram divididos em quatro subitens, os quais são: tipologia da pesquisa, contexto da pesquisa, sujeitos da pesquisa, instrumentos utilizados para a coleta e a análise dos dados.

Ressaltando que esta pesquisa foi desenvolvida e analisada pela autora cujo teve a possibilidade de participar dos mesmos programas e respectivos editais, pelo tempo determinado em pesquisa, e, com isso, se faz ter a compreensão melhor das perguntas e respostas, as quais trouxeram a facilidade de decodificar os dados quanti-qualitativos, descrevê-los e compreender os resultados obtidos no geral, de modo a realizar as comparações de vivências expressadas em respostas ao questionário sem prejudicar as análises dos dados, sem usar a percepção pessoal de maneira que cause a adulteração dos dados, mas, sim, trazendo mais fidedignidade deles.

Destarte, segue a apresentação dos aspectos supracitados e seus definidores.

3.1. Tipologia da Pesquisa

Este presente projeto tende a ser classificado, quanto a seus objetivos, como descritivo. No qual, segundo Andrade (2001, p.124 *apud* Silva, 2010, p.30), neste tipo de pesquisa as ocorrências serão observadas, analisadas, classificadas e interpretadas, sem a interferência do pesquisador, em outras palavras, nesta classificação de pesquisa, o ator da investigação busca conhecer e interpretar como ocorre o fenômeno que ele deseja averiguar sem interferir.

Relativo ao caráter de estudo, este projeto se pauta com o intuito da realização de uma pesquisa exploratória, porquanto, além de não haver a intervenção relacionado ao ambiente de pesquisa, visa elaborar um trabalho interessado em descobrir e observar fenômenos, na tentativa de descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.

Com isso e tendo em vista que os dados, neste ambiente de pesquisa, estão sendo pesquisados e levantados pela primeira vez, podemos pensá-lo e defini-lo como primário. Assim sendo, no que se refere à abordagem da problemática que será levantada e na análise dos dados que serão obtidos, classificaremos a seguinte pesquisa como quanti-qualitativa, pois será colocado em números os possíveis resultados obtidos pelos questionários

respondidos pelos bolsistas remunerados participantes dos programas PIBID e PRP, numa perspectiva quantitativa, ao mesmo tempo em que os analisará-se e descreve-se-á a visão descrita de maneira subjetiva, assim sendo, de forma qualitativa.

Pois, a utilização dos métodos utilizados neste projeto para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, serve de modo abrangente para conhecer o sujeito, o contexto, as opiniões, e, esses, ajudam na realização da comparação dos resultados, avaliação para que assim haja o desenvolvimento do conhecimento propriamente científico com relação ao objetivo que deseja alcançar.

Com isso, segundo SILVA; NÓBREGA, (2018) *apud* SOUZA; FELIPE, (p.2, 2021): defende que o uso de diferentes métodos de análise nas ciências, ajuda a construir um trabalho mais completo e com qualidade. Pois, quando se fala de uma pesquisa, há a necessidade de entender que é estar-se a trabalhar para construir conhecimentos, não só em uma área; mas, sim em uma abrangência delas, que podem ser necessárias pela adoção dos distintos critérios para o alcance dos objetivos.

3.2. Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com os bolsistas participantes de ambos os programas, PIBID 2020.2 e PRP 2022.2, de forma *Online* e presencial, respectivamente, por meio de questionários com os discentes do curso de Licenciatura em Letras - Espanhol no período de 2020.1 e 2022.2 vinculados ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2014 que atuaram, na Diretoria Acadêmica de Ciências (DIAC) e nos laboratório de Línguas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Natal Central.

Este período definido para o projeto, pela data ocorrida, agrega a vivência no modelo de ensino adaptado para o virtual e no presencial, respectivamente, tendo verificados em um momento em que o mundo passava por uma epidemia mundial, ou pelo processo de readaptação à realidade pós pandêmica, ocorrendo entre o período final à readaptação.

3.3. Sujeitos da Pesquisa

Nesta pesquisa, têm-se como os sujeitos da pesquisa os bolsistas remunerados dos programas da CAPES participantes do PIBID e PRP 2020.1 e 2022.2 selecionados nos editais, respectivamente, 02/2020 e 24/2022, editais tais que tinham como componentes auxiliares às divisões de propostas para o apoio financeiro e de eventos o segmento específico do

subprojeto de Letras Espanhol do IFRN - CNAT.

Para esta realização, os bolsistas participantes dos editais e do subprojeto acima foram submetidos ao questionário que está disponibilizado no **Apêndice I** deste trabalho de pesquisa, e que proporcionou a obtenção dos dados sobre a percepção dos questionados de acordo com a vivência que tiveram com a participação de cada um em respectivo.

Na obtenção dos dados foi reconhecido que os participantes da pesquisa apresentaram faixa de idade entre 18 a 35+ no período dos programas e, em sua maioria, verificou que de um total de 20 amostras, 17 eram do gênero feminino. Os nomes dos participantes não foram expostos, e os mesmos foram classificados com a letra A adicionada de uma numeração: A1, A2, e assim por diante.

Os critérios de inclusão foram de que o mesmo A1 tenha participado de um ou ambos os editais, 02/2020 e 24/2022; tenha sido do subprojeto de Letras Espanhol; tenha sido ou seja aluno da Licenciatura de Letras em Espanhol do IFRN - CNAT, independente de terem atuado ou não na mesma escola - campo; Embora, tenha sido ela pública do âmbito federal, como é o caso do IFRN, ou ela de âmbito público, estadual. Com isso, os participantes questionados foram os estudantes do IFRN - CNAT, os quais participaram do mesmo núcleo, do próprio IFRN - CNAT; e, os quais realizaram suas atuações em escolas - campo distintas.

Pois, o fator das vivências, mesmo em núcleos distintos e de bolsas distintas, vai ajudar a criar variáveis e parâmetros de pareamento de dados para um mesmo questionário, cujo a redatora do projeto alcançou os resultados esperados que é a percepção dos bolsistas sobre seus desenvolvimento nos programas e no ambiente acadêmico no decorrer da participação dos programas.

3.4. Instrumentos

Os instrumentos² utilizados na obtenção de dados para a pesquisa foram a usabilidade de um questionário, este para obter a opinião subjetiva dos bolsistas participantes do PIBID e PRP nos períodos de 2020.1 e 2022.2, por meio do *Google Forms*, Programa do Pacote *Microsoft Office* com o *Excel*, para criação de tabelas e gráficos.

² Os instrumentos que foram utilizados para a coleta dos dados encontram-se no apêndice.

3.5. Procedimentos de coleta e análise dos dados

Para os procedimentos de coleta e análise dos dados, foram utilizados, inicialmente, os instrumentos para realização da coleta da pesquisa, os quais foram desenvolvidas por meio do *Google Forms* para a aferição dos aspectos qualitativos da pesquisa, a parte subjetiva advinda do sujeito participante.

Com o auxílio do excel, com o recebimento dos dados do questionário próprio do uso do *Google Forms*; recolheu os dados *duros* da pesquisa (quantitativos) com as percentagens que foram gerados e realizando, por intermédio deles, um gráfico de modo que possa analisá-los com relação à evolução ou não de satisfação no decorrer dos períodos acadêmicos dos bolsistas, em consonância à participação nos programas.

Os riscos que o participante da pesquisa esteve exposto foi o de possível desconforto em responder os questionários. Os riscos de exposição dos dados foram minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa. Pois, não foi necessário a identificação do nome deste, nem de outros dados como telefone ou e-mail identificatórios.

Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, o questionário foi aplicado pela discente Auzenda Conceição Parreira de Assis e somente ela e a pesquisadora responsável puderam manusear e guardar os dados; sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, considerando que não foram divulgados dados que identifiquem o participante; garantia que damos ao participante para que se sentisse à vontade para responder as questões; e anuência das instituições de ensino para a realização da pesquisa.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte de análise e descrição dos dados, é iniciado com a observância de que foi realizado por meio do questionário, encontrado no apêndice I, através do *Google Forms* com abertura para uma amostra de 20 pessoas. Na descrição dos dados e análise, os respectivos dados identificatórios serão ocultados, e para cada participante da amostra será posto uma identificação composta da letra A em maiúsculo (referido à pessoa da amostra), e uma numeração que iniciará do número 1 até o 20 para cada uma dessas.

Foi estabelecido um tempo entre 21/11/2025 a 8/01/2026 em aberto no Forms para coleta dos dados. Sendo este o que cada participante do PIBID e PRP teve entre o recebimento do link e o estabelecido para responderem. E, da amostra que foi coletada,

tiveram-se uma aceitação unânime da amostra ao termo de livre consentimento, sendo permitido por todos o uso dos dados para o trabalho em questão.

De acordo com o objetivo deste trabalho e a questão de pesquisa, foi dividido o questionário em quatro (4) eixos, os quais se referiram aos **(I), Dados Pessoais; (II), Formação Acadêmica; (III), Participação nos Programas CAPES (PIBID e PRP); e (IV), Sobre os Programas e o Ensino - Aprendizagem da Língua Estrangeira (LE).**

4.1. Eixo (I): Dados Pessoais

Em referência ao eixo **(I) - Dados Pessoais**, foram obrigatoriamente solicitados a obtenção do dado referente à faixa de idade que os bolsistas estavam incluídos, e o gênero de cada um. Em referência ao primeiro item, de faixa de idade, tivemos o resultado de que (11) dos bolsistas assinalaram que estavam fazendo parte da faixa de idade entre os *18 - 25 anos*; (4), estavam incluídos na faixa de idade entre os *26 - 30 anos*; (2), estavam na faixa entre os *31 - 35*; e (3), incluídos na faixa de idade referente aos bolsistas com *mais de 35 anos*.

Referente a este primeiro grupo de bolsistas com a faixa de idade entre *18 - 25 anos*, (9) deles se autodeclararam do *gênero feminino*; enquanto, (2) se autodeclararam do *gênero masculino*. Consequente, referente à segunda faixa de idade, *26-30 anos*, nenhum se autodeclarou do *gênero masculino* e (4) se autodeclarou do *gênero feminino*, enquanto nenhum do *gênero masculino*. Em referência à terceira faixa de idade, *31-35 anos*, (2) se autodeclararam do *gênero feminino*. E, para finalizar este eixo, dos (3) participantes incluídos na faixa etária de *mais de 35 anos*, (2) se autodeclararam do *gênero feminino*, enquanto (1) se autodeclarou do *gênero masculino*.

Em relação aos dados referentes à faixa etária dos 20 bolsistas indicam predominância de participantes *jovens*. A maioria, (11) bolsistas, encontra-se na faixa de *18 a 25 anos*, seguida por (4) bolsistas entre *26 e 30 anos*, (2) entre *31 e 35 anos* e (3) com *mais de 35 anos*.

No que se refere ao gênero, observa-se maior autodeclaração do *gênero feminino* em todas as faixas etárias, especialmente entre os bolsistas de *18 a 25 anos* e *26 a 30 anos*. O gênero masculino aparece em menor proporção, sendo identificado apenas nas faixas de *18 a 25 anos* e *acima de 35 anos*.

De modo geral, os dados evidenciam um perfil majoritariamente *jovem e feminino* entre os bolsistas, o que está em consonância com características recorrentes dos cursos de licenciatura.

4.2. Eixo (II): Formação Acadêmica

Em referência ao segundo eixo, **(II) - Formação Acadêmica**, foram realizadas (7) perguntas. A primeira, referente ao ano que iniciou o curso de Licenciatura de Letras em Espanhol no IFRN-CNAT. Nesta, os resultados obtidos foram que da amostra com 20 respostas de bolsistas, (3) iniciaram o curso em 2017; (4) iniciaram o curso em 2018; (9) iniciaram o curso em 2019; (1) bolsista iniciou em 2020; (2) bolsista iniciou em 2021; (1) bolsista iniciou em 2022.

