



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR

ADRIANA CASTRO ARAÚJO

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ NA PERSPECTIVA DOS
EGRESSOS

FORTALEZA

2015

ADRIANA CASTRO ARAÚJO

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ NA PERSPECTIVA DOS
EGRESSOS

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro de Sousa Rodrigues.

Coorientador: Prof. Dr. Afrânio de Araújo Coelho.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

A687a Araújo, Adriana Castro.

Avaliação do programa institucional de bolsa de iniciação à docência da Universidade Federal do Ceará na perspectiva dos egressos / Adriana Castro Araújo. – 2015.
97 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientação: Profa. Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues.

Coorientação: Prof. Dr. Afrânio de Araújo Coelho.

1. Professores - formação. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Ensino – Orientação profissional. 4. Política pública. I. Título.

CDD 371.129813 1

ADRIANA CASTRO ARAÚJO

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ NA PERSPECTIVA DOS
EGRESSOS

Dissertação de Mestrado Profissional
apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Políticas Públicas e Gestão da Educação
Superior, da Universidade Federal do Ceará,
como requisito para a obtenção do Título de
Mestre em Políticas Públicas. Área de
concentração: Políticas Públicas da Educação
Superior.

Aprovada em: ___/___/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Afrânio de Araújo Coelho (Coorientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Carmensita Matos Braga Passos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gilberto Andrade Machado
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE)

A Deus.

À Família.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dr^a Maria do Socorro de Sousa Rodrigues, por ter me orientado com tanta dedicação e compromisso.

Ao Prof. Dr. Afrânio de Araújo Coelho, pela dedicação e valiosa contribuição.

Aos professores da Banca examinadora, Carmensita Matos Braga Passos e Gilberto Andrade Machado, pelas colaborações e sugestões.

Aos egressos que contribuíram com a pesquisa, pelo tempo concedido para responder o questionário.

RESUMO

As políticas públicas são criadas em decorrência de problemas identificados na sociedade e se concretizam por meio de programas cujas ações têm o fito de minimizar ou extinguir o problema em questão, produzindo efeitos específicos e influenciando setores das mais diversas áreas. No contexto educacional, o PIBID — Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — configura-se como uma importante política pública do Governo Federal, porquanto objetiva, entre outras questões, incentivar a formação de docentes para a educação básica pública, contribuindo para a valorização do magistério. Com efeito, a presente pesquisa visa, na perspectiva dos egressos do PIBID da Universidade Federal do Ceará (UFC), avaliar a repercussão do programa na qualificação e formação de professores para a educação básica da rede pública, ancorando as análises não somente em opiniões, mas também nas vivências dos alunos. Para tanto, três objetivos foram perseguidos: analisar as repercussões do PIBID na qualificação docente; identificar a influência que o programa exerceu na escolha profissional do egresso; e identificar a percepção do egresso sobre a escola pública durante a experiência como bolsista. Utilizando-se da metodologia de pesquisa do tipo exploratório-descritiva de abordagem quantitativa e baseando-se no estudo de caso, foi enviado um questionário, contendo questões abertas e fechadas, para o endereço eletrônico dos 584 egressos do PIBID da UFC, o que representa o total da população pesquisada, obtendo um retorno de 14,38%. A partir da análise dos dados, concluiu-se que o PIBID não só contribui consideravelmente para a qualificação da formação docente como desperta ou reforça o interesse pela docência na educação básica pública, apesar de todas as adversidades existentes. Contudo, é importante que se faça uma pesquisa que não esteja circunscrita apenas ao âmbito da UFC, avaliando também as contribuições do PIBID sob a perspectiva dos egressos das demais IES do estado.

Palavras-chave: PIBID. Avaliação. Egresso.

ABSTRACT

Public policies are created as a result of problems identified in the society and are consolidated through programs which actions have the goal to reduce or extinguish the problem at hand, producing specific effects and influencing the several segments. In the educational context, PIBID - Institutional Program in Initiation in Teaching Scholarship - appears as a major public policy of the Federal Government, that aims, among other things, encourage the training of teachers for basic public education, contributing to the enhancement the magisterium. That said, the present study aims, in view of PIBID graduates of the Federal University of Ceara (UFC), evaluate the impact of the program in the qualification and training of teachers for basic education of the public, anchoring analyzes not only in opinions, but also in the experiences of the students. For this, three objectives were pursued: analyze the PIBID implications for the teaching qualification; analyze the influence that the program has had on professional egress choice; and analyze the perception of graduates of the public school during the scholarship experience. Using the research methodology of exploratory and descriptive quantitative approach, based on the case study, a questionnaire was sent, with open and closed questions to the email address of 584 UFC PIBID graduates, which is the total population surveyed, obtaining a return of 14.38%. From the data analysis, it was concluded that the PIBID not only contributes significantly to the qualification of teacher education as arouses or reinforces the interest in teaching in public basic education, despite all the misfortunes. However, it is important to do further researches that is not limited only to the scope of UFC also assessing the contributions of PIBID from the perspective of graduates of other state Superior Teaching Schools.

Keywords: PIBID. Evaluation. Egress

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de participação do egresso no PIBID	51
Gráfico 2 – Gênero	52
Gráfico 3 – Situação da matrícula na Licenciatura	52
Gráfico 4 – Situação de matrícula em pós-graduação	53
Gráfico 5 – Área de atuação profissional do egresso docente	54
Gráfico 6 – Atuação profissional dos egressos que concluíram a licenciatura	55
Gráfico 7 – Percentual de docentes que atuam na educação básica pública	55
Gráfico 8 – Motivação para participação no programa	57
Gráfico 9 – Contribuição do PIBID para a melhoria da formação docente	58
Gráfico 10 – Atividades que mais contribuíram para a melhoria da formação docente	58
Gráfico 11 – Avaliação da atuação do coordenador do subprojeto	59
Gráfico 12 – Influência do coordenador na formação do egresso	60
Gráfico 13 – Impacto do PIBID na articulação teoria-prática	60
Gráfico 14 – Impacto do PIBID na assiduidade das aulas	61
Gráfico 15 – Impacto do PIBID na compreensão leitora	61
Gráfico 16 – Impacto do PIBID no desempenho das avaliações	61
Gráfico 17 – Impacto do PIBID no desenvolvimento cognitivo	62
Gráfico 18 – Impacto do PIBID na disponibilidade de tempo para estudar	62
Gráfico 19 – Impacto do PIBID na empatia com o trabalho docente	62
Gráfico 20 – Impacto do PIBID na expressão oral	63
Gráfico 21 – Impacto do PIBID na integração do licenciando com o curso e/ou Universidade	63
Gráfico 22 – Impacto do PIBID na linguagem acadêmica	64
Gráfico 23 – Impacto do PIBID na participação das aulas	64
Gráfico 24 – Impacto do PIBID no relacionamento interpessoal	64
Gráfico 25 – Utilização dos conhecimentos adquiridos por meio do PIBID	66
Gráfico 26 – Influência do PIBID na escolha profissional do egresso	67
Gráfico 27 – Impacto do ambiente da sala de aula na percepção da escola pública	72
Gráfico 28 – Impacto da atuação docente na percepção da escola pública	73
Gráfico 29 – Impacto da atuação do supervisor na percepção da escola pública	73
Gráfico 30 – Impacto da autonomia pedagógica na percepção da escola pública	74

Gráfico 31 – Impacto das condições do trabalho docente na percepção da escola pública	74
Gráfico 32 – Impacto do contexto sócioeconômico na percepção da escola pública	74
Gráfico 33 – Impacto do corpo discente na percepção da escola pública	75
Gráfico 34 – Impacto da gestão escolar na percepção da escola pública	75
Gráfico 35 – Impacto da infraestrutura na percepção da escola pública	75
Gráfico 36 – Impacto do projeto político pedagógico na percepção da escola pública	76
Gráfico 37 – Impacto dos recursos didáticos na percepção da escola pública	76
Gráfico 38 – Impacto do recurso financeiro na percepção da escola pública	77
Gráfico 39 – Impacto da relação professor-aluno na percepção da escola pública	77
Gráfico 40 – Impacto do trabalho docente na percepção da escola pública	77
Gráfico 41 – Impacto da segurança na percepção da escola pública	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de respostas por subprojeto	50
Tabela 2 – Total de egressos por subprojeto	51
Tabela 3 – Percentuais de respostas por subprojeto e total de egressos por subprojeto	51
Tabela 4 – Percentual de egressos por subprojeto que atuam na educação básica pública ..	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
SEDUC	Secretaria do Estado do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	19
2.1	Legislação Brasileira para a formação de professores da educação básica	22
2.2	Algumas concepções sobre avaliação	24
3	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE À INICIAÇÃO DOCÊNCIA	28
3.1	Histórico do PIBID	28
3.2	O PIBID e a contribuição para a formação docente	34
3.2.1	<i>Articulação entre teoria e prática e ação reflexiva na formação docente</i>	34
3.2.2	<i>A importância da pesquisa para a formação inicial</i>	39
3.3	O PIBID na Universidade Federal do Ceará	42
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
4.1	Caracterização da pesquisa	46
4.2	População pesquisada	47
4.3	Instrumento de coleta de informações	47
4.4	Análise de dados.....	48
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	49
5.1	Perfil do egresso	49
5.2	Repercussão do PIBID para a qualificação da formação docente	57
5.3	Influência do PIBID na escolha profissional	66
5.4	Percepção do egresso sobre a escola pública	72
6	CONCLUSÃO	80
	REFERÊNCIAS.....	83
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO UTILIZADO NO PRÉ-TESTE	88
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS EGRESSOS DO PIBID DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	94

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas são criadas em decorrência de problemas identificados na sociedade e se concretizam por meio de programas cujas ações têm o fito de minimizar ou extinguir o problema em questão, produzindo efeitos específicos e influenciando setores das mais diversas áreas.

Na área Educacional existem muitos programas que visam suprir carências e demandas em todos os níveis, sobretudo da educação básica. Nesse contexto, o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – instituído pelo Decreto nº 7219/2010 e executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – representa uma importante política pública do Governo Federal, porquanto objetiva, entre outras questões, incentivar a formação de docentes para educação básica, contribuindo para a valorização do magistério. Destaca-se que o programa atua especificamente em escolas públicas, levando em consideração, inclusive, o IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Considerando os propósitos do referido programa, a Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio da Pró-Reitoria de Graduação em parceria com alguns cursos de Licenciatura, elaborou um projeto que foi encaminhado à CAPES, em outubro de 2008. Tal projeto, inicialmente tinha como objetivo atender, sobretudo, as licenciaturas consideradas por este órgão como prioridade “A”, quais sejam as Ciências Biológicas, a Física, a Química e a Matemática, mas os subprojetos de Filosofia e Letras também foram contemplados. Com isso, a Universidade planejou a efetivação de ações articuladas com escolas públicas localizadas em Fortaleza, tendo como principais objetivos “estimular a formação de professores para a Educação Básica, em especial para o ensino médio e, em particular, para áreas de extrema carência” e “valorizar o magistério, como atividade profissional, incentivando [...] estudantes a fazerem opções pela carreira docente, mantendo-se no seu exercício nas escolas públicas de educação básica.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p.05).

Desde então, a Universidade Federal do Ceará ampliou consideravelmente o número de subprojetos, inclusive contando com um subprojeto no interior do estado, na cidade de Sobral. Até o ano de 2015, a UFC participou de todos os editais de abertura da CAPES relacionados ao programa. Atualmente o PIBID da UFC tem um projeto institucional no qual participam todas as licenciaturas vinculadas a esta universidade, totalizando 16 subprojetos que contam com a colaboração de 359 bolsistas das licenciaturas, 54 professores

supervisores, 23 coordenadores de área dos subprojetos, 3 coordenadores de área de gestão e uma coordenadora institucional, para se concretizarem. As atividades dos subprojetos são desenvolvidas em 25 escolas de educação básica pública e a previsão de recurso anual do projeto é de R\$ 2.956.020,00. Além disso, há um universo de 584 bolsistas de iniciação à docência egressos do programa.

Consoante às atuações do PIBID/UFC, a proposta de intervenção tem como foco prioritário a formação inicial de professores, entendendo que a efetividade do programa resultará no “aumento de licenciados oriundos de instituições de Ensino Superior Qualificadas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p.06), nas escolas públicas de ensino médio.

Tal Programa de Iniciação à Docência é de grande relevo, visto que pretende enriquecer as experiências de ensino e aprendizagem, potencializando o desenvolvimento de competências cognitivas para os futuros docentes, à medida que os expõem a situações problemas que fazem parte do cotidiano das escolas e os leva a refletir acerca das possíveis soluções. Isso ocorre devido à forma como o programa deve efetivar-se. Conforme os esclarecimentos do Decreto 7219/10, o professor coordenador de área deve planejar e organizar atividades de iniciação à docência, além de acompanhar, orientar e avaliar seus bolsistas; já o professor supervisor, que é o docente da escola de educação básica da rede pública, deve responsabilizar-se por acompanhar as atividades desses bolsistas no âmbito escolar. O projeto Institucional da UFC, referente ao edital nº 61 do PIBID, traz o seguinte esclarecimento:

As ações do PIBID UFC tomam por base a concepção de professor como profissional reflexivo, segundo a qual o exercício da docência fundamenta-se na ação-reflexão-ação, com vistas ao seu aperfeiçoamento; na compreensão da escola como lócus de produção de conhecimentos; e na inserção do bolsista de iniciação à docência em diferentes momentos da vida escolar, de forma que possa construir uma visão ampla da docência tendo a contextualização, a interdisciplinaridade e o respeito à diversidade como princípios pedagógicos orientadores das ações do projeto. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 02).

A forma como o PIBID se concretiza vai ao encontro dos ideais de programas executados em outros países nos quais também tem políticas focadas na valorização do magistério. Há alguns anos, países como os Estados Unidos, por exemplo, vem investindo em pesquisas de professores universitários cujo objeto de trabalho envolve os saberes profissionais docentes no contexto da sala de aula, considerando as atividades cotidianas relacionadas ao exercício do magistério, de modo que os professores da educação básica

desempenham um papel inexorável como coelaboradores e copesquisadores da pesquisa acerca desses saberes profissionais (TARDIF, 2000).

Assim como Tardif, Nóvoa (2009) também defende tais ideais, propondo que os programas de formação de professores assumam um forte caráter prático, por meio de estudos de casos reais ligados ao cotidiano escolar; busquem uma formação centrada no conhecimento dos docentes mais experientes; aperfeiçoem o desenvolvimento das dimensões pessoais dos futuros docentes, alicerçada na capacidade de comunicação; valorizem o trabalho em equipe; e, por fim, estimulem a participação profissional nos espaços públicos da educação.

Certamente, os propósitos do PIBID vão ao encontro da compreensão da formação de docente do país, já que os objetivos desse programa convergem não só para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no âmbito das licenciaturas, como também para a formação continuada. Ressalta-se que a conquista desses objetivos deverão concretizar-se por intermédio da articulação entre teoria e prática e da constante reflexão acerca dos problemas encontrados no decorrer das vivências escolares. Ademais, tudo isso deve contribuir para práticas de caráter inovador, porquanto os bolsistas integrantes do programa devem ter oportunidades para atuar no âmbito da sala de aula, desenvolvendo a criatividade e a criticidade.

Atualmente, há uma obrigatoriedade legal, por meio da Portaria nº096 (BRASIL,2013b), que o projeto institucional apresente uma sistemática de registro e acompanhamento dos egressos e faça a verificação dos impactos e dos resultados do projeto para a formação de professores pelas IES — Instituições de Ensino Superior — que já tenham sido contempladas com os recursos do programa.

Em cumprimento à exigência legal, o projeto da UFC apresenta como será sua sistemática explicando que o acompanhamento do egresso dar-se-á com base num banco de dados com informações para contato. Ademais, os egressos preencherão um formulário virtual em que avaliarão os resultados de sua participação no projeto, apresentarão sugestões e informarão sua inserção profissional, com fito de se identificar quem permaneceu na carreira docente e na escola pública ou deu continuidade ao processo formativo em nível de pós-graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

Ante o exposto, e levando em consideração a necessidade de acompanhamento dos egressos e dos impactos do programa, este trabalho pretende investigar, por meio de uma pesquisa avaliativa, que contribuições o PIBID da Universidade Federal do Ceará vem trazendo para a formação da docência. A menos que tal programa esteja de fato atendendo aos

seus objetivos legais, as escolas devem estar colhendo bons frutos em consequência dos investimentos já realizados até o momento.

A avaliação com egressos, como um aspecto do PIBID, constitui elemento fundamental quando somado ao conjunto de informações que a avaliação institucional vem gerando para avaliar a qualidade do que a UFC oferece aos seus estudantes. Por outro lado, os investimentos nessa área ocorrem na Universidade desde 2008, sendo possível investigar quais as contribuições advindas do referido programa.

Levanta-se, então, o seguinte questionamento, que norteará esta pesquisa: quais as repercussões do PIBID na qualificação e estímulo à formação de professores para a educação básica da rede pública?

Para responder tal questionamento, a presente pesquisa terá os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar a repercussão do PIBID na qualificação da formação docente;
- b) identificar a influência do PIBID na escolha profissional;
- c) identificar a percepção do egresso sobre a escola pública durante sua experiência como bolsista.