Esta questão teve como objetivo identificar o ano de ingresso dos bolsistas no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol do IFRN/CNAT. A análise dos dados revela uma distribuição heterogênea dos ingressantes ao longo dos anos, com maior concentração em determinados períodos.

Do total de 20 bolsistas participantes, observa-se que (3) referente a 15% iniciaram o curso em 2017 e (4) dos bolsistas referente a 20%, em 2018. O maior contingente corresponde aos ingressantes de 2019, com (9) bolsistas referente a 45%, indicando que quase metade da amostra pertence a esse ano de ingresso. Em relação aos anos mais recentes, (1) bolsista referente a 5% iniciou o curso em 2020, (2) bolsistas referente à 10% em 2021 e (1) bolsista referente a 5% em 2022.

Levando em consideração que a predominância de ingressantes de 2019 pode estar relacionada à maior permanência desses estudantes no curso ao longo dos anos; longa permanência está causada também pela Pandemia ou fatores pessoais/acadêmicos, o que favorece sua elegibilidade para participação em Programas de bolsas.

Por outro lado, a menor representatividade dos ingressantes a partir de 2020 pode refletir fatores como o tempo reduzido de vínculo com o curso; de critério dos editais quais, por vezes, é causa limitante dos editais CAPES, os quais solicitam que o discente tenha um tempo mínimo de estudo para possa aderir à seleção; além de, possíveis impactos de contexto acadêmico e institucional que influenciam o ingresso e a permanência nos Programas.

De modo geral, o que conclui-se sobre os dados é que estes indicam que a amostra é composta majoritariamente por bolsistas com maior tempo de trajetória acadêmica no curso, o que contribui para uma análise mais consistente sobre a participação e os impactos dos Programas ao longo da formação inicial docente.

A segunda, referente ao ano que concluiu o curso de Licenciatura de Letras em Espanhol no IFRN-CNAT. Dos resultados obtidos na amostra com 20 respostas de bolsistas, (1) concluíram o curso em 2021; (4) concluíram o curso em 2022; (5) concluíram o curso em

2023; (4) bolsista concluíram em 2024; (3) bolsista concluíram em 2025; (3) ainda cursam.

Os resultados mostram que a maioria dos bolsistas já concluiu o curso, com maior concentração nos anos 2022 referentes a (4) bolsistas e 2023 referentes a (5) bolsistas. Também há um grupo significativo que concluiu em 2024 referentes a (4) bolsistas e 2025 referentes a (3) bolsistas, indicando continuidade de formação recente. Apenas (1) bolsista concluiu em 2021 e (3) ainda cursam, o que aponta para uma amostra que pode ser composta por egressos recentes, com poucos casos de conclusão antecipada ou de permanência prolongada.

A terceira, se a conclusão do curso foi realizada no tempo previsto, e com relação a essa foi requerido uma pequena justificativa posterior ao por que não foi concluído no tempo previsto. Nesta, os resultados obtidos foram que da amostra com 20 bolsistas (10) responderam que não concluíram o curso em tempo previsto e (10) conseguiram concluir o curso dentro do prazo.

Aos que não concluíram em tempo previsto, foram dadas as seguintes justificativas a qual a de A20 - “Pedi cancelamento da matrícula para cursar outra graduação”; A1 - “Deixei a disciplina do TCC para pagar individualmente”; A17 - “Houve um atraso na conclusão do curso por que existiu um período sem aulas devido à Pandemia de Covid - 16”; A6 - Não, pois precisei cursar um semestre a mais por causa de uma mobilidade internacional”; A3 - “Pandemia”; A16 - “Questões pessoais que me trouxeram instabilidades emocionais”; A19 - “Questões de cunho psicológico”; A7 - “Porque precisei trancar o curso para trabalhar, ainda não tinha o PIBID”; A5 - “Fiquei um semestre a mais para terminar meu Trabalho de Conclusão de Curso”; A8 - “Motivos de saúde de minha mãe”.

A amostra apresentou um equilíbrio entre bolsistas que concluíram o curso no tempo previsto (10) e os que não concluíram (10). Entre os que atrasaram a conclusão, as justificativas variaram entre fatores acadêmicos (TCC, trancamento, mobilidade internacional), impactos da pandemia, saúde e questões pessoais/psicológicas, além de mudança de curso. Diante disso, esses motivos indicam que o atraso não está ligado a um único fator, mas a uma combinação de circunstâncias pessoais, acadêmicas e contextuais, refletindo a complexidade da trajetória estudantil.

A quarta, foi questionado se o bolsista havia participado de congressos, simpósios ou palestras sobre o ensino de espanhol. E, do mesmo modo que a anterior, foi requerido uma pequena justificativa posterior ao por que não teve à participação. Nesta, os resultados obtidos foram que das 20 amostras obtidas (19) responderam que sim, já haviam participado de

congressos, simpósios e palestras e (1) não. Ao que respondeu não à pergunta, apresentou a justificativa: “Não tive interesse” (A10)

Com relação a esses dados coletados, a participação em congressos, simpósios ou palestras sobre o ensino de espanhol foi praticamente unânime, com (19) dos 20 bolsistas afirmando ter participado, o que demonstra alto engajamento acadêmico e busca por atualização na área. Apenas (1) bolsista não participou, justificando por falta de interesse (A10).

Em comparação com a questão que virá posteriormente - sobre publicações, observa-se que a participação em eventos é ainda mais ampla (95% vs. 75%), sugerindo que os bolsistas têm maior facilidade ou oportunidade de se envolver em atividades de formação e extensão do que em produção escrita, que exige mais tempo e orientação.

De acordo com o dado anterior, e com relação ao quinto questionamento, se perguntou se o bolsista já teve trabalhos publicados. E, caso não o tenha, indicar os motivos. Neste, os resultados obtidos foram que (15) responderam que sim, já tiveram trabalhos publicados. E (5), responderam que não. Dos que responderam que não tiveram trabalhos publicados, segue a justificativa (A7) - “Não concluí em tempo hábil”; (A10) - “Não tive interesse”; (A16) - “Creio que foi porque nunca houve incentivo por parte dos professores envolvidos.”.

Com a análise dos dados, a maioria dos bolsistas (15 de 20) já teve trabalhos publicados, indicando forte envolvimento com produção acadêmica. Apenas (5) não publicaram, e entre esses, as justificativas apontam motivos distintos: prazo insuficiente (A7), falta de interesse (A10) e ausência de incentivo docente (A16). Comparando os dois grupos, observa-se que a publicação é predominante, mas a não publicação está associada principalmente a fatores externos (*tempo e orientação*) e a fatores pessoais (*interesse*), evidenciando áreas de melhoria para ampliar a participação acadêmica.

No sexto questionamento do eixo (2), foi perguntado com relação às notas dos bolsistas, se ao longo do curso, durante a participação no programa, elas foram consistentes. Neste, os resultados obtidos foram que (2) disseram que no início não, mas depois sim; (4) disseram que quase sempre boas; (9) disseram que sempre boas; (2) responderam que teve dificuldades desde o início; e (3) disseram que tiveram queda de desempenho em algum momento.

Ao comparar os resultados sobre o desempenho acadêmico, observa-se que a maioria dos bolsistas apresentou estabilidade e boa performance ao longo do curso. Isso fica evidenciado pelos grupos que afirmaram que suas notas foram sempre boas (9) e quase sempre boas (4), totalizando 13 bolsistas com rendimento consistentemente positivo.

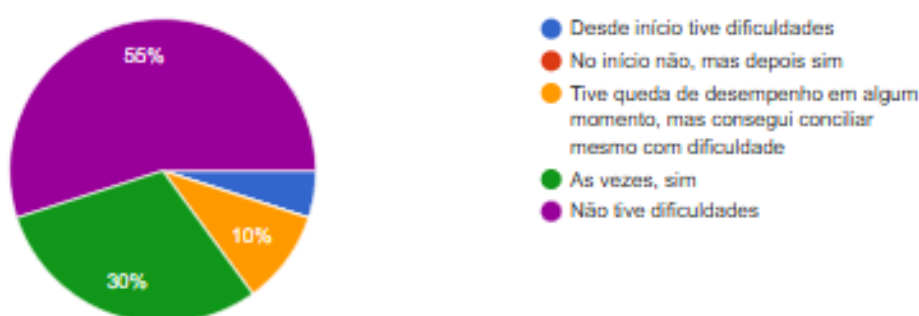
Por outro lado, há um grupo menor que enfrentou desafios, com isso, esses dados indicam que (5) bolsistas ((2) com dificuldades contínuas + (3) com queda em algum momento) tiveram oscilações ou problemas acadêmicos, enquanto (2) conseguiram superar dificuldades iniciais. Mas, comparando os grupos, percebe-se que a maioria manteve notas boas, mostrando consistência acadêmica, enquanto, uma minoria apresentou instabilidade, mas parte dela conseguiu recuperar o desempenho.

Assim, os dados apontam para um cenário predominantemente positivo, com poucas exceções que representam desafios individuais.

No sétimo, e último, questionamento referente ao eixo (2), o dado obtido foi com relação a se o bolsista teve dificuldades de conciliar o curso com a demanda exigida na participação do programa. Neste, os resultados obtidos foram que de uma mostra de 20 bolsistas, (6) disseram que às vezes, sim para a pergunta; (1) disse que desde início teve dificuldades; (11) disseram que não teve dificuldades; (2) disseram que teve queda de desempenho em algum momento, mas conseguiu conciliar mesmo com dificuldade.

Figura 2. Referente às dificuldades existentes de conciliação entre o curso com as demandas exigidas na participação dos Programas, respondidas no ano de 2025/2026.

20 respostas



Fonte: Próprio autor

A **Figura 2** apresenta os dados referentes à uma das questões centrais da pesquisa em que perguntamos sobre as dificuldades de conciliação entre o curso e as demandas exigidas para a participação nos programas, com base em 20 respostas coletadas no período de

2025/2026. Observa-se que a maioria dos participantes (55%) afirmou não ter tido dificuldades para conciliar as atividades, o que indica que, para mais da metade do grupo, a estrutura e as exigências do programa mostraram-se compatíveis com a rotina acadêmica. Esse resultado sugere um nível satisfatório de adequação entre as propostas do programa e a disponibilidade dos estudantes.

Por outro lado, uma parcela significativa dos respondentes relatou algum grau de dificuldade. Cerca de 30% indicaram que enfrentaram dificuldades “às vezes”, revelando que, embora não tenha havido impedimento contínuo, existiram momentos de sobrecarga ou conflito de demandas. Além disso, 10% apontaram queda de desempenho em determinado momento, ainda que tenham conseguido posteriormente conciliar as atividades. Esse dado é relevante, pois demonstra que o impacto das exigências pode variar ao longo do percurso formativo, exigindo estratégias de reorganização do tempo e adaptação.

Uma fração menor dos participantes (aproximadamente 5%) declarou ter tido dificuldades desde o início, o que evidencia que, para um grupo reduzido, a conciliação entre curso e programa foi mais crítica. Mesmo sendo um percentual pequeno, ele não deve ser desconsiderado, pois sinaliza a necessidade de acompanhamento pedagógico e institucional mais próximo, a fim de prevenir evasão ou prejuízos formativos.

De modo geral, os resultados indicam predominância de experiências positivas de conciliação, mas com presença expressiva de dificuldades pontuais. Assim, o gráfico revela que, embora os programas sejam viáveis para a maioria, é importante que as instituições mantenham mecanismos de flexibilização, orientação e apoio aos participantes, garantindo melhores condições de equilíbrio entre as demandas acadêmicas e as atividades programáticas.

4.3. Eixo (III): Participação Nos Programas CAPES (PIBID e PRP)

Em referência ao terceiro eixo, **(III) - Participação nos Programas CAPES (PIBID e PRP)**, foi subdividida em dois blocos, o referente à perguntas direcionadas à vivência relacionada ao PIBID e à relacionada ao PRP. No primeiro, PIBID, foram realizadas (5) perguntas e no segundo, PRP, foram realizadas (6) perguntas, cada qual com seu devido grau de importância.

4.3.1. Eixo (III): Participação nos Programas CAPES (PIBID e PRP)

4.3.2. Eixo (III): Bloco 1. PIBID

O primeiro questionamento referente ao PIBID foi com relação à ser bolsista do Programa em questão, e os resultados foram que das 20 pessoas que responderam à pergunta sobre se foram bolsistas do PIBID, (19) afirmaram que foram; enquanto (1) respondeu que não foi. Após, teve a opção de justificar, caso o bolsista não tenha concluído o programa. E, de acordo com a justificativa do A20, ele também não quis justificar o motivo.

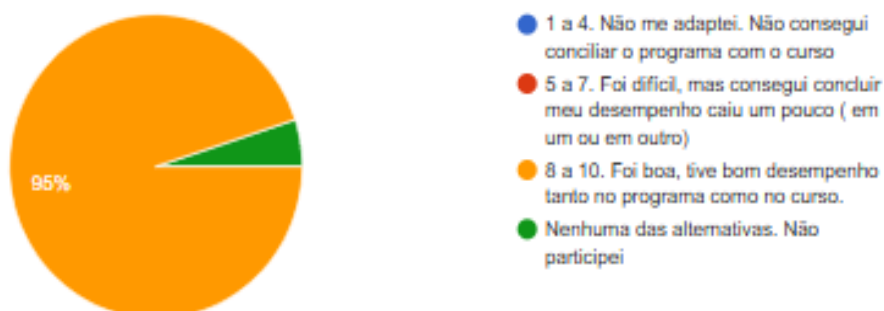
Os dados indicam que a quase totalidade da amostra participou do PIBID, uma vez que (19) dos 20 respondentes afirmaram ter sido bolsistas do Programa. Apenas (1) participante declarou não ter sido bolsista e optou por não justificar o motivo. Esses resultados evidenciam ampla adesão ao PIBID entre os bolsistas analisados, fortalecendo a representatividade dos dados relacionados ao Programa.

A segunda questão, referente ao PIBID, foi direcionada a como o bolsista classifica de 1 a 10 a sua participação no programa. Com relação à pergunta, de 20 amostras (19) avaliaram de 8 a 10. Informando que foi boa a participação e que nela tiveram bom desempenho tanto no programa como no curso. Enquanto, (1), A20, respondeu “Nenhuma das alternativas/ Não participei”.

Os dados que surgiram desta questão foram muito significativos para a pesquisa, tendo em vista que se torna uma das questões centrais dela; por focar exatamente à perspectiva do bolsista com relação aos programas e seu desenvolvimento acadêmico, demonstrando a percepção e validando, ao mesmo tempo, o fomento como podemos ver na **Figura 3**.

Figura 3 - Referente à nota dada com relação à participação no PIBID, respondidas no ano de 2025/2026.

20 respostas



Fonte: Própria do autor.

Pois, de modo geral, observa-se na **Figura 3**, que 95% dos participantes atribuíram notas entre 8 e 10, indicando alto nível de satisfação e percepção de bom desempenho tanto no PIBID quanto nas atividades acadêmicas regulares. Esse resultado evidencia que, para a grande maioria, a participação no programa não apenas foi bem-sucedida, como também se mostrou compatível com as exigências do curso, sugerindo impacto formativo positivo, engajamento e aproveitamento das atividades desenvolvidas.

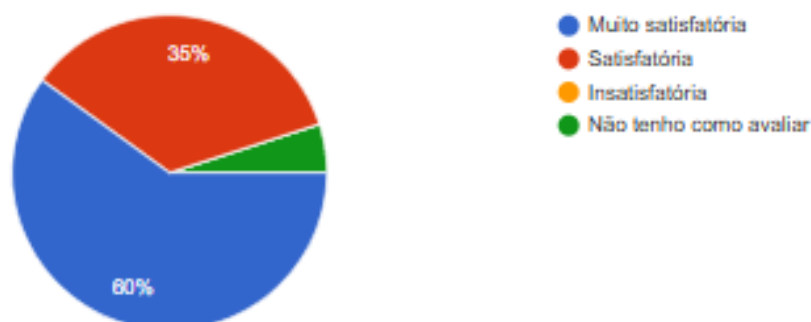
Uma pequena parcela (5%) marcou a alternativa “Nenhuma das alternativas”. Não participei”, o que indica respondentes que não tiveram envolvimento direto no PIBID, mas ainda assim integraram o universo da pesquisa. Não houve marcações nas faixas de 1 a 4 ou de 5 a 7, que representam níveis de maior dificuldade de adaptação ou desempenho apenas mediano. A ausência dessas respostas reforça o caráter favorável da avaliação do programa pelos participantes efetivos.

De modo geral, o gráfico demonstra elevado índice de aprovação da experiência no PIBID, apontando para sua relevância na formação inicial docente e para a percepção de que o programa contribui positivamente para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos licenciandos. Esses dados corroboram a importância de políticas de iniciação à docência como estratégia de fortalecimento da formação prática e do vínculo entre teoria e contexto escolar.

A terceira questão foi com relação a como os bolsistas avaliaram as tarefas e atividades realizadas no PIBID. Os dados obtidos foram que de 20 bolsistas (12) responderam ao questionário como “Muito satisfatória”; enquanto (7) responderam como “Satisfatória”; e, (1) como ‘Não tenho como avaliar’.

Figura 4 - Referente à avaliação dada com relação às atividades realizadas no PIBID, respondidas no ano de 2025/2026

20 respostas



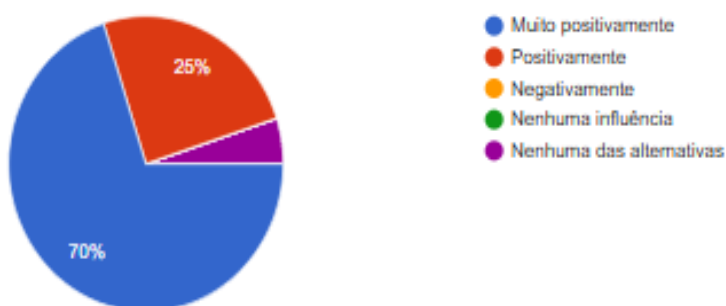
Fonte: Própria do autor

A **Figura 4** evidencia uma avaliação amplamente positiva das tarefas e atividades desenvolvidas no PIBID. Dos 20 bolsistas, (12) classificaram-nas como “*Muito satisfatórias*” e (7) como “*Satisfatórias*”, totalizando 19 avaliações favoráveis. Apenas (1) bolsista indicou “*Não tenho como avaliar*”, possivelmente por não ter participado de forma efetiva. Esses resultados demonstram a boa aceitação e relevância das atividades propostas pelo Programa.

A quarta questão deste bloco foi com relação a como o Programa em questão influenciou o desempenho acadêmico do bolsista. Os dados analisados foram que de 20 amostras, (14) responderam “Muito satisfatório”; enquanto (5) respondeu “Satisfatório” e (1) respondeu que “Nenhuma das Alternativas”.

Figura 5 - Referente à como PIBID teve influência no desempenho acadêmico dos participantes, respondidas no ano de 2025/2026.

20 respostas



Fonte: Própria do autor

De acordo com o gráfico da **Figura 5**, referente às respostas dos bolsistas, os dados indicam que o Programa exerceu influência predominantemente positiva no desempenho acadêmico dos mesmos. Do total de 20 participantes, (14) avaliaram a influência como “*Muito satisfatória*” e (5) como “*Satisfatória*”, totalizando (19) respostas positivas. Apenas (1) bolsista assinalou “*Nenhuma das alternativas*”, o que pode estar relacionado à não participação ou à ausência de percepção de impacto. Assim, de acordo com os dados, pode-se concluir que o Programa contribuiu de forma significativa para o desempenho acadêmico da maioria dos bolsistas.

E, com relação a quinta questão do bloco, foi dado opções para que os bolsistas elegessem todas alternativas que descrevessem como tinha sido sua experiência com o

Programa. Das elegidas (19) Elegeu “Ajudou a me dedicar mais à minha formação”, totalizando 95%; (13) elegeram “Tive professores e coordenadores comprometidos”, totalizando 65%; (1) que foi denominado de (A10), elegeu “Não tive apoio suficiente de professores/coordenadores” totalizando 5%; (14) elegeram o “Aumento de leituras complementares” totalizando 70%; (2) elegeram que “Encontrei dificuldade durante o programa”, totalizando 10%; (6) elegeram que “Não encontrei dificuldades”, totalizando 30%; (13) elegeram que “A experiência presencial foi útil”, totalizando 65%; (12) elegeram “A experiência Online foi útil”, totalizando 60%; (1) elegeu “Não participei”, totalizando 5%.

Além destes dados, dois itens, embora não tenham sido elegidos por nenhum dos bolsistas, têm seu grau de importância; tendo em vista que ajuda na realização da análise. São eles “Não ajudou na minha dedicação” e “Não houve aumento de leituras complementares”. Mostrando que, mesmo tendo aparecido 10% dos bolsistas apresentando, sim dificuldade; e 5% elegendo que não teve apoio suficiente de professores/coordenadores. Se torna uma porcentagem ínfima negativa, frente aos mais de 70% que mostraram a desenvoltura do programa, das aplicabilidades das ferramentas de aprimoramento e do apoio dos professores/coordenadores.

4.3.3. Eixo (III): Bloco 2. PRP

Ainda, em referência ao terceiro eixo, bloco (2), com perguntas relacionadas ao PRP. O primeiro questionamento foi feito com relação a se o bolsista tinha participado do Programa em questão. Nesta, os resultados obtidos foram que (15) bolsistas elegeram “Sim” para a participação; frente a (5) que elegeram “Não”.

Assim, a questão de forma geral, teve como objetivo identificar a participação dos bolsistas no Programa em questão. Os resultados demonstram que, do total de 20 bolsistas, (15) 75% afirmaram ter participado do Programa, enquanto (5) deles 25% indicaram não ter participado. Evidenciando, com isso, que a maioria dos bolsistas esteve inserida no Programa, permitindo uma análise consistente sobre seus impactos acadêmicos. Entretanto, a parcela que não participou apresenta justificativas relevantes, as quais contribuem para a compreensão dos fatores que influenciam a adesão ao Programa.

Entre os (5) bolsistas que assinalaram a opção “Não”, (3) apresentaram justificativas. O bolsista identificado como A1 relatou que a não participação se deu em razão da proximidade da conclusão do curso, aliada à necessidade de conciliar o estágio obrigatório com um estágio remunerado. De forma semelhante, o bolsista A10 afirmou que optou por não

participar por receio de não conseguir conciliar as demandas do Programa com as exigências acadêmicas, priorizando a finalização do curso. Já o bolsista A14 indicou simplesmente a falta de interesse como motivo para a não participação. Os bolsistas A12 e A13 optaram por não apresentar justificativa.