Essa pesquisa tem relevância do ponto de vista social, porquanto a carência de professores qualificados nas escolas públicas faz parte da realidade brasileira. Segundo Sacristán (2002), como os professores não tem uma profissão em ascensão na sociedade atual, em decorrência das características laborais e condições de trabalho desses profissionais, é difícil atrair os melhores professores advindos do sistema educativo para atuarem nas escolas. Por isso, o PIBID se apresenta como programa de grande relevo, já que procura estimular a formação de professores para a educação básica pública, construindo experiências plenas e positivas para os alunos bolsistas, de modo a seduzi-los para se tornarem professores, especialmente nas áreas consideradas mais críticas.

Ademais, mesmo que o acompanhamento de bolsistas egressos do programa só tenha se tornado uma exigência legal em 2013, o programa existe na UFC desde 2008 com um número considerável de egressos, sendo inexorável realizar uma pesquisa objetivando averiguar que frutos foram colhidos nesse ínterim, a partir de dados concretos, que destaquem essas contribuições e não apenas percepções ou confirmações de atores envolvidos quando ainda vivenciam a experiência, o que caracterizaria uma avaliação parcial quanto à colaboração do programa.

Outrossim, tão importante quanto as ações governamentais por meio de políticas públicas são as avaliações dessas políticas. Tais políticas devem ser avaliadas, haja vista demandarem recursos financeiros públicos os quais objetivam solucionar problemas sociais. Por conseguinte, a avaliação de políticas públicas contribui para aquilatar programas, projetos e processos e permite que seja feita uma prestação de contas a partir da comparação de objetivos pretendidos e objetivos atingidos.

Ao se ressaltar a relevância do programa como um dos eixos de formação do professor, busca-se uma interlocução com alguns pesquisadores que há tempos realizam estudos nessa área, entre investigações acerca de saberes de experiência do professor e saberes adquiridos nos diversos processos de formação teórico-prática por onde passam os docentes. Desse modo, traz-se algumas ideias de Libâneo (2003), Perrenoud (2002), Pimenta (1997), Sacristán (2002), Tardif e Lessard (2011) e outros, além das descritas em documentos legais e institucionais.

O trabalho está fundamentado em outros cinco capítulos além da introdução. O segundo e o terceiro tratam do referencial teórico para fundamentar a presente pesquisa. Para tanto, abordamos um capítulo sobre as políticas públicas para a formação docente, envolvendo aspectos acerca da legislação brasileira referente à área, bem como a avaliação de programas educacionais. Em seguida, apresentamos o capítulo sobre o programa em questão, abordando seu histórico de criação e suas contribuições para a formação docente, destacando a importância da articulação entre teoria e prática, da ação reflexiva do docente e da pesquisa durante a formação inicial. Ademais, apresentamos, no mesmo capítulo, o PIBID no contexto da Universidade Federal do Ceará.

A metodologia utilizada na realização da pesquisa, além dos procedimentos da coleta e análise de dados, é tratada no quarto módulo. No quinto capítulo, apresentamos a discussão acerca dos resultados, e, por fim, a última parte versa sobre as conclusões e recomendações realizadas com base na análise dos resultados da pesquisa.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Antes de apresentarmos as políticas públicas na área da educação propriamente dita, é importante compreendermos a concepção dessas políticas de uma maneira mais abrangente. Com efeito, esclarecemos que, de acordo com Souza (2006), a política pública entendida como área de conhecimento, relacionada ao meio acadêmico, nasceu nos EUA. Já na Europa, seu surgimento está vinculado às teorias explicativas sobre o papel do Estado. A autora afirma ainda que podemos resumir política pública como sendo uma área do conhecimento que tem como objetivo acionar o governo ou analisar sua ação, propondo mudanças quando pertinentes.

Souza (2006) considera que se entendermos a política pública como um campo holístico, teremos algumas repercussões, entre elas a aceitação de que sua área não se restringe à ciência política, embora formalmente seja ramo desta, podendo ainda abranger outras áreas do conhecimento. Outra implicação consiste no fato de que, após serem desenhadas e formuladas, as políticas se concretizam por meio de programas, projetos ou fonte de dados, ficando submetidas à avaliação depois de sua implementação. Por fim, deve-se compreender que, sendo campo holístico, seu entendimento comporta vários olhares e perspectivas.

Nesse sentido, embora não tenhamos na literatura uma definição exata do que seja política pública, Souza (2009) a entende como um fenômeno social e histórico, porquanto, fundamentada em valores presentes na sociedade, as políticas expressam necessidades e interesses de atores sociais, por meio do exercício de poder que se concretizam nas tomadas de decisões.

Nesse contexto, é importante entendermos as políticas públicas voltadas para a área educacional, levando em consideração a conjuntura social, econômica e política do Brasil, bem como as concepções que envolvem as ações governamentais. Sobre o assunto, Cury (2007) lembra que desde a independência do País, a educação escolar está vinculada a políticas públicas, sendo esta entendida como uma forma de intervenção estatal.

Fazendo uma retrospectiva histórica, podemos afirmar que muitos embates políticos e sociais ocorreram até que chegássemos ao entendimento da real necessidade da educação para o exercício da cidadania.

Sobre o assunto, Cury (2007) destaca que, ante os dados estatísticos, sobretudo acerca do ensino fundamental, cujos resultados intoleráveis eram consequência de processos

elitistas e de políticas educacionais marcadas por descontinuidades, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), após algumas emendas, garantiu o direito à educação básica. Tornou-se, assim, obrigatória, após algumas emendas, a educação dos 4 aos 17 anos, configurando-se como um direito social vinculado, inclusive, à proteção da dignidade da pessoa humana.

Considerando que a educação é uma condição inexorável ao exercício da cidadania, o Estado deve, então, suprir a demanda educacional, investindo, assim, em políticas que fomentem o desenvolvimento desse setor. Para tanto, Cury (2007) ressalta a existência de um liame entre Constituição, impostos e recursos vinculados, ocasionando uma burocracia estatal, que, por meio de estudos e análise de dados, auxiliam as tomadas de decisões acerca de tais políticas.

Surgem, então, alguns mecanismos na tentativa de fomentar a área educacional e suprir suas demandas, de modo que diversos planos, programas, decretos e leis são elaborados no intuito de valorizar o magistério e melhorar a qualidade e o acesso à educação.

Para Cury (2007), todo esse aparato legal representa o posicionamento do Estado em relação às políticas públicas educacionais, que se fundamentam num conservadorismo social haja vista a sustentação constitucional de seu embasamento jurídico. Outrossim, o autor afirma que as reservas constitucionais do financiamento vinculado e a gratuidade e obrigatoriedade do ensino na educação básica são desdobramentos sustentados por um horizonte que objetiva a igualdade de oportunidades e impõe direitos sociais inclusive à esfera privada, que coexiste com a pública.

Analisando a tendência das últimas décadas, Mancebo, Vale e Martins (2015) posicionam-se de forma diferente da de Cury (2007) e destacam as políticas voltadas para a expansão da educação superior da reforma administrativa do estado brasileiro até o ano de 2010, chamando a atenção para a submissão de ideais mercadológicos que tais políticas vêm se submetendo. As autoras lembram que essa tendência segue a conjuntura econômica mundial marcada pelas políticas neoliberais, cujo investimento volta-se para o crescimento da oferta, sobretudo, do setor privado nesse nível de ensino. Para as autoras, programas como o Reuni¹, Prouni² e investimentos por meio do Fies³ corroboram essa tendência.

Seguindo o mesmo viés, no âmbito da Pós-graduação, as políticas públicas se estruturaram a partir da década de 1950 fomentadas por duas grandes agências, CNPq e

¹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.

² Trata-se do Programa Universidade Para Todos, instituído pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior.

³ Programa criado pelo Ministério da Educação com o objetivo de financiar cursos de graduação aos estudantes matriculados em cursos não gratuitos.

CAPES, que, em decorrência da insuficiência de recursos para a realização de pesquisa, vinculam o investimento na produtividade dos pesquisadores, gerando uma verdadeira competição entre eles (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Ainda sobre a educação superior, Almeida de Carvalho (2007) ressalta que a atuação do governo durante a década de 1990, período marcado por políticas macroeconômicas direcionadas à reestruturação da produção e à reforma Estatal, deixou as tomadas de decisões acerca das políticas educacionais desse setor à mercê das recomendações de organismos financeiros multilaterais. Mesmo assim, na visão da autora, ao passo que muitos países da América Latina absorveram as propostas do Banco Mundial, seguindo todos os seus preceitos neoliberais, o Brasil inseriu-se nesse contexto de forma peculiar, conservando importantes conquistas sociais, como a oferta pública do ensino superior.

Para a autora, esse fato decorre de lutas das forças políticas internas, porquanto profissionais da educação, juntamente com parte da população interessada, pressionaram, por mais de uma vez, o Congresso Nacional, que se quer colocou em votação a proposta de abolir a gratuidade desse nível do ensino, dada a tensão social em torno da questão.