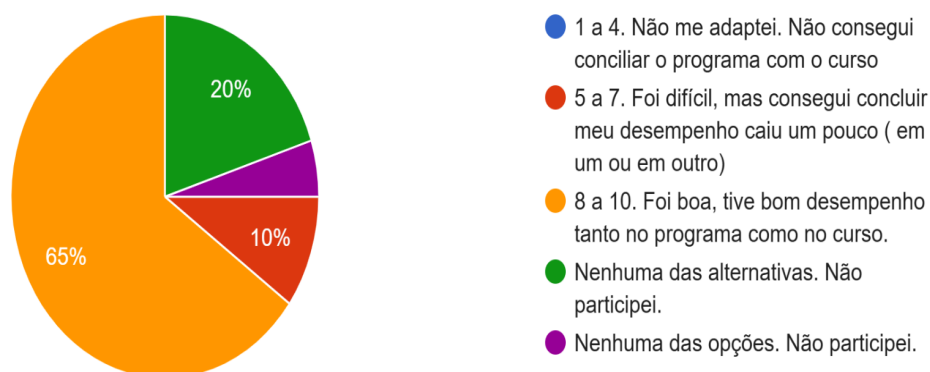
Com isso, as justificativas apresentadas apontam que a sobrecarga de atividades acadêmicas e profissionais, bem como a priorização da conclusão do curso, foram fatores determinantes para a não adesão ao Programa. Esses dados sugerem que, embora o Programa apresente adesão majoritária, questões relacionadas à gestão do tempo, às demandas paralelas e ao interesse individual influenciam diretamente a decisão dos bolsistas.

Concluindo-se, assim, que a participação expressiva no Programa reforça sua relevância, enquanto as razões apontadas pelos não participantes indicam aspectos que podem ser considerados para futuras adequações, visando ampliar a adesão e minimizar possíveis barreiras à participação.

O segundo questionamento do bloco foi com relação a como o bolsista classifica de 1 a 10 a sua participação no programa. Os dados obtidos foram que (1) o bolsista referenciado como A1 elegeu a alternativa “Nenhuma das opções”. Não participei.”; (4) elegeram “Nenhuma das alternativas. Não participei.”; (2) elegeram “5 a 7. Foi difícil, mas consegui concluir meu desempenho caiu um pouco (em um ou em outro)” e (13) elegeram uma nota de “8 a 10. Foi boa, tive bom desempenho tanto no programa como no curso”.

Figura 6: Relaciona como o bolsista classifica de 1 a 10 a sua participação no programa PRP.

20 respostas



Fonte: Própria do autor

Esta questão, representada pela **Figura 6**, teve como objetivo avaliar, em uma escala de **1 a 10**, a percepção dos bolsistas quanto à sua participação no Programa. A análise dos dados demonstra diferentes níveis de envolvimento e experiência entre os respondentes. Do total de 20 bolsistas, (5) 25% assinalaram a alternativa “*Nenhuma das alternativas. Não participei*”, incluindo o bolsista identificado como A1. Esse resultado confirma que uma parcela da amostra não teve participação no Programa, o que deve ser considerado na interpretação dos dados, uma vez que esses respondentes não puderam avaliar sua experiência de forma efetiva.

Entre os 15 bolsistas participantes, observa-se uma avaliação majoritariamente positiva. (2) bolsistas 10% atribuíram a faixa “*5 a 7*”, indicando que, embora tenham conseguido concluir suas atividades, relataram dificuldades e uma leve queda no desempenho acadêmico em determinados momentos. Esse dado sugere que, para uma pequena parcela, a conciliação entre as exigências do Programa e as atividades acadêmicas representou um desafio. E, pode ser usado com dados significantes para análise e melhorias de avaliação dos docentes participantes em programas futuros.

Em contrapartida, a maioria expressiva dos respondentes, (13) bolsistas 65%, classificou sua participação com notas entre “*8 a 10*”, indicando uma experiência positiva e a manutenção de um bom desempenho tanto no Programa quanto no curso. Esse resultado evidencia que o Programa foi bem avaliado pela maior parte dos participantes, contribuindo para o engajamento e o desenvolvimento acadêmico dos bolsistas.

Podendo, concluir que os dados acima analisados indicam que, apesar das dificuldades enfrentadas por uma minoria, o Programa apresentou impacto predominantemente positivo na experiência acadêmica dos bolsistas participantes, reforçando sua relevância como instrumento de apoio à formação acadêmica.

O terceiro questionamento está referente ao tipo de experiência de participação que os bolsistas tiveram no PRP. Os dados obtidos foram um total de (5) para “*Nenhuma das alternativas*”; (3) para “*Remota*” e (12) para “*Presencial*”. Por meio deste dado, podemos perceber os bolsistas que participaram dos programas no período pandêmico, o qual precisaram utilizar e adequar-se à tecnologia e assim realizar a participação. Este ponto pode ser visto como um item limitador. Contudo, dos 20 poucos dos que responderam participaram, neste período, do PRP no período da pandemia. Onde (5) não participaram, e somente (3) realizaram esta participação no período em trabalho remoto.

Este dado pode ser cruzado, em outros futuros trabalhos, com os demais para verificar de forma mais aprofundada os possíveis impactos que o período e a participação trouxe para

eles, se teve um certo grau de dificuldade a participação, se teve necessidade de apoios presenciais, ou mesmo com a adesão às tecnologias necessárias para o período.

Com isso, fica claro que este questionamento investigou o tipo de experiência de participação dos bolsistas no Programa de Residência Pedagógica (PRP). Os resultados indicam que a maioria dos participantes, correspondente a 60% da amostra (12 bolsistas), vivenciou o programa de forma presencial. Esse dado evidencia a predominância da inserção direta no ambiente escolar, favorecendo experiências práticas mais consistentes no processo formativo.

Em contrapartida, 15% dos bolsistas (3 participantes) relataram participação na modalidade remota, o que pode estar relacionado a contextos específicos de execução do programa. Além disso, 25% da amostra (5 bolsistas) assinalaram a alternativa “Nenhuma das alternativas”, sugerindo que não presenciaram tais experiências em nenhuma das modalidades propostas.

De modo geral, os dados reforçam que a experiência presencial foi predominante no PRP, destacando seu potencial formativo, ao mesmo tempo em que indicam a necessidade de maior clareza quanto às formas de participação do programa.

O quarto questionamento se deu em relação a como os bolsistas avaliaram as tarefas e atividades realizadas no PRP. Sendo oferecido aos participantes as opções de “Muito satisfatório”, “Satisfatório”, “Insatisfatório”, e de “Nenhuma das alternativas” como respostas. Através deste questionamento os dados obtidos foram que das 20 pessoas da amostra, (5) responderam “*Nenhuma das alternativas*”; (5) responderam “*Satisfatório*”; e (10) responderam “*Muito satisfatório*”.

E, tendo em vista que o quarto questionamento analisou a avaliação dos bolsistas quanto às tarefas e atividades desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica (PRP). Os resultados indicam que 50% dos participantes (10 bolsistas) classificaram as atividades como “*Muito satisfatórias*”, enquanto 25% (5 bolsistas) as avaliaram como “*Satisfatórias*”, evidenciando uma percepção majoritariamente positiva acerca das ações realizadas no programa.

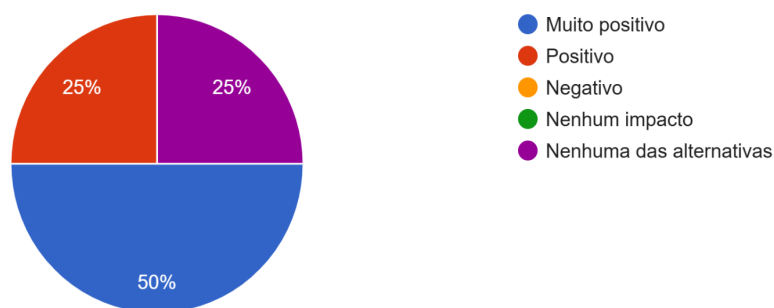
Por outro lado, 25% da amostra (5 bolsistas) assinalaram a alternativa “Nenhuma das alternativas”, o que pode indicar percepções intermediárias ou dificuldades em enquadrar a experiência nas opções apresentadas. De modo geral, os dados reforçam a avaliação favorável das atividades do PRP, destacando sua relevância no processo formativo dos bolsistas.

O quinto foi com relação a como o Programa em questão impactou o desempenho acadêmico do bolsista. Os dados obtidos foram que das 20 pessoas da amostra, (5)

responderam “Nenhuma das alternativas”; (5) responderam “Positivo”; e (10) responderam “Muito positivo”.

Figura 7 - Referente à impacto do programa de Residência Pedagógica - PRP no desempenho acadêmico do participante, respondidas no ano de 2025/2026.

20 respostas



Fonte: Própria do autor

Este gráfico da **Figura 7**, refere-se a quinta questão, a qual teve como objetivo analisar a percepção dos bolsistas acerca do impacto do Programa em seu desempenho acadêmico. Os dados revelam que (5) dos 20 bolsistas (25%) assinalaram a alternativa “*Nenhuma das alternativas*”. Essa resposta pode estar associada, principalmente, aos bolsistas que não participaram do Programa, uma vez que não tiveram vivência suficiente para avaliar seus impactos no desempenho acadêmico.

Entre os bolsistas participantes, os resultados indicam uma avaliação predominantemente positiva. (5) bolsistas 25% classificaram o impacto como “*Positivo*”, enquanto (10) bolsistas 50% assinalaram a alternativa “*Muito positivo*”. Esses dados demonstram que 75% da amostra total respondente — perceberam efeitos favoráveis do Programa sobre seu desempenho acadêmico. Podendo concluir-se que o Programa exerce um impacto relevante e positivo no desempenho acadêmico dos bolsistas participantes, reforçando sua importância como instrumento de apoio e fortalecimento da trajetória acadêmica, enquanto as respostas neutras refletem a ausência de participação de parte da amostra; tendo em vista que em nenhum momento foi assinalado as opções referentes à “*Nenhum impacto*” ou “*Negativo*”.

E o sexto, e último do bloco, foi dado opções para que os bolsistas elegessem todas as alternativas que descrevessem como tinha sido sua experiência com o Programa. Das elegidas (2) selecionaram “Não participei”, referente a 10%; (2) selecionaram “Não participei do PRP”, referente a 10%; (1) Não selecionou nenhuma das alternativas, referente a 5%; (13)

selecionou “Me ajudou a dedicar mais a minha formação”, referente a 65%; (13) selecionou “Tive apoio de professores/coordenadores comprometidos”, referente a 65%; (11) selecionou “O aumento de leituras complementares, referente a 55%; (1) selecionou “encontrei dificuldades no programa, referente a 5%; (6) selecionou “Não encontrei dificuldades”, referentes a 30%; (11) selecionou “Experiência presencial foi útil”, referente à 55%; (5); e “Experiência online foi útil”, referente à 25%. Enquanto, nenhum bolsista selecionou “Não tive apoio adequado”, “não houve aumento de leituras”, e “não ajudou”, referente a 0%.

Com relação aos dados acima descritos, três itens, embora não tenham sido elegidos por nenhum dos bolsistas, têm seu grau de importância; tendo em vista que ajuda na realização da análise. São eles “Não tive apoio adequado”, “não houve aumento de leituras”, e “não ajudou”, referente a 0%. Mostrando que, mesmo tendo aparecido 5% dos bolsistas apresentando, que sim, apresentou dificuldade no programa; 20% elegendo que não participou e/ ou não participou do PRP e 5%, não tendo escolhido nenhuma das alternativas. Se torna uma porcentagem ínfima negativa/neutra, frente aos mais de 30% que mostraram a desenvoltura do programa, das aplicabilidades das ferramentas de aprimoramento e do apoio dos professores/coordenadores.

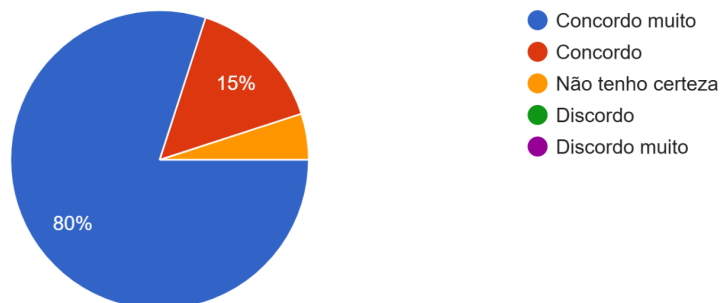
4.4. Eixo (IV): Sobre os Programas e o Ensino - Aprendizagem da Língua Estrangeira (LE)

Neste eixo, faz-se referência a como a participação dos bolsistas nos Programas (a atuação na prática docente) ajudaram ou não a melhorá-los no desempenho acadêmico, no aprimoramento das competências que se faz necessário um professor de Língua Estrangeira ter, como leitura, compreensão, fala, escuta, vocabulário, dentre outros, e se principalmente auxiliou no ensino-aprendizagem. Este Eixo, refere ao **(IV) Sobre os Programas e o Ensino - Aprendizagem da Língua Estrangeira (LE)** e é composto por (6) questões de pesquisa que o bolsista respondeu de acordo com a concordância dele ou não em relação ao que se foi perguntado sobre o tema.

A primeira questão, refere-se à participação no PIBID resultou em uma melhora significativa no aprendizado. Mediante esta pergunta, os dados obtidos foram (1) respondido “Não tenho certeza”; (3) respondeu “Concordo”; e (16) respondeu “Concordo muito”.

Figura 8 - Referente à participação no PIBID e se ela resultou em uma melhora significativa no aprendizado dos participantes, respondidas no ano de 2025/2026.

20 respostas



Fonte: Própria do autor

O gráfico, referente à **Figura 8**, mostra um percentual de 80% dos bolsistas, referente a (16) deles, afirmando que “*Concordo muito*” que à participação no PIBID resultou em uma melhora significativa no aprendizado dos participantes. Esse percentual evidencia o impacto que os programas realmente exercem em suma na vida acadêmica, e por ser um programa considerado a “porta de entrada inicial” para a vivência docente, cria um vínculo de experimentação e aperfeiçoamento do bolsista, o qual ajuda a unir e entender a teoria com a prática. Demonstrando, pela percepção dos mesmo, a real importância para a construção do desenvolvimento profissional docente.

Logo após, temos 15% do que disseram que “*Concordo*”; fato que engloba mais (3) bolsistas de forma positiva à questão do programa ser significativo na aprendizagem. Sendo distinto dos que responderam “*Concordo muito*” anteriormente, podendo ser visto por um nível de intensidade ou segurança sobre, mas sem ter negado a importância do programa.

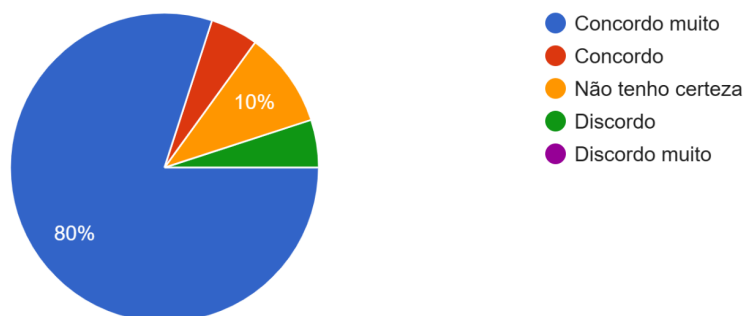
Enquanto a opção “*Não tenho certeza*”, segue de forma mínima, mas não menos importante, um percentual de 5%. O fato de o estudante afirmar que não tem certeza, mostra uma dúvida sobre o que vivenciou e os resultados obtidos, não sabendo afirmar se realmente foi em decorrência do programa, fato que pode ser analisado e reforçado na aplicação dos demais programas. Em contrapartida, as opções “*Discordo*” e “*Discordo muito*”, não tiveram porcentagem de respostas, podendo ser afirmado que em nenhum momento, o programa trouxe danos de algum modo ao desenvolvimento e aprendizagem do bolsista.

A segunda questão, refere-se à participação no PRP resultou em uma melhora significativa no aprendizado. Mediante esta pergunta, os dados obtidos foram (2) respondido

“Não tenho certeza”; (1) respondeu “Concordo”; (1) respondeu “Discordo” e (16) respondeu “Concordo muito”.

Figura 9 - Referente à participação no PRP e se ela resultou em uma melhora significativa no aprendizado dos participantes, respondidas no ano de 2025/2026.

20 respostas



Fonte: Própria do autor

Observa-se, na **Figura 9**, que 80% dos respondentes afirmaram “*Concordo muito*” que a participação no PRP resultou em melhora significativa no aprendizado. Esse percentual expressivo evidencia que o programa é percebido como um espaço relevante de ampliação de saberes, consolidação de competências pedagógicas e fortalecimento da articulação entre teoria e prática. Tal resultado sugere que as experiências vivenciadas no contexto escolar contribuem de modo direto para a construção do conhecimento profissional docente.

Além disso, uma pequena parcela indicou apenas “*Concordo*”, reforçando a tendência positiva de avaliação, ainda que com menor intensidade. Por outro lado, 10% marcaram a opção “*Não tenho certeza*”, o que pode indicar experiências mais pontuais, menor tempo de participação ou dificuldade de mensurar objetivamente os ganhos de aprendizagem. Percentuais reduzidos de respostas em “discordo” e ausência (ou quase ausência) de “discordo muito” mostram que a percepção negativa é minoritária no conjunto analisado.

De forma geral, o gráfico demonstra forte reconhecimento do PRP como um programa que promove melhora significativa no aprendizado dos participantes. Os resultados reforçam a relevância de políticas de residência pedagógica na formação inicial, especialmente por favorecerem a imersão no contexto escolar, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de competências profissionais essenciais à docência.

A terceira questão, refere-se aos programas, se eles ajudaram no desempenho acadêmico dos bolsistas e nas notas durante os semestres envolvidos, e com elas vieram as

respostas, sendo (1) respondido “*Não tenho certeza*”; (8) respondeu “*Concordo*”; e (11) respondeu “*Concordo muito*”

Após a questão, segue espaço para justificativa do bolsista em caso de sim, para que ele diga qual programa foi mais impactante e de qual forma. Mediante esta pergunta, os dados obtidos foram que (6) não quiseram justificar quais; (10) relataram que o PIBID foi mais impactante; (2) relataram que ambos foram impactantes e (2) relataram que o PRP foi mais impactante.

Neste caso, vale salientar que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é caracterizado principalmente pela inserção do licenciando no cotidiano das escolas públicas de educação básica, permitindo que ele vivencie, desde o início da formação, a realidade da sala de aula. O programa oferece acompanhamento e supervisão de professores da universidade e da escola, além de bolsa de incentivo, o que contribui para a permanência do estudante. Também promove a integração entre a educação superior e a educação básica, valorizando a escola pública como espaço fundamental para a formação docente. Neste sentido, o PIBID pode se tornar mais desafiador quando exige alto nível de comprometimento, participação em projetos complexos e boa capacidade de adaptação à rotina escolar. Por outro lado, tende a ser mais acessível quando há boa orientação, organização das atividades e equilíbrio entre as demandas do programa e as responsabilidades acadêmicas do estudante.

Em consequente, o Programa Residência Pedagógica (PRP) tem como foco o aprofundamento da formação prática, proporcionando ao licenciando a experiência de regência em sala de aula com acompanhamento direto de um professor da escola. O programa fortalece a articulação entre teoria e prática, estabelece corresponsabilidade entre as instituições de ensino superior e as escolas e valoriza a experiência dos docentes da educação básica na formação dos futuros professores. Além disso, incentiva a pesquisa e a reflexão sobre a prática pedagógica. Já, nesta perspectiva, o PRP pode ser considerado mais exigente quando demanda maior responsabilidade na condução de aulas, planejamento detalhado e produção de relatórios ou pesquisas. Entretanto, torna-se mais tranquilo quando há apoio efetivo da escola e dos orientadores, organização clara das atividades e equilíbrio entre as exigências práticas e teóricas.

Assim, podemos verificar que o impacto pode estar diretamente ligado à metodologia e à responsabilidade que o programa demanda do bolsista participante. E quando une esta realidade à realidade vivenciada academicamente e pessoal do bolsista esta diferenciação pode trazer um impacto bem significativo para eles.

Esta terceira questão, teve como objetivo analisar se a participação nos programas contribuiu para o desempenho acadêmico dos bolsistas, especialmente no que se refere às notas obtidas ao longo dos semestres de vinculação. Os resultados evidenciam uma percepção predominantemente positiva por parte dos participantes. Do total de respondentes, apenas (1) bolsista declarou não ter certeza quanto à contribuição dos programas, enquanto (8) afirmaram concordar que houve impacto positivo e (11) declararam concordar muito com essa afirmação.

Esses dados indicam que a maioria dos bolsistas reconhece a influência favorável dos programas em seu desempenho acadêmico, o que sugere que as atividades desenvolvidas vão além da formação prática, refletindo também na melhoria do rendimento e do engajamento nos estudos. Tal percepção positiva pode estar relacionada ao contato mais próximo com o ambiente educacional, ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas e à ampliação do senso de responsabilidade acadêmica, aspectos frequentemente associados à participação em programas de iniciação à docência.

Na sequência, ao serem convidados a justificar suas respostas, identificando o programa considerado mais impactante e a forma como ocorreu essa contribuição, observou-se uma diversidade de posicionamentos. Parte dos bolsistas ((6) participantes) optou por não apresentar justificativa, o que pode indicar dificuldade de mensurar objetivamente os impactos ou mesmo a compreensão de que os benefícios se deram de maneira geral, sem distinção clara entre os programas.

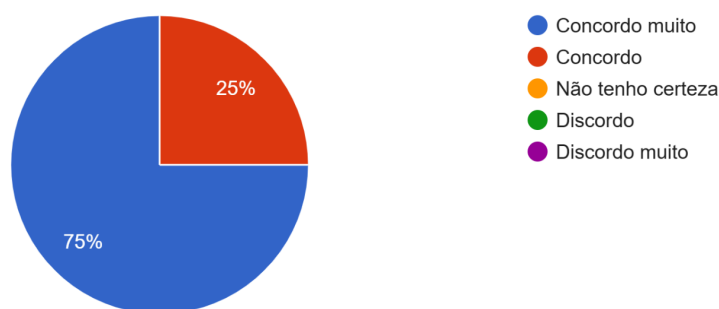
Entre os respondentes que apresentaram justificativas, a maioria ((10) bolsistas) apontou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como o mais impactante. Esse resultado pode estar associado à estrutura do programa, que promove maior aproximação entre teoria e prática, favorecendo a consolidação dos conteúdos acadêmicos e contribuindo para um melhor desempenho nas disciplinas do curso. Outros (2) bolsistas destacaram que ambos os programas foram igualmente relevantes, o que sugere que as experiências proporcionadas pelo PIBID e pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP) podem ser complementares no processo formativo. Por fim, (2) participantes indicaram o PRP como o programa de maior impacto, possivelmente em função de sua proposta de imersão mais intensa no contexto escolar.

A quarta questão, refere-se sobre o lado acadêmico, se o bolsista ao participar dos Programas, conseguiu manter os 75% de desenvolvimento acadêmico exigidos para a permanência nos Programas. E, das 20 pessoas da amostra, (5) assinalaram “Concordo”, confirmando que conseguiram manter os 75% de desenvolvimento acadêmico; e (15)

assinaram “Concordo muito”, confirmando que conseguiram manter os 75% de desenvolvimento acadêmico.