Respeitadas as considerações dos autores supracitados e longe de questionar a importância do assunto, não iremos nos aprofundar em discussões acerca de concepções liberais ou sociais das políticas educacionais do nosso país, considerando que o objetivo da presente pesquisa não é esse, de tal modo que tentamos apenas ilustrar diferentes acepções acerca dessas políticas no âmbito do País. Portanto, seguimos o tópico elencando mais algumas políticas relacionadas à educação.

Sobre programas do governo voltados à formação de professores, podemos citar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), cujo objetivo é oferecer cursos de formação inicial emergencial aos docentes da rede pública consoante às demandas dos Estados e Municípios, elevando a qualidade da formação desses profissionais.

Há ainda o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que fornece auxílio financeiro a projetos que objetivam a inovação dos cursos de formação docente, melhorando o processo de ensino e aprendizagem; o Programa Novos Talentos, que também investe na inovação, mas está relacionado a atividades extracurriculares para alunos e professores da educação básica articulados com programas de pós-graduação e escolas públicas; a Universidade Aberta do Brasil, que oferece cursos de nível superior; o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; o PIBID, foco da presente pesquisa, entre outros.

Por fim, considerando a desvalorização da profissão docente e a responsabilidade do governo perante a educação, torna-se evidente a importância dos investimentos em programas direcionados à formação de professores, com o fito de contribuir para o desenvolvimento do País e garantir o exercício de direitos sociais. Isto posto, é relevante conhecermos um pouco da legislação voltada para a formação de professores, assunto que abordaremos a seguir.

2.1 Legislação Brasileira para a formação de professores da educação básica

A formação em nível superior de professores para atuar na educação básica é regida pelo Decreto 3.276/99 (BRASIL, 1999), e atende às exigências legais dos artigos 61 a 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996).

Entre os preceitos do supracitado Decreto, encontram-se os requisitos básicos para a formação de professores, dentre os quais podemos citar a articulação dos cursos de formação inicial com os programas de formação continuada. Exige-se, ainda, uma articulação com os sistemas de ensino, considerada essencial para a associação teórico-prática durante a formação desses profissionais.

Ademais, consoante o Decreto, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores em nível superior deverão observar algumas competências, como, por exemplo, o domínio do conteúdo em diferentes contextos, o domínio de conhecimentos pedagógicos no âmbito do ensino, o conhecimento dos processos de investigação que possibilitarão o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, além da capacidade de autogerenciamento do desenvolvimento profissional.

Com relação às Diretrizes Curriculares, vale ressaltar mais detalhes cujas orientações foram consideradas na Resolução nº1 (BRASIL, 2002), pelo Presidente do Conselho Nacional de Educação. Também fundamentada na atual LDB, essa Resolução orienta que a formação de docentes para a educação básica desenvolva hábitos de colaboração e de trabalho em equipe, além do preparo para o uso de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.

Como princípios norteadores, a Resolução nº1 considera que haja coerência entre a formação docente oferecida e a prática esperada pelo futuro professor, ressaltando a prática da simetria invertida, cuja consistência da formação se dá devido ao fato de que o preparo do futuro professor ocorre em um lugar similar àquele onde atuará. Enfatiza-se também a

construção de conhecimentos, habilidades e valores alicerçados na interação com a realidade e com outros indivíduos; além da pesquisa como forma de subsídio para compreensão de todo o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2002).

A Resolução nº 1 esclarece ainda que a avaliação acerca do projeto pedagógico do curso de formação docente contempla não só aspectos relativos à autonomia dos futuros professores e a capacidade de iniciar a carreira como também estratégias metodológicas fundamentadas na ação-reflexão-ação e na resolução de situações-problema. Tal projeto deverá levar em consideração o conhecimento advindo da experiência e o desenvolvimento de competências contextualizadas (BRASIL, 2002).

Outrossim, o Instrumento (BRASIL, 2015) utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) para realizar a avaliação dos cursos de graduação traz como indicador o tempo de experiência no exercício da docência na educação básica por parte dos professores das licenciaturas, recebendo o maior conceito aquele colegiado que apresente, no mínimo, 50% do corpo docente com experiência de pelo menos três anos nesse nível da educação.

Já em relação à organização institucional dos cursos de formação docente, a Resolução nº1 leva em conta que, para desenvolver as competências exigidas, as instituições deverão trabalhar integralmente com as escolas de educação básica a partir de projetos de formação compartilhada (BRASIL, 2002).

Percebe-se claramente a exigência legal de competências e o domínio pedagógico que deverá dispor o futuro docente da educação básica de acordo com essa Resolução nº1, contudo temos ainda o reforço do Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009), que versa sobre a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, para incrementar o rol de instrumentos legais à formação de professores. Esse Decreto corrobora muitos dos aspectos já mencionados, além de reconhecer, mais claramente, a escola como um espaço necessário para a formação inicial dos professores, enfatizando a articulação entre esta formação e a formação continuada.

Como objetivos deste instrumento legal, encontram-se, entre outros, o de identificar e suprir as necessidades das redes públicas do ensino, estimular o ingresso e a permanência de docentes na educação básica, ampliar o número de professores na educação básica pública e promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação docente. Ressaltamos que tais objetivos devem ser alcançados, inclusive, por meio de programas específicos do Ministério da Educação, consoante o art.4º do referido Decreto.

Por fim, de acordo com esse instrumento legal, os programas também deverão ser fomentados pela CAPES, de modo que os estudantes de licenciatura sejam incentivados a atuar na educação básica, sobretudo nas escolas públicas, por meio de concessão de bolsas destinadas aos estudantes de licenciatura das instituições do ensino superior (BRASIL, 2009).

2.2 Algumas concepções sobre avaliação

Considerando a proposta da presente pesquisa, faz-se necessário discutirmos brevemente acerca da importância de avaliar as políticas públicas, bem como conhecer o processo de evolução da avaliação educacional por meio de um resgate histórico das suas gerações.

Ao discutir sobre o “policy cycle”, Frey (2000) esclarece que, embora haja diferenças a depender da proposta bibliográfica, as divisões desse ciclo político, comum a todas as propostas, obedecem às fases de formulação, implementação e controle dos impactos das políticas. Entretanto, sua ideia apresenta-se ainda mais detalhada, configurando-se, inicialmente, na percepção e definição de problemas; na elaboração de programas e decisão; na implementação; e, por fim, se for o caso, na avaliação de políticas para correção da ação, se for o caso.

Com efeito, devemos entender o que significa avaliar uma política pública. Consoante Faria (2005), a avaliação representa a etapa do ciclo das políticas que objetiva aperfeiçoar ações além de fornecer subsídios para intervenções, prestação de contas e responsabilização de agentes envolvidos.

Em termos gerais, Souza (2009) define avaliação como um processo de acompanhamento e análise da implementação de políticas no qual auxilia todas as etapas do planejamento e orienta as tomadas de decisões, de modo que se a avaliação estiver pautada na ética-política, certamente objetivará a melhoria do programa avaliado.

É ainda na fase da avaliação que se questiona os déficits de impactos e consequências indesejadas para subsidiar o planejamento de futuros programas. Ademais, é nessa fase que se constata quais os objetivos alcançados, de modo a fomentar decisões sobre a continuidade ou não do ciclo político, sobre a iniciação de um novo ciclo, elaboração de um novo programa ou até modificação do anterior (FREY, 2000). Nesse sentido, Souza (2003) afirma que as pesquisas devem dar atenção especial para as variáveis que impactam os resultados das políticas com fito de entender melhor os resultados destas.

Dessarte, a avaliação, que pode ser feita durante ou após a execução de um programa, faz parte do ciclo da política pública e é inexorável para analisar e verificar suas repercussões, além de contribuir para o desenvolvimento contínuo das ações do governo. Vale ressaltar que desde o início da avaliação de políticas públicas, na década de 1960, sua função sofreu mudança de foco.

Segundo Trevisan e Bellen (2008), inicialmente a avaliação dava ênfase ao fornecimento de informação, garantindo o *feedback*; posteriormente, na década de 1980, quando se buscava mais eficiência na alocação de recursos, o foco foi direcionado para a (re)alocação fundamentada em critérios orçamentários; já na década de 1990, última constatada na literatura, sua função passou a ser de legitimação por meio do questionamento do papel do Estado, atendendo à exigência de se verificar os resultados dos investimentos da administração pública.

No campo educacional, o processo de avaliação também passou por muitas modificações, sobretudo nas concepções dos métodos e na abrangência de atores que devem ser considerados durante esse processo, de modo a se obter mais fidedignidade nos resultados. Ademais, a avaliação educacional está para além das questões pedagógicas, envolvendo ainda políticas públicas, programas e instituições da área. Nesse contexto, Vianna (2000) considera que

a avaliação [...] no seu devenir sofreu transformações e gerou novas construções. É um constante vir-a-ser na área das ciências do homem, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada no pensamento descritivo, analítico e crítico. O seu enfoque não está circunscrito ao aluno e seu rendimento, ao desenvolvimento de atitudes e de interesses, que constituem o produto do processo instrucional que ocorre na escola. [...] passou a se interessar por grupos de indivíduos [...] projetos, produtos e materiais; instituições e sistemas educacionais nos seus diversos níveis e competências administrativas evoluindo assim para uma área bem mais ampla, que constitui o campo da macroavaliação.