Figura 10 - Referente a se o participante conseguiu manter os 75% de desenvolvimento acadêmico exigidos para a permanência nos programas, respondidas no ano de 2025/2026.

20 respostas



Fonte: Própria do autor

Esta questão, referente a **Figura 10**, teve como principal objetivo analisar o desempenho acadêmico dos bolsistas, especificamente se a participação nos Programas possibilitou ou não a manutenção do **mínimo de 75% de desenvolvimento acadêmico**, requisito essencial para a permanência nesses Programas.

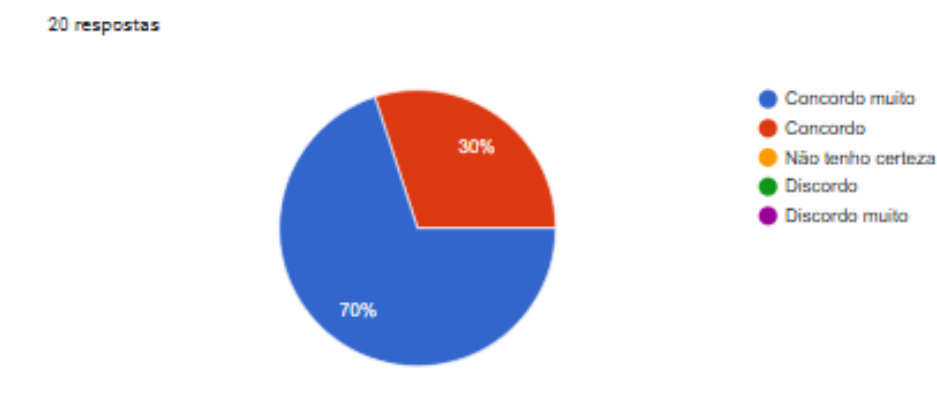
E, de acordo com os resultados, foi evidenciado um cenário altamente positivo. Do total de 20 bolsistas participantes, (5), referente a (25%), assinalaram a alternativa “*Concordo*”, indicando que conseguiram manter o percentual exigido. Além disso, a maioria dos respondentes, (15) bolsistas, referente a (75%), assinalou “*Concordo muito*”, demonstrando um nível ainda mais elevado de segurança quanto à manutenção do desempenho acadêmico exigido.

Com esses dados tem-se o indicativo de que 100% da amostra confirmou o cumprimento do critério mínimo de 75% de desenvolvimento acadêmico, o que reforça a eficácia dos Programas no apoio à trajetória acadêmica dos bolsistas, evidenciado pelos mesmos. Pois, a predominância da resposta “*Concordo muito*” sugere que, além de atenderem aos requisitos, os participantes percebem impactos positivos significativos na organização dos estudos, o que influi no rendimento acadêmico e na conciliação das atividades do Programa com as demandas acadêmicas. Exercendo, assim, um papel relevante na manutenção e no

fortalecimento do desempenho acadêmico dos bolsistas, contribuindo para sua permanência no âmbito educacional.

A quinta questão, refere-se aos Programas, se eles ajudaram a aprimorar o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola e a leitura em Língua Estrangeira. Mediante esta pergunta, os dados obtidos foram que entre os 20, que responderam ao questionário no *Forms*, (6) assinalaram “Concorda”, confirmando que eles ajudaram a aprimorar o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola e a leitura em Língua Estrangeira; e (14) assinalaram “Concorda muito”, confirmando que eles ajudaram a aprimorar o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola e a leitura em Língua Estrangeira.

Figura 11. Referente a se os programas ajudaram à aprimorar o ensino-aprendizagem da língua espanhola e a leitura em língua estrangeira, respondidas no ano de 2025/2026.



Fonte: Própria do autor

Na análise deste gráfico, referente à **Figura 11**, pode ser visto de forma perceptível que 100% dos alunos afirmaram que os programas os quais participaram, ajudaram significativamente à aprimorar o ensino-aprendizagem da língua espanhola e a leitura em língua estrangeira.

Essa porcentagem, foi dividida somente em quem “*Concordo muito*” e em quem só “*Concordo*”. Expressando o grau de percepção do sentimento do aluno em vista do que foi vivenciado. E, em nenhum momento, nesta questão foi escolhido “*Não tenho certeza*”, “*Discordo*” e “*Discordo muito*”, até mesmo os participantes que em algum momento das questões sobre os Programas assinalaram que tiveram dificuldades. Percebendo, com isso, não ter havido impacto que os levassem a expressar discordância sobre o desenvolvimento que tiveram.

E, a sexta e última questão diz respeito às competências linguísticas dos bolsistas; se tiveram a oportunidade de desenvolvimento das habilidades linguísticas (vocabulário, compreensão auditiva, estrutura, discurso). Mediante esta pergunta, os dados obtidos foram que entre os 20 bolsistas que responderam ao questionário no *Forms*, (5) deles assinalaram “*Concordo*”, confirmando que tiveram a oportunidade de desenvolvimento das habilidades linguísticas (vocabulário, compreensão auditiva, estrutura, discurso); e (15) deles assinalaram “*Concordo muito*”, confirmando que tiveram a oportunidade de desenvolvimento das habilidades linguísticas (vocabulário, compreensão auditiva, estrutura, discurso).

Nesta análise, pode-se verificar que, de modo geral, todos concordaram que ao participar dos programas, tiveram a percepção do desenvolvimento de suas competências linguísticas, onde 75% afirmou que “*Concordo muito*” com o fato de terem tido esse desenvolvimento; e 25% que “*Concordo*” que tiveram.

E mais uma vez não foi respondido as questões como: “*Não tenho certeza*”, “*Discordo*” e “*Discordo muito*”. Não sendo visualizado, mesmo advindo dos bolsistas que, em questões anteriores alegaram terem tido algum tipo de dificuldade ou não tiveram ajuda em algum momento; não houve a visualização, novamente, do impacto que os levasse a expressar discordância sobre o desenvolvimento que tiveram.

Assim, fechamos as análises e discussões dos dados de modo satisfatório, cujo foi alcançado o objetivo principal. Enxergar, não por parte de relatórios dos coordenadores ou de objetivos dos programas; mas sim, das percepções dos próprios estudantes participantes sobre a vivência, trazendo a ideia que condiz com a ideia de Brasil, 1997, pág. 30, explicando que a prática vivida de todos os professores, mesmo não sendo de modo consciente, tem a capacidade de pressupor um tipo de concepção referente ao ensino e aprendizagem cujo é determinante à sua compreensão dos papéis direcionados à professores e alunos, como também, da metodologia, e das funções social que tem a escola e de seus conteúdos a serem trabalhados. (BRASIL, 1997, pág. 30).

Tais ideais, considera que a discussão das questões acima, se faz importante, pois ajudam a explicitar os pressupostos pedagógicos que são a base diante das atividades de ensino e na busca coerente entre a teoria do que se pensa está fazendo e a prática do que realmente se faz. Constituindo, a partir de concepções, sejam elas educativas ou metodologias de ensino, mas, que permeiam a formação e o percurso do professor, já sendo incluídas em suas próprias experiências escolares, de vida e referente à ideologia, a qual se faz compartilhada com seu grupo social (BRASIL, 1997, p. 30).

Facilitando, também, no entendimento da pesquisa, e auxiliando no fechamento do pensamento e do trabalho, corroborando com a ideia de que os programas de iniciação científica e residência têm um peso importante na vida de estudantes que estão iniciando o seu galgar profissional, mesmo sem certezas do que realmente irão querer tornarem-se no futuro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da elaboração deste trabalho e da análise dos dados coletados, foi possível constatar que os objetivos propostos foram alcançados. Como também, conseguiu - se atingir a obtenção das respostas às questões norteadoras do mesmo, as quais se referem a qual o nível de satisfação dos participantes em relação à sua atuação nos programas; qual foi a percepção sobre o desenvolvimento acadêmico dos bolsistas diante das demandas curriculares exigidas; e se o cumprimento dos critérios de atuação geraram dificuldades para a atuação integral dos bolsistas em consonância com suas atividades acadêmicas.

Com relação à primeira questão, nota-se que os resultados obtidos indicam que, segundo a perspectiva da maioria dos bolsistas participantes da pesquisa, a atuação nos programas foi avaliada entre “Satisfatória” e “Muito satisfatória” cujos bolsistas assinalaram concordância ao tópico referentes a como os programas ajudaram no desempenho.

E percebendo que a maioria assinaram que concordavam, e a outra parte que concordavam muito; surgindo uma resposta assinalada como não sabendo identificar. Podemos afirmar que a resposta foi sim para a maioria dos bolsistas, afirmando que teve um grau crescente que vai de satisfatório à muito satisfatório.

Em seguida, com relação à percepção sobre o desenvolvimento acadêmico diante das demandas curriculares exigidas, ficou mais perceptível o fato de que, por motivos pessoais ou externos, os participantes tiveram um pouco de limitação nesta questão.

Pois, segundo os resultados analisados, diante de uma mostra de 20 bolsistas, tiveram um total de (6) participantes os quais disseram que às vezes, sim tiveram a dificuldade em consultar; (1) disse que desde início teve dificuldades; (11) disseram que não teve dificuldades; (2) disseram que teve queda de desempenho em algum momento, mas conseguiu conciliar mesmo com dificuldade. Verificando com isso, que mesmo uma minoria tendo realizado a declaração afirmando sobre essa dificuldade. Não foi mudada a análise que verifica uma quantidade majoritária dos que conseguiram conciliar as demandas curriculares exigidas e o desenvolvimento acadêmico de cada um.

E, com relação ao cumprimento dos critérios de atuação, ao interrogar aos bolsistas no intuito de obter resultados e entender se eles demonstraram dificuldades para a atuação integral dos bolsistas em consonância com suas atividades acadêmicas ou não. Teve-se a observância de um total majoritário com relação ao PIBID e ao PRP, que responderam que não existiram dificuldades na atuação dos programas, totalizando em uma só porcentagem, uma média de 80% dos que responderam não ter realmente essas dificuldades.

Percebe-se, pois, que mesmo com alta demanda, com algumas limitações em relação ao acompanhamento do bolsista, o programa totalizou uma média de 100% de satisfação. Da mesma forma, no que se refere ao impacto dos programas no desenvolvimento acadêmico, as respostas concentraram-se nas categorias “*Positivo*” e “*Muito positivo*”.

Entretanto, observou-se que parte dos participantes relatou dificuldades relacionadas à conciliação entre as exigências dos programas e as atividades acadêmicas regulares. Tais dificuldades decorrem, sobretudo, dos critérios de atuação estabelecidos, que, em determinados casos, limitam o desempenho integral dos bolsistas. Ademais, o contexto de vida dos estudantes mostrou-se um fator relevante, influenciando diretamente o rendimento acadêmico e a percepção de aproveitamento das experiências formativas proporcionadas pelos programas.

No que diz respeito às questões de pesquisa e à problematização proposta, considerando a amostra composta por 20 bolsistas, verificou-se que o número de participantes que indicaram dificuldades ou avaliaram negativamente a participação nos programas corresponde a uma porcentagem reduzida em relação àqueles que apresentaram avaliações positivas. Tal constatação não invalida a relevância dessas percepções, mas evidencia a necessidade de analisá-las como indicadores de aspectos que podem ser aprimorados, servindo de subsídio para investigações futuras.

Por fim, destaca-se que o período em que o questionário foi aplicado constituiu uma limitação do estudo, tanto no que se refere ao tempo disponível para a coleta de dados quanto ao tamanho da amostra, que foi restrita a 20 bolsistas. Ressalta-se, contudo, que essa limitação não compromete os objetivos do trabalho. Os dados obtidos podem servir como base para pesquisas posteriores, tanto na mesma linha de investigação quanto em abordagens distintas relacionadas aos Programas da CAPES, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre suas implicações no percurso acadêmico dos bolsistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES. site do Gov. portal do bolsista. O Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios (SCBA). Disponível em: <<https://scba.capes.gov.br/scba/processo/meusProcessos.seam?conversationId=145360>>. Acesso em: 07 de set. 2024.

_____. IFRN Natal Central (CNAT). **Divulgados editais do PIBID e PRP do Campus Natal-Central.** Ano, 2020. Disponível em: <<https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/noticias/divulgados-editais-do-pibid-e-prp-do-campus-natal-central/>>. Acesso em: 07 de set. 2024.

_____. IFRN Natal Central (CNAT). **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol - presencial.** Ano, 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/documents/840/PPC_Licenciatura_Espanhol_2018.pdf>. Acesso em: 30 de jan. 2026.

_____. IFRN Natal Central (CNAT). **Publicado edital de seleção para Programa de Residência Pedagógica.** Ano, 2022. Disponível em: <<https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/noticias/publicado-edital-de-programa-de-residencia-pedagogica/>>. Acesso em: 07 de set. 2024

_____. Ministério da Educação (MEC). Portal gov. **Editais e Seleções - Pibid.** Edital Pibid nº 2/2020 - Resultado final. Publicado em 01/2014. Atualizado 09/2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>>; <<http://www.gov.br>>. Acesso em: 07 de set. 2024.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portal gov. **Programa de Residência Pedagógica.** Publicado em 03/2018. Atualizado em: 06/2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica> (www.gov.br)>. Acesso em: 07 de set. 2024.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portal gov. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Publicado em: 01/2014. Atualizado em: 06/2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>>; <www.gov.br>. Acesso em: 07 de set. 2024.

_____. Ministério da Educação, MEC. FARIAS, R. **LEI Nº 10.049, DE 27 DE JANEIRO DE 2016.** Plano Estadual de Educação. NATAL, RIO GRANDE DO NORTE. 40 folhas, 2016. Disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF>>. Acesso em: 07 de set. 2024.

_____. Planalto. **Agenda Internacional** - Mercosul em conjunto; Ano, 2024 - Gov.com. Disponível em: <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/agenda-internacional/missoes-internacionais/mercopol-o-que-e-o-mercopol>>. Acesso em: 09 de fev. 2026.

_____. Souza *et al.* **CONHECIMENTOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**. pág 87-123 Brasília, 2006. MEC. Portal gov. **Orientações Curriculares para o ensino médio Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1) ISBN 85-98171-42-5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 07 de set. 2024.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 07 de mai. 2024.

CALLEGARI, M. O. V. Saborear para Saber: Diferentes Olhares sobre a Motivação em Sala de Aula - Um Estudo com Alunos e Professores do Ensino Médio. Faculdade de São Paulo, 2004; Faculdade de educação. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102008-181412/publico/DissertMarilia.pdf>>. Acesso em: 12 de set. 2024.

DELDUQUE; M. B. S. A. A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO ATUAL. Professora de Língua Espanhola na UNIUBE e Mestranda em Educação pela UFTM. Minas Gerais, 2016; fls. 8. Disponível em: <<https://www.uniube.br/eventos/pibid/arquivos/2016/lt1-maria-beatriz-de-souza-almeida-delduque.pdf>>. Acesso em: 05 de mai. 2024.

LIMA, Hélis Cristina Alves de.. BNCC x PCN: INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. IV CINTED - Congresso internacional de Educação Inclusiva. IV jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva - ISSN 2359 - 2915; Ano, 2020, p.12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA6_I D895_27102020225913.pdf>. Acesso em: 09 de fev. 2026.

MORIN, Gisélia & Fernandes, Ivani. (2018). PIBID SUBPROJETO LETRAS ESPANHOL: PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES ADVINDAS DOS ESTUDOS DE PAULO FREIRE. Revista Leia Escola. 17. 63. 10.35572/rle.v17i2.893. Disponível em :<https://www.researchgate.net/publication/335717740_PIBID_SUBPROJETO_LETRAS_ESPAANHOL_PERCEPCOES_E_CONTRIBUICOES_ADVINDAS_DOS_ESTUDOS_DE_PAULO_FREIRE>. Acesso em: 03 de mar. 2024.

PEREIRA, Loren Queli; et. al. Cap. XXXIII - Formação e profissão docente: exigências e desafios do ensino básico ao superior na contemporaneidade; DOI: 10.51859/amplla.fpp1068-33. pág. 458, Ano, 2022. **BRASIL. CAPES. Formação de professores e profissão docente no Brasil: aspectos históricos, tendências e inovações** - Editora Amplla Copyright © Editora Amplla Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares Design da Capa: Editora Amplla Diagramação: Higor Costa de Brito. Ano, 2022. Disponível

em:<<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/699782/2/FormacaoProfessores.pdf>>.
Acesso em: 01 de out. 2025.

SANTOS, Francisco Ribeiro dos; RODRIGUES, Ana Paula; Influência da língua espanhola no Brasil. ISCI - Revista Científica, ano 2017. Disponível em: <<https://www.isciweb.com.br/revista/289-influencia-da-lingua-espanhola-no-brasil#:~:text=P ara%20al%C3%A9m%20dessa%20antiga%20rela%C3%A7%C3%A3o%2C%20o%20v%C3%ADnculo%20comercial,espanhola%20na%20rede%20b%C3%A9sica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%ABlica%20brasileira.>>. Acesso em: 09 de fev. 2026.

SILVA, G. M. et. al. Formação de professores de E/LE na pandemia: experiências de alunos do programa de residência pedagógica do IFRN no ensino remoto emergencial. DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.95262.7. Pág. 139 -164. **O ensino do espanhol como língua estrangeira no RN: cenário atual, desafios e expectativas na formação de professores /** Organizadores Carla Aguiar Falcão, Girlene Moreira da Silva, Glauber Lima Moreira. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. Livro em PDF ISBN 978-65-5939-526-2 DOI 10.31560/pimentacultural/2023.95262. Disponível em: <<https://www.pimentacultural.com/livro/ensino-espanhol>>. Acesso em: 07 de set. 2024.

SILVA, Girlene Moreira da. Literatura leitura e escola: Um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública. [recurso eletrônico] Girlene Moreira da Silva, - 2016, 1 CD Rom ³/₄ pol. CD Rom contendo o arquivo em PDF do trabalho acadêmico. 427 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm) . Tese doutorado - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016. Área de concentração: Linguagem e interação. Orientação: Prof^a. Dr^a. Cleudene de Oliveira Aragão. Disponível em: <https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/01/TESE_GIRLENE-MOREIRA-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 07 de mai. 2024.

SILVA, Neyva Sofia Magalhães da; TRAMALLINO, Carolina Paola; O ENSINO DO IDIOMA ESPANHOL PÓS-BNCC E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: SEUS IMPACTOS NA CARREIRA DE LETRAS E NAS RELAÇÕES DO BRASIL COM SEUS VIZINHOS. XI Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2020. Págs. 1-15. Disponível em:<https://editorarealize.com.br/editora/anais/hispanistas/2020/TRABALHO_COMPLETO_EV143_MD8_SA101_ID274_05062020095939.pdf>. Acesso em: 13 de fev. 2026.

SILVA, P. V. A relevância das disciplinas de cultura na formação inicial de professores de espanhol: estudo sobre as crenças de alunos e professores da licenciatura em letras espanhol do ifrn. 53 f.: il. Color. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Espanhol) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2021. Orientadora: Professora Dra. Girlene Moreira da Silva. NATAL/RN, 2021. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2123/TCC%20Memoria.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 de mar. 2024.

SOUZA, C. C.; FELIPE, M. V. S. Importância dos métodos de pesquisa (quantitativos e qualitativos) em geografia. Ano, 2021. Disponível em:<https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/61e0804ab5f4a_13012022164058.pdf>. Acesso em: 03 de set. 2024.

URANIA, Os principais desafios do professor na atualidade, ano 2023. Disponível em:<
<https://horario.com.br/blog/os-principais-desafios-do-professor-na-atualidade/>>. Acesso em:
20 de set. 2025.

APÊNDICE I

Questionário criado e apresentado para obtenção de dados.

I - DADOS PESSOAIS:

1. Nome completo (opcional):

2. Idade na época do projeto:

☐ 18 – 25 ☐ 26 – 30 ☐ 31 – 35 ☐ Mais de 35

3. Gênero:

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro: _____

II - FORMAÇÃO ACADÊMICA

4. Ano de início do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol:

☐ 2015 ☐ 2016 ☐ 2017 ☐ 2018 ☐ 2019 ☐ Outro

5. Ano de Conclusão do Curso:

☐ 2020 ☐ 2021 ☐ 2022 ☐ 2023 ☐ 2024 ☐ Ainda cursa ☐ Outro

6. Você concluiu o curso no tempo previsto?

☐ Sim ☐ Não

Se não, explique:

7. Já participou de congressos, simpósios ou palestras sobre o ensino de espanhol?

☐ Sim ☐ Não

Se não, especifique:

Você já teve trabalhos publicados?

☐ Sim ☐ Não

Em caso, da resposta anterior ser "NÃO", indique os motivos (dificuldade em

conciliar o curso com o programa, não concluiu em tempo hábil...):

8. Suas notas foram consistentes ao longo do curso?
- ☐ Sempre boas ☐ No início não, mas depois sim ☐ Quase sempre boas ☐ Tive dificuldades desde o início ☐ Tive queda de desempenho em algum momento
9. Teve dificuldades de conciliar o curso com a demanda exigida na participação do programa?
- ☐ Desde início tive dificuldades
- ☐ No início não, mas depois sim
- ☐ Tive queda de desempenho em algum momento, mas consegui conciliar mesmo com dificuldade
- ☐ As vezes, sim
- ☐ Não tive dificuldades

III - PARTICIPAÇÃO NOS PROGRAMAS CAPES (PIBID e PRP)

PIBID

1. Você foi bolsista do PIBID?
- ☐ Sim ☐ Não ☐ Sim, mas com participação incompleta ☐ Não participei
- Se não concluiu, explique:
-
2. Nota de 1 a 10 com relação a participação no PIBID:
- ☐ 1 a 4. Não me adaptei. Não consegui conciliar o programa com o curso
- ☐ 5 a 7. Foi difícil, mas consegui concluir meu desempenho caiu um pouco (em um ou em outro)
- ☐ 8 a 10. Foi boa, tive bom desempenho tanto no programa como no curso.
- ☐ Nenhuma das alternativas. Não participei
3. Como você avalia as tarefas e atividades realizadas no PIBID?
- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório ☐ Não tenho como avaliar

4. Como o PIBID influenciou seu desempenho acadêmico?
- ☐ Muito positivamente ☐ Positivamente ☐ Negativamente ☐ Nenhuma influência (
☐ Nenhuma das alternativas
5. Qual foi a sua experiência com o PIBID? (Marque todas as que se aplicam)
- ☐ Ajudou a me dedicar mais à minha formação
☐ Não ajudou na minha dedicação
☐ Tive professores e coordenadores comprometidos
☐ Não tive apoio suficiente de professores/coordenadores
☐ Aumento de leituras complementares
☐ Não houve aumento de leituras complementares
☐ Encontrei dificuldades durante o programa
☐ Não encontrei dificuldades
☐ Experiência presencial foi útil
☐ Experiência online foi útil
☐ Outra (especifique): _____

PRP

1. Você participou do Programa de Residência Pedagógica (PRP)?
- ☐ Sim ☐ Não ☐ Sim, mas não concluí
- Se não concluiu, explique:
- _____
2. Nota de 1 a 10 com relação a participação no PRP:
- ☐ 1 a 4. Não me adaptei. Não consegui conciliar o programa com o curso
☐ 5 a 7. Foi difícil, mas consegui concluir meu desempenho caiu um pouco (em um ou em outro)
☐ 8 a 10. Foi boa, tive bom desempenho tanto no programa como no curso.
☐ Nenhuma das alternativas. Eu não participei.
3. Tipo de experiência no PRP:
- ☐ Remota ☐ Presencial ☐ Nenhuma das alternativas
4. Como você avalia as tarefas e atividades realizadas no PRP?