Isto posto, vale elencar alguns aspectos das gerações de avaliação educacional que perpassamos desde os seus primórdios. A primeira geração de avaliação sofreu forte influência do positivismo e se concentrava no âmbito escolar, medindo o rendimento dos alunos por meio de diversos instrumentos e técnicas de medição de resultado.

Na década de 1940, novas concepções surgiram em torno do processo de avaliação, nascendo, assim, a segunda geração, que teve como principal representante Ralph Tyler, grande pesquisador da área e por isso conhecido como “pai da avaliação”. De acordo com Vianna (2000), a principal crítica de Ralph Tyler sobre a primeira geração da avaliação concentrava-se principalmente nas limitações de informação, visto que apenas os aspectos relacionados aos alunos eram avaliados. Ademais, foi na segunda geração que se ressaltou a

importância de comparar objetivos pretendidos com resultados alcançados, mas, mesmo com muitos progressos, essa geração ainda sofria forte influência do positivismo.

Seguindo a evolução na geração de pensadores sobre a temática, surgiu posteriormente a terceira geração da avaliação, cujo principal objeto avaliado deixava de ser o resultado e passava a ser o processo. Com destaque para estudiosos como Cronbach (1963), Luckesi (2001), Scriven (1991) e Stake (1975), é nessa geração que o julgamento passa a ser imprescindível na avaliação, porquanto se defendia que, além de medir e descrever, era necessário julgar o conjunto de todas as dimensões do objeto (PENNA FIRME, 1994). Dessa forma, a valoração ganha destaque e exige-se mais responsabilidade por parte do avaliador. As preocupações-chave dessa geração, segundo Penna Firme (1994), são o mérito e a relevância, ressaltando qualidades intrínsecas e extrínsecas ao objeto avaliado. Sobre essa geração, Guba e Lincoln (1989) consideram ainda que a prática educativa reconhece o juízo subjetivo por parte do avaliador e este passa a desempenhar um papel de juiz.

Na quarta geração, emergiu o paradigma construtivista como fundamento da avaliação (BOUCHARD; FONTAN, 2008). Com isso, o processo avaliativo passa a ser visto como interação e negociação, tendo como fito o alcance do consenso entre todos os envolvidos. As partes interessadas são ouvidas, e a atenção concentra-se especialmente nas preocupações, proposições e controvérsias acerca do objeto avaliado. Penna Firme (1994) observa que os resultados de uma avaliação se explicam pela interação entre o observador e o observado, rejeitando-se, dessa forma, o controle manipulativo tão característico do processo avaliativo das outras gerações, já que existia uma preocupação exagerada em se manter fiel aos métodos científicos, tão voltados para as ciências naturais. Percebemos, assim, que a quarta geração atenta-se para a riqueza da subjetividade na concretização de uma avaliação efetiva, levando em conta, nesse processo, aspectos humanos, culturais e éticos.

Contudo, para Bouchard e Fontan (2008), apesar dos avanços relacionados ao campo das negociações, a quarta geração da avaliação ainda se limitava a interesses particulares, sendo necessário dar um salto qualitativo para atender as demandas contemporâneas.

Assim, estudiosos da área continuaram descobrindo aspectos relevantes e perseguindo a forma mais justa e honesta para se avaliar. Surgiu, então, a quinta geração da avaliação, também chamada por Bouchard e Fontan (2008) de avaliação social, porquanto essa geração assume forte compromisso social e político alicerçado na cooperação e na solidariedade, indo além das concepções individualistas.

Com efeito, a avaliação social é pautada em novos parâmetros, relacionando-se à economia social e fundamentando-se num processo estratégico, participativo, político e de interesse tanto individual como geral e coletivo. Essa nova geração representa um projeto de longo prazo, no qual o desenvolvimento educacional está intrinsecamente relacionado às questões sociais (BOUCHARD; FONTAN, 2008).

Dessarte, esta geração atentou-se para a importância dos indivíduos, das inter-relações e intrarrelações, clareando e mostrando o que não era percebido, sempre com o objetivo de melhoria e aperfeiçoamento. Nessa perspectiva, o diálogo torna-se imprescindível, já que se leva em consideração a visão de cada uma das partes envolvidas no processo avaliativo, distribuindo a responsabilidade entre elas em busca do consenso e do favorecimento do trabalho em equipe, de modo a trazer à tona percepções que indivíduos isolados não perceberiam.

Por fim, Cuenca (2007) destaca ainda a importância da avaliação qualitativa na quinta geração, já que o “porquê” é indispensável para se investigar mais minuciosamente, de modo que nessa geração o avaliador tenta perceber o que está nas entrelinhas, o que não foi dito, mas ficou subentendido.

Nesse contexto, vale ressaltar que a avaliação de políticas públicas se tornou uma prática no Brasil na década de 1990, portanto durante a vigência da quarta geração. Contudo, como observa Tinôco, Souza e Oliveira (2011), embora se constate progressos quanto aos aspectos teóricos e metodológicos, as avaliações das políticas públicas muitas vezes ainda se fundamentam em ideais positivistas.

Considera-se, portanto, neste trabalho, um misto de aspectos intrínsecos a cada uma das cinco gerações da avaliação. Tende-se para a avaliação por objetivo de Ralph Tyler quando se investiga parcialmente se os objetivos do PIBID estão sendo atendidos ao tempo em que se observa em que medida ele de fato potencializa e enriquece as experiências profissionais dos egressos, possibilitando-lhes também o conhecimento, mesmo que tangencial, das especificidades da escola pública. Já quando são analisados relatos extraídos de questões abertas, onde é possível observar contextos humanos, culturais e éticos, tende-se para o uso de preceitos da quarta geração, visto que os aspectos de subjetividade, inerentes a todo e qualquer processo avaliativo, estão mais presentes nesse contexto específico. Assim, esta pesquisa avaliativa poderá dar conta de fatores importantes ao se avaliar uma política pública em pleno percurso e efetividade, além de servir para gerar indícios e análises posteriores.

3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A seguir, apresentamos o PIBID de forma mais detalhada, resgatando o contexto de sua criação, a articulação do programa com as demandas educacionais e circunstâncias no âmbito da Universidade Federal do Ceará.

3.1 Histórico do PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é a concretização de uma exigência legal, instituída pelo principal documento de ordenamento jurídico educacional do País, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 62, §5º, acrescido por meio de uma emenda institucionalizada pela Lei nº 12.796:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013a).

O referido programa é executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES — e tem suas normas instituídas pelo Decreto nº 7219/2010 e pela Portaria de nº 096 (BRASIL, 2013b), mas sua primeira Chamada Pública data de 12 de dezembro de 2007, como consta no Diário Oficial da União.

No intuito de valorizar o magistério, incentivar o ingresso da carreira docente para a educação básica pública e atender diversas exigências legais acerca da formação de professores para esse nível de ensino, o então ministro da educação, Fernando Haddad, assinou a Portaria nº 38, em 12 de dezembro de 2007, deliberando normas para regulamentar e instituir os objetivos e demais critérios do programa.

A referida portaria deixa clara a expectativa do Ministério da Educação, juntamente com a CAPES, de incentivar a formação de professores para determinadas áreas do conhecimento e etapas da educação básica, sobretudo aquelas de maior carência:

O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem: I - para o ensino médio: a) licenciatura em física; b) licenciatura em química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia; II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática; III - de forma complementar: a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; e c) demais licenciaturas. (BRASIL, 2007, art. 1º, inciso V, § 2º).

Ademais, ainda no artigo 1º da mesma portaria, são expressos os cinco objetivos do programa:

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007, art. 1º).

Para implementação dos projetos, são destinadas bolsas para coordenadores institucionais, coordenadores de área de gestão dos processos educacionais, coordenadores de área dos subprojetos, professores supervisores das escolas públicas e estudantes de licenciatura que participam do programa.

Decerto, um dos principais diferenciais do PIBID está na concessão de bolsas para os professores das escolas públicas, os quais deverão acompanhar os licenciandos durante as atividades planejadas. Mas há ainda outro diferencial importante: considera-se nas normas estabelecidas legalmente que as atividades de iniciação à docência sejam realizadas em escolas que apresentem médias baixas no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) e no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Os bolsistas de iniciação à docência selecionados devem ainda, prioritariamente, ser oriundos da rede pública da educação básica ou apresentar renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. (BRASIL, 2007).

Destarte, o programa traz uma forte articulação entre as IES e as escolas de educação básica, buscando vincular os objetivos e os impactos das ações dos projetos à melhoria dessas escolas, com fito de minimizar deficiências e lacunas relacionadas a esse nível da educação.