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório ☐ Nenhuma das alternativas.

5. Qual foi o impacto do PRP no seu desempenho acadêmico?

☐ Muito positivo ☐ Positivo ☐ Negativo ☐ Nenhum impacto ☐ Nenhuma das alternativas

6. Qual foi a sua experiência com o PRP? (Marque todas as que se aplicam)

- ☐ Ajudou a me dedicar mais à minha formação
- ☐ Não ajudou
- ☐ Tive apoio de professores/coordenadores comprometidos
- ☐ Não tive apoio adequado
- ☐ Aumento de leituras complementares
- ☐ Não houve aumento de leituras
- ☐ Encontrei dificuldades no programa
- ☐ Não encontrei dificuldades
- ☐ Experiência presencial foi útil
- ☐ Experiência online foi útil
- ☐ Outra (especifique): _____

IV – SOBRE OS PROGRAMAS E O ENSINO - APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

1. Em que medida você concorda com as afirmações abaixo?

A participação no PIBID resultou em uma melhora significativa no meu aprendizado:

☐ Concordo muito ☐ Concordo ☐ Não tenho certeza ☐ Discordo ☐ Discordo muito

A participação no PRP resultou em uma melhora significativa no meu aprendizado:

☐ Concordo muito ☐ Concordo ☐ Não tenho certeza ☐ Discordo ☐ Discordo muito

Os programas ajudaram no meu desempenho acadêmico e nas minhas notas durante os semestres envolvidos:

☐ Concordo muito ☐ Concordo ☐ Não tenho certeza ☐ Discordo ☐ Discordo muito

Se "Sim", explique qual programa foi mais impactante e de que forma:

Conseguiu manter os 75% de desenvolvimento acadêmico exigidos para a permanência nos programas?

☐ Concordo muito ☐ Concordo ☐ Não tenho certeza ☐ Discordo ☐ Discordo muito

Os programas ajudaram a aprimorar o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola e a leitura em Língua Estrangeira?

☐ Concordo muito ☐ Concordo ☐ Não tenho certeza ☐ Discordo ☐ Discordo muito

Tive a oportunidade de desenvolver minhas habilidades linguísticas (vocabulário, compreensão auditiva, estrutura, discurso):

☐ Concordo muito ☐ Concordo ☐ Não tenho certeza ☐ Discordo ☐ Discordo muito

ANEXOS

Parecer consubstanciado do CEP - Referente à esta pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O IMPACTO DOS PROGRAMAS PIBID E PRP NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM LETRAS ESPANHOL NO IFRN: UM ESTUDO ENTRE OS ANOS 2020 E 2022

Pesquisador: GIRLENE MOREIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 93177725.8.0000.0225

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.137.799

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo de pesquisa está registrado sob o CAAE n. 93177725.8.0000.0225, que retoma a este CEP após resposta apresentado ao parecer consubstanciado n. 8.079.622.

Objetivo da Pesquisa:

Vide parecer consubstanciado n. 8.079.622.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide parecer consubstanciado n. 8.079.622.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa, após realização de ajustes na documentação da pesquisa, em resposta ao parecer consubstanciado n. 8.079.622, retoma a este CEP para apreciação.

Estes são os comentários e considerações sobre a pesquisa que regressa a este Comitê.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Sem recomendações. Vide o item Conclusões ou pendências e lista de inadequações.

Endereço: Av. Rio Branco, 143 salas 73 e 74	
Bairro: Cidade Alta	CEP: 59.025-003
UF: RN	Município: NATAL
Telefone: (84)4005-0651	Fax: (84)4005-0753
	E-mail: csp@ifrn.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN**



Continuação de Parecer: 8.107.396

edu.br>.

Reforçamos, ainda, a anexação do Relatório Final do projeto após finalizá-lo, no prazo, preferencialmente, de sessenta (60) dias.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2679118.pdf	23/01/2026 20:26:44		Aceito
Outros	cartarespostaCEP.pdf	23/01/2026 20:26:33	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_IFRN_AUZENDA_corrigido. pdf	23/01/2026 20:21:19	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Auzenda_corrigido_riscos.pdf	23/01/2026 20:21:01	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_IFRN_AUZENDA_MODIFIC ADO.pdf	16/12/2025 08:59:19	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Auzenda_atual.pdf	16/12/2025 08:35:28	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	16/12/2025 08:34:49	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	instrumento_Auzenda.pdf	23/10/2025 17:46:41	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_compromisso_etico_CEP_IF RN.pdf	23/10/2025 17:43:36	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Auzenda_pesquisa_nao_iniciada.pdf	22/10/2025 22:01:33	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_confidencialidade_auzen da.pdf	22/10/2025 22:01:11	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modelo_CEP_IFRN_Auzenda.pdf	22/10/2025 21:57:55	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Auzenda.pdf	22/10/2025 21:57:18	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. Rio Branco, 143 salas 73 e 74
Bairro: Cidade Alta CEP: 59.025-003
UF: RN Município: NATAL
Telefone: (84)4005-0651 Fax: (84)4005-0753 E-mail: cep@ifrn.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN



Continuação do Parecer: 8.121.399

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as normas vigentes, em especial, a Lei n. 14.874/2024, o Decreto n. 12.651/2025 e demais regulamentações infralegais, após resposta ao parecer consubstanciado n. 8.079.622, este CEP passa a expor e, ao final, se manifestar:

1. Ausência de informações sobre a comunicação do processo de consentimento e assentimento livre e esclarecido

ANÁLISE: pendência resolvida, conforme parecer consubstanciado n. 8.079.622.

2. Cronograma em desacordo

ANÁLISE: pendência resolvida, conforme parecer consubstanciado n. 8.079.622.

3. Risco: sem informação, informado de forma superficial e/ou descrição inadequada

A norma infralegal define risco da pesquisa como a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Assim, o protocolo de pesquisa deve apresentar tais riscos que sejam inerentes à participação do estudo, pois, ao subestimá-los, o(a) pesquisador(a) não transmite as informações necessárias para que o indivíduo tome uma decisão autônoma sobre sua participação.

Dessa forma, solicita-se que os riscos da pesquisa sejam expressos objetivamente, incluindo a apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao/a participante de pesquisa.

RESPOSTA: a pesquisadora subestimou os riscos da pesquisa.

ANÁLISE: ao informar que o risco é unicamente o desconforto, a pesquisadora subestima os possíveis riscos inerentes à participação na pesquisa. Podem ocorrer riscos psicológicos e/ou emocionais, riscos de exposição que, deles, podem decorrer riscos institucionais e acadêmicos diante de falas críticas ou avaliações negativas, riscos relacionais, dentre outros. Assim, é imprescindível que tais riscos sejam apontados e pormenorizados, considerando a pesquisa em apreço. Pendência não resolvida.

Endereço: Av. Rio Branco, 143 salas 73 e 74
Bairro: Cidade Alta CEP: 59.025-003
UF: RN Município: NATAL
Telefone: (84)4005-0661 Fax: (84)4005-0753 E-mail: cep@ifrn.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN



Continuação de Parecer: 8.121.386

RESPOSTA 2: a pesquisadora apresentou os riscos de forma pormenorizada, possibilitando ao participante da pesquisa compreender os prováveis riscos a que estará submetido.

ANÁLISE 2: pendência resolvida.

4. Medidas para minimizar os riscos

O(A) pesquisador(a) informa como medidas mitigadoras dos riscos o seguinte: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, pois não será necessário a identificação do nome deste nem de outros dados como telefone ou e-mail pessoais.

De acordo com a Lei n. 14.874/2024, o decreto regulamentador e as normas infralegais, o(a) pesquisador(a) deve apresentar as providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao(a) participante de pesquisa, contudo, o anonimato, a privacidade do participante são garantias que devem ser asseguradas independentemente dos riscos, portanto, não podem ser colocadas como manejo.

Da forma como foi expresso no TCLE e demais documentos, as garantias éticas (anonimato, confidencialidade, não responder alguns questionamentos, se retirar da pesquisa, por exemplo) foram apresentadas como providências para redução dos riscos, o que não é permitido eticamente.

Assim, o(a) pesquisador(a) deve rever as medidas mitigadoras, incluindo providências e cautelas que evitem ou reduzam os efeitos dos danos decorrentes da participação na pesquisa. Todavia, as garantias de anonimato, privacidade e confidencialidade, devem permanecer enquanto tais no TCLE.

RESPOSTA: a pesquisadora não apresentou as medidas para minimizar os riscos.

ANÁLISE: o anonimato, o sigilo das informações, a interrupção e/ou a desistência da participação não são medidas mitigadoras dos riscos, mas garantias que devem ser asseguradas aos participantes. Além destas garantias, a pesquisadora deve informar quais são as medidas que serão realizadas para minimizar os riscos da participação. Considerando que foi apresentado como risco de desconforto, a pesquisadora deve informar o que pode ser feito para amenizar tal situação em que o participante de pesquisa pode ser acometido. Pendência não resolvida.

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74
Bairro: Cidade Alta CEP: 59.025-000
UF: RN Município: NATAL
Telefone: (84)4005-0661 Fax: (84)4005-0753 E-mail: cap@ifrn.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN



Continuação de Parecer: 8.121.796

RESPOSTA 2: a pesquisadora apresentou as medidas para mitigar os riscos de forma pormenorizada, diferenciando-os das garantias asseguradas aos participantes da pesquisa.

ANÁLISE 2: pendência resolvida.

5. Referência exclusivamente à Resolução CNS nº 466 de 2012

ANÁLISE: pendência resolvida, conforme parecer consubstanciado n. 8.079.622.

6. Ausência de garantia de acesso ao resultado de forma compreensível ao/à participante e/ou comunidade

ANÁLISE: pendência resolvida, conforme parecer consubstanciado n. 8.079.622.

7. Ausência de informação sobre interrupção do estudo e assistência

ANÁLISE: pendência resolvida, conforme parecer consubstanciado n. 8.079.622.

Conclusões:

1. Este Comitê de Ética em Pesquisa conclui pela aprovação do protocolo de pesquisa, visto que foram observados todos os aspectos éticos da pesquisa.
2. Solicitamos a anexação do Relatório Final do projeto após finalizá-lo, no prazo, preferencialmente, de sessenta (60) dias.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-IFRN, de acordo com as atribuições definidas na Lei n. 14.874/2024, o Decreto n. 12.651/2025 e demais regulamentações infralegais, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O CEP-IFRN reforça o atendimento às legislações éticas vigentes, em especial a Lei n. 14.874/2024, o Decreto n. 12.651/2025, as normas infralegais e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), se colocando à disposição dos pesquisadores, através do e-mail: <cep@ifrn.edu.br>.

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0661 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN



Continuação do Parecer: 8.121.799

Folha de Rosto	folhaassinada_Projeto.pdf	22/10/2025 21:56:57	GIRLENE MOREIRA DA SILVA	Aceito
----------------	---------------------------	------------------------	-----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NATAL, 28 de Janeiro de 2026

Assinado por:
VALDEMIRO SEVERIANO FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74
Bairro: Cidade Alta CEP: 59.025-003
UF: RN Município: NATAL
Telefone: (84)4005-0651 Fax: (84)4005-0753 E-mail: cop@ifrn.edu.br