Além das bolsas, outros recursos financeiros são concedidos para o financiamento das atividades desenvolvidas, como materiais didáticos, científicos e tecnológicos, diárias, passagens e demais itens descritos na Portaria nº 096 (BRASIL, 2013b). Nesse contexto, as IES apresentam apenas um projeto para o PIBID que deve considerar diversos critérios previamente estabelecidos nos editais e nas portarias deliberadas pela CAPES, devendo ainda ser submetido a uma análise, que poderá resultar na sua aprovação ou não.

Entre as exigências legais e normativas, encontra-se a análise da coerência dos subprojetos, referente aos cursos de licenciatura participantes do programa, com o projeto institucional. Esses subprojetos são coordenados por um professor da licenciatura que apresenta à instituição um detalhamento das atividades que deverão ser desenvolvidas,

contendo plano de trabalho, ações previstas, resultados pretendidos, cronograma, além de uma previsão de recursos para concretização das ações. Entre os deveres desses coordenadores, encontram-se:

II – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto; III – participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar no subprojeto; IV – orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas; V – apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena; [...] IX – participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pela IES à qual está vinculado; [...] XI – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; [...]XV – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica. (BRASIL, 2013, art. 41).

Já as atribuições dos professores supervisores encontram-se no artigo 42 da mesma Portaria e apresentam, entre outros, os deveres de acompanhar os bolsistas de iniciação à docência; controlar suas frequências na escola, repassando-as ao coordenador de área; e participar de atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES.

Os bolsistas de iniciação à docência também têm deveres a cumprir. Consoante a Portaria nº 96/2013, esses alunos devem dispor de, no mínimo, 8 horas semanais para se dedicarem às atividades do PIBID, além de manter um registro das ações realizadas, divulgar resultados de trabalhos desenvolvidos nos subprojetos e participar das atividades de acompanhamento e avaliação do programa.

A duração dessas bolsas varia de acordo com a modalidade. A dos licenciandos pode ser de até 24 meses, sendo prorrogável por igual período. No caso dos coordenadores e supervisores, o prazo é maior, de 48 meses, também prorrogável.

Consoante André (2012b), o PIBID expandiu-se consideravelmente no âmbito nacional. O programa, que atendia cerca de 3 mil bolsistas no ano de 2007, chegou a quase 30 mil em 2011 e atualmente conta com mais de 90 mil.

O programa está apresentando bons resultados para as licenciaturas que o adotam. Alguns relatos foram publicados e compartilhados no meio acadêmico, indicando experiências positivas e relevantes para formação docente. De acordo com André (2012b), embora não tenha sido feita uma avaliação mais abrangente acerca dos impactos desse programa, nem uma comparação entre profissionais egressos, as avaliações pontuais têm servido para demonstrar efeitos profícuos tanto relativos à motivação dos estudantes para

ingressarem na profissão docente quanto à melhoria da formação continuada dos profissionais que atuam como tutores dos licenciandos.

Langer, Ribeiro e Schroeder (2013) relataram experiências de trabalhos desenvolvidos na Unioeste entre 2010 e 2012, divulgando situações não só acerca de práticas pedagógicas e interdisciplinares como de interação entre docentes da universidade, professores das escolas e bolsistas acadêmicos que fazem parte do PIBID.

A partir dos relatos, constatamos que, de fato, o PIBID potencializa e enriquece as experiências profissionais dos licenciandos, fazendo com que eles se adaptem e conheçam as especificidades da escola pública, além de fomentar a comunicação entre a universidade e esse espaço, oportunizando conhecimentos que instigam a reflexão e a pesquisa durante a formação inicial e continuada.

A cooperação entre escola e universidade propiciada pelo PIBID contribui para o desenvolvimento de habilidades e para o aprofundamento teórico e metodológico das práticas docentes, incrementando as ações no âmbito das licenciaturas e colaborando para uma nova perspectiva e concepção de formação inicial com foco na prática profissional (CIANI *et al.*, *In: LANGER; RIBEIRO; SCHROEDER*, 2013). Ademais, observou-se uma mudança na concepção de ensino por parte dos docentes universitários, fazendo-os entender que o exercício do magistério exige muito mais do que o domínio de conteúdos (SILVEIRA *In: LANGER; RIBEIRO; SCHROEDER*, 2013).

Além disso, observou-se que a partir da participação no projeto do PIBID, os estudantes encaram a carreira docente como uma opção profissional, apesar dos contrapontos:

Como projeto voltado para a licenciatura, o PIBID a tem incrementado, muito embora saibamos que, diante da dimensão do problema da educação básica, não seja suficiente para atrair estudantes para a docência. Porém, enquanto outras medidas paralelas não são implementadas, o PIBID tem sido um grande aliado contra a baixa atratividade da carreira, a progressiva diminuição de matrículas e o nível baixo de profissionalização que apenas corroboram para a desqualificação do Ensino Médio. (MARCO ANTONIO ARANTES *In: LANGER; RIBEIRO; SCHROEDER*, 2013, p.45).

Sobre o assunto, André (2012b), referindo-se ao relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), já havia considerado o problema relacionado à evasão de docentes mais bem capacitados da rede pública para a rede privada, sendo imprescindível fomentar políticas de formação voltadas para docentes iniciantes, haja vista ser exatamente durante os primeiros anos de exercício profissional que tal evasão ocorre mais frequentemente, diminuindo gradativamente na medida em que o tempo de profissão aumenta.

Por isso a importância de programas como o PIBID, cuja implementação envolve práticas e estudos no lócus da profissão, minimizando surpresas desagradáveis e preparando futuros professores para atuarem de forma mais segura, porquanto a formação dos bolsistas que fazem parte do programa é incrementada de estudos de casos reais, novas metodologias e discussões mais pertinentes e úteis.

É relevante destacar que a participação dos bolsistas acadêmicos nos subprojetos “pibidianos” se diferenciam dos estágios supervisionados, visto que o ingresso do licenciado pode ocorrer desde o início de sua formação e o tempo de dedicação à bolsa é muito superior ao dos estágios. Ademais, diversas ações são específicas do PIBID e dispensadas nos estágios.

Outrossim, melhor do que investir no preparo dos docentes apenas quando ingressam na profissão, é capacitá-los durante a formação inicial, fazendo-os experienciar os saberes profissionais o quanto antes. Segundo André (2012b), os gestores da área da educação são consensuais no que se referem à importância do acompanhamento de professores iniciantes por parte das equipes pedagógicas das escolas. Certamente, embora haja peculiaridades relacionadas as diferentes escolas, regiões e contextos profissionais, e seja necessário esse acompanhamento para que o ingresso do profissional obtenha êxito; o contato dos licenciandos com a realidade das escolas envolvidas nos projetos do PIBID propicia a formação de novas concepções acerca do exercício da docência e os auxilia a entrever o futuro no âmbito profissional.

O PIBID também tem mostrado êxito no auxílio à formação continuada dos professores das escolas participantes dos subprojetos. Mediante estudo de Fetzner e Souza (2012) acerca da interculturalidade e seus desafios contemporâneos e da perspectiva conservadora e emancipatória do conhecimento escolar, descobriu-se que, a partir de uma análise da percepção dos profissionais das escolas de educação básica onde são desenvolvidos os subprojetos do PIBID da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), não raro as escolas consideram seus saberes únicos, excluindo-se, assim, os demais. Destarte, por meio das ações realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência e seus tutores, o programa contribui para intensificar perspectivas interculturais normalmente esquecidas pelas escolas, embora importantíssimas para a comunidade escolar.

Assim, programas que se solidificam com a parceria entre universidade e escola devem ser valorizados, pois minimizam a distância histórica entre tais instituições e contribuem para estreitar relações entre o espaço da formação e do exercício profissional,

incitando a opção pela carreira docente por parte dos acadêmicos (ANDRÉ, 2012b) e fomentando a formação continuada de profissionais atuantes nas escolas.

Contudo, embora o PIBID, consoante pesquisas recentes, esteja apresentando bons resultados, sobretudo no que diz respeito à qualificação da formação docente, mesmo combatendo a baixa profissionalização e atratividade da carreira docente, constituindo-se como um grande aliado da escola pública, os problemas existentes na educação básica do País atrapalham a captação dos docentes mais qualificados (ARANTES *In*: LANGER; RIBEIRO; SCHROEDER, 2013).

Percebe-se que o sucesso do PIBID depende de um conjunto de fatores que influenciam os futuros docentes, sobretudo no contexto escolar. Além disso, a forma como os pibidianos se relacionam com o mundo da escola pública, com os professores supervisores, com a equipe pedagógica e até com outros docentes faz muita diferença, podendo influenciar positiva ou negativamente na escolha da profissão e do ambiente de trabalho (CIANI *et al.*, *In*: LANGER; RIBEIRO; SCHROEDER, 2013),

Vale ressaltar que em meio à crise política, econômica e social em que o País se encontra, ajustes fiscais foram adotados pelo atual governo federal, atingindo diversas áreas, entre elas a educação, fato que implicou cortes orçamentários destinados ao PIBID. Consoante Alessandra Santos de Assis, presidenta do Forpibid⁴, desde 2014 os repasses de custeio não foram liberados, dificultando as atividades do programa (TOKARNIA, 2015).

A especulação com relação a mais cortes direcionados ao PIBID foi suficiente para que ocorressem protestos em diversos estados brasileiros, inclusive no Ceará, culminando no movimento “fica PIBID”, cuja divulgação foi fomentada pelas redes sociais.

O Forpibid, vem, nos últimos meses, tentando garantir não só a manutenção do programa como também sua ampliação. Para tanto, audiências com a CAPES e com o Ministério da Educação (MEC) foram realizadas, objetivando a reivindicação de repasse das verbas de custeio, a inclusão de novos bolsistas para substituírem aqueles que por alguma razão se desligaram do programa, entre outras medidas.

Vale ressaltar que o Fórum recebeu o apoio de milhares de pessoas entre bolsistas, professores, pais, gestores, membros da comunidade, além de entidades que se manifestaram assinando uma carta entregue ao MEC. O conteúdo da carta explicitava a necessidade e a

⁴ O Forpibid é o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID, criado em 2013 a partir da necessidade de se manter maior diálogo entre os envolvidos com a iniciação à docência. Entre seus objetivos, estão o enfrentamento de problemas acerca do programa, a indicação de demandas, problemas e ações, além da elaboração de políticas para melhorá-lo.

importância do programa para a melhoria da formação de docentes e relatava a realidade das escolas que mantém vínculo com os subprojetos.

Segundo a diretora de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES, Irene Mauricio Cazorla, apesar dos protestos, a ameaça de cortes ainda é iminente. Embora o programa represente uma das prioridades da coordenação, é possível que em 2016 sofra mais cortes, haja vista seus resultados terem sido alvo de críticas do atual ministro da educação, Aloízio Mercadante, que afirmou, no dia da cerimônia de transmissão de cargo, que o respectivo programa não traz um retorno compatível com o investimento. De acordo com o ministro, apenas 18% dos 86 mil bolsistas egressos tornam-se professores da educação básica (TOKARNIA, 2015).

Dessa forma, não é difícil perceber que a manutenção e ampliação do programa dependem do contexto econômico do País e do que o governo irá priorizar, estando, assim, à mercê das decisões políticas que certamente só serão definidas e divulgadas após o fechamento do orçamento de 2016.

3.2 O PIBID e a contribuição para a formação docente

Passaremos a discutir a seguir concepções atuais acerca da formação docente, considerando, sobretudo, aspectos relacionados aos objetivos e práticas do PIBID.

Este subcapítulo está dividido em duas partes: a primeira trata da articulação entre teoria e prática e da ação reflexiva na formação docente; a segunda foca na importância da pesquisa durante a formação inicial.

3.2.1 Articulação entre teoria e prática e ação reflexiva na formação docente

A qualidade da formação docente é imprescindível para a excelência da prática social desenvolvida na escola, porquanto o professor, por intermédio de seu trabalho, potencializa as possibilidades de emancipação dos discentes, oferecendo subsídios para a construção de valores e habilidades que embasarão futuras atitudes.

Contudo, há uma imensa lacuna na formação de educadores, visto que o aligeiramento na formação dos futuros docentes e o distanciamento entre a ação profissional e os licenciandos durante essa formação prejudica demasiadamente o ensino.

Dessa forma, é importante que o licenciando, em sua formação, aprenda a usar seu potencial cognitivo e possa construir e reconstruir conceitos, habilidades, atitudes e valores por meio de uma aprendizagem ativa (LIBÂNEO, 2003), repensando concepções pré-estabelecidas em decorrência apenas da sua vivência escolar. Tais vivências, os chamados saberes da docência (PIMENTA, 1997), representam conhecimentos alicerçados em experiências da pessoa como aluno, decorrente do contato com diversos professores e suas diferentes didáticas, das experiências socialmente vivenciadas no âmbito da sala de aula, por onde vão se construindo estereótipos do que é ser professor.

Por conseguinte, essas “experiências” vivenciadas pelos futuros professores na condição de alunos podem impedir a percepção da complexidade do ofício da docência, como se a observação durante sua vida acadêmica e o domínio do conteúdo fossem suficientes para o desempenho da profissão. No entanto, a experiência propriamente dita requer pausa para pensar, olhar, escutar, sentir devagar, suspender o juízo, a vontade, a opinião e o automatismo, cultivando a atenção com calma e paciência (LARROSA, 2002). Assim, é fundamental desprover-se de concepções pré-construídas para a valorização da aprendizagem da prática docente, de modo que esta tenha a merecida e necessária prudência durante a formação de professores.

Nesse contexto, a relação entre teoria e prática na formação docente, especialmente nas licenciaturas, propicia ao futuro professor a articulação entre seu conhecimento teórico e a realidade, tornando possível uma reflexão crítica acerca do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, as investigações recentes sobre formação de professores consideram fundamental o desempenho de atividades teórico-práticas, sendo difícil educar fora de uma situação concreta (LIBÂNEO, 2003).

Atualmente, boa parte dos cursos de licenciatura só aproximam os futuros docentes da realidade escolar depois da formação teórica, entretanto, essa aproximação deveria existir desde o ingresso dos alunos nos cursos, visto que situações práticas colocariam os futuros docentes diante de problemas concretos e, conseqüentemente, possibilitariam-lhes experimentar soluções com o auxílio da teoria (LIBÂNEO, 2003). Esse distanciamento entre teoria e prática no decorrer dos cursos de licenciatura representa o que Tardif (2002) chama de visão aplicacionista da formação profissional, significa o domínio de conhecimentos disciplinares produzidos no âmbito universitário, muitas vezes, sem conexão com a prática do ofício do professor e uma posterior aplicação da teoria durante os estágios das licenciaturas.

Lüdke e Cruz (2005) também criticam posição precedente da teoria em detrimento da prática, a qual, nos cursos de formação docente, sempre vem depois, por intermédio de estágios aligeirados e precários. Sobre o assunto, Nóvoa (2009) propõe que os programas de formação de professores, entre outras questões, assumam um forte componente relacionado à prática, fundamentando a aprendizagem dos alunos em estudos de casos concretos, baseados no trabalho da escola. O autor esclarece ainda que tal formação deve estar relacionada ao princípio de responsabilidade social, de modo a favorecer a comunicação pública e a participação do professor no espaço público.

Nesse sentido, o PIBID contribui para a aproximação com o cotidiano das escolas públicas de educação básica desde o início da formação dos licenciandos, propiciando oportunidades de observação, aprendizado, reflexão e análise das práticas de professores atuantes nesse contexto, de modo que os futuros docentes desenvolvam aprendizagens mais significativas e tenham consciência da realidade do ofício, exercendo-o com mais segurança.

Discutindo acerca do contato com os saberes profissionais durante a formação docente, Tardif (2000, p.14) comenta que “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional”. Dessarte, os recém-licenciandos, se tiverem a oportunidade de ter uma formação estruturada no âmbito da sala de aula e tomarem consciência dos pontos fortes e fracos do ofício da docência, exercerão a profissão com maior segurança.

Certamente, o ambiente escolar apresenta características organizacionais e sociais que exercem influência significativa no trabalho docente como, por exemplo, o tempo de aula, os conflitos de sala e as condições psicobiológicas dos alunos. São inúmeras as circunstâncias as quais o professor deve adaptar-se (TARDIF; LESSARD, 2011), sendo imprescindível que o licenciando experiencie tais situações para que sua formação inicial de fato concretize-se da melhor maneira possível e contribua para o desenvolvimento de competências profissionais mais úteis.

Corroborando tal concepção, Pimenta (1997) ressalta que a prática docente é rica, pois contém elementos extremamente importantes como experimentações metodológicas, intencionalidades na busca de soluções de problemas que fomentam didáticas inovadoras. Tudo isso constituirá terreno fértil para incrementar as teorias estudadas durante a formação inicial e a prática reflexiva a partir de situações reais. A autora faz ainda uma análise da evolução do conceito da prática na formação dos professores no Brasil, ressaltando que apesar

da legislação reconhecer a ligação intrínseca e necessária entre teoria e prática para a formação do magistério, a realidade apresenta-se bem diferente (PIMENTA, 2006).

Diante dessa dificuldade de articular teoria e prática para melhorar a formação docente, os professores universitários devem desenvolver práticas as quais propiciem aos licenciandos um maior contato com o cotidiano escolar, buscando sempre manter um equilíbrio entre essa relação. Ademais, como já foi dito, é imprescindível, durante a formação inicial, fazer uma ponte entre os alunos e os professores profissionais cujo trabalho é desenvolvido na sala de aula, porquanto a prática desses professores está ancorada em experiências riquíssimas de situações-problemas que certamente propiciam momentos de reflexão acerca de práticas de ensino complexas e contextualizadas.

Decerto, o PIBID é um programa que valoriza a experiência do professor profissional durante a formação inicial, haja vista ser um de seus objetivos mobilizar tais professores, tornando-os coformadores dos futuros docentes, a partir de uma parceria entre a universidade e a escola pública de educação básica.

Além de tudo, tal parceria colabora para a formação de professores críticos-reflexivos, tendência investigativa mais recente e forte, cujo ensino é concebido como atividade reflexiva, fazendo com que o professor pense sua prática objetivando a apropriação e a produção de teorias (LIBÂNEO, 2003).

Essa prática pedagógica reflexiva é corroborada por Bezerra, Nascimento e Santana (2012, p. 113):

Para favorecer esse processo, há a necessidade de mudanças na forma de estruturação das propostas curriculares dos cursos de formação inicial, na adoção de novas formas de ensinar, que ensejem o questionamento, a pesquisa, a descoberta, isto é, as capacidades intelectuais do professor, diferentes das formas tradicionais que se pautavam na transmissão e memorização dos conteúdos, na dicotomia teoria e prática.[...]. Isso demanda uma postura investigativa que possibilite ao futuro profissional da educação o desenvolvimento das capacidades de observar, descrever, analisar, comportar, interpretar e avaliar. São situações em que o educando seja estimulado a uma reflexão sobre as experiências e a prática, que lhes possibilitem responder às situações novas, nos momentos de incerteza e indefinição que marcam a prática cotidiana do magistério.

Nesse sentido, é importante que se construa, durante a formação inicial, ambientes de análise da prática, da socialização de experiência, estimulando a reflexão sobre a forma como se pensa, como se comunica, como se reage em sala de aula, de modo que os saberes didáticos sejam explorados paralelamente aos saberes transversais (PERRENOUD, 2002).

Em outras palavras, é preciso entender que parte considerável dos problemas vividos por professores profissionais não são contemplados em livros e, portanto, não podem ser resolvidos por meio de conhecimentos estritamente teóricos ou procedimentais

(PERRENOUD, 2002). A menos que os alunos tenham a oportunidade de desfrutar momentos de observação, de análise e de conhecimentos empíricos, ao lado de seus futuros colegas de profissão, a reflexão sobre a prática destes não tornar-se-á um hábito.

Ademais, durante a formação inicial existe uma disponibilidade maior, uma abertura, por parte dos alunos principiantes, para se desenvolver o hábito da reflexão (PERRENOUD, 2002). Esse hábito de refletir sobre a prática profissional torna-se mais difícil de ser desenvolvido após a formação inicial, porquanto durante as atividades laborais, a disponibilidade e demais condições, sejam psicológicas, físicas ou outras, tornam-se empecilhos para essa prática.

Segundo Sacristán (2002), o professor que trabalha não tem tempo nem recurso para refletir. Dessa forma, se tal prática não tiver se tornado um hábito durante a formação inicial, será mais difícil realizá-la. Daí a importância do investimento em programas como o PIBID, haja vista seus objetivos contemplarem aspectos envolvendo experiências metodológicas, tecnológicas e práticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem que fomentam a prática reflexiva dos discentes.

Nesse contexto, o autor afirma ainda que “o habitus em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O habitus é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social, e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes” (SACRISTÁN, 2002, p.27). Por isso, para que os alunos aprendam a ser profissionais reflexivos faz-se necessário reservar tempo e espaço para uma aprendizagem prática, articulada com a intervenção em campo (PERRENOUD, 2002).

A formação inicial fundamentada na prática reflexiva favorece ao professor principiante o desenvolvimento da capacidade de autorregulação, autossocioconstrução do *habitus*, do saber-fazer e “reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes” (PERRENOUD, 2002, p. 44). É importante ressaltar que a reflexão a qual estamos nos referindo não é o mesmo que pensar sobre algo, é muito mais que isso. Trata-se de uma análise metódica acerca da própria atividade laboral, uma análise crítica e instrumental, das ações, das circunstâncias, das atitudes, a fim de aprimorar o desempenho do trabalho e não se deixar levar pelo automatismo, cuja consequência é a estagnação do processo de aperfeiçoamento.

Assim, quase sempre, a reflexão não evidencia um erro técnico, mas “uma postura inadequada, um preconceito sem fundamento, uma indiferença ou uma imprudência culpáveis, uma excessiva impaciência, uma angústia paralisante, um pessimismo ou um

otimismo exagerado, um abuso de poder [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 59), enfim, uma atitude cuja reflexão poderá evitar a repetição de disfunções na prática profissional.

Por isso, programas como o PIBID, fundamentados na prática da ação-reflexão-ação, certamente auxiliam na formação de profissionais mais aptos a lidar com situações corriqueiras no âmbito profissional sem que passem despercebidos, ou sejam desconsideradas circunstâncias merecedoras de atenção.

Vale ressaltar ainda que consoante as novas Diretrizes Curriculares Nacionais que tratam da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, cujo parecer CNE/CP Nº 2/2015 foi aprovado em junho de 2015, os cursos de licenciatura terão sua carga horária ampliada para 3200 horas. Esse aumento da carga horária deve se concentrar em atividades práticas, com o fito de proporcionar aos licenciandos mais experiências para além da sala de aula, fora das universidades. De acordo com essas novas diretrizes, o estágio obrigatório supervisionado será de 400 horas. Para tanto, as instituições terão um prazo de dois anos para implementação das novas exigências.

3.2.2 A importância da pesquisa durante a formação inicial

Por fim, além da importância da relação entre teoria e prática e do incentivo à aprendizagem reflexiva, o estímulo à pesquisa também é inexorável para a formação docente, haja vista ser esta um alicerce para a reflexão do professor sobre sua prática. Ressaltamos que não entraremos aqui na discussão acerca do tipo de pesquisa que deve ou não ser desenvolvida, trata-se da perspectiva de uma epistemologia dos saberes ou de uma epistemologia da ação (DURAN; SAURY; VEYRUNES, 2005), ou ainda se a pesquisa refere-se a um campo prático ou pedagógico (BEILLEROT, 1991). O que de fato nos interessa é reforçar a importância da pesquisa como forma de aperfeiçoar a formação e a prática do docente.

Nesse sentido, o contato com a pesquisa durante a formação inicial do licenciando é determinante para o desenvolvimento do seu interesse pelos resultados de futuras pesquisas sobre o ensino. Contudo, apesar da importância da pesquisa para a formação inicial docente, observa-se que essa prática ainda é parcial durante a graduação e, tratando-se da formação continuada, a situação é pior (TARDIF; ZOURHLAL, 2005).

Contudo, Lüdke e Cruz (2005) esclarecem que, desde a década de 1990, a figura do professor pesquisador ganhou destaque nos estudos acadêmicos, defendendo-se a posição

de que a partir da pesquisa realizada pelo próprio professor, este torna-se mais autônomo, mais crítico e conseqüentemente mais reflexivo, além de ser necessária sobretudo para a atualização profissional do professor.

Além dessas autoras, outros estudiosos, como André (2012), Canen e Xavier (2005), Perrenoud (1996), Tardif e Lessard (2011), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), defendem a importância da pesquisa para a formação e atuação dos professores. Beillerot (1991) acredita que o incentivo à pesquisa durante a formação docente pode desenvolver capacidades de análise e de investigação, além de minimizar a tendência de se confundir fatos com meras evidências.

Também já se reconhece o quão importante é analisar os contextos cotidianos nos quais os agentes da educação atuam para melhor compreender suas atividades, dificuldades e pontos fortes (TARDIF; LESSARD, 2011) e, nesse caso, as pesquisas na área da educação são muito úteis. Além disso, se considerarmos a valorização dos temas transversais e o multiculturalismo social presente na contemporaneidade, o modelo de um professor pesquisador, cuja postura reflexiva e crítica torna-se presente em sua prática pedagógica, mais uma vez apresenta um papel preponderante.

Canen e Xavier (2005) afirmam que o modelo do professor pesquisador multiculturalmente comprometido pode ser um meio para contribuir com a transformação social, minimizando as desigualdades, e, nesse caso, a pesquisa é imprescindível para que os professores construam alternativas criativas e críticas, objetivando a superação de problemas inerentes a tais questões. As autoras concluem ainda que é consensual o fato de que por meio da pesquisa os professores também produzem conhecimento, deixando de serem apenas meros consumidores de produtos desenvolvidos por outros, porquanto tornam-se mais ativos e autônomos no processo de autodesenvolvimento profissional.

Nesse contexto, André (2012a) considera a importância da contribuição da formação inicial no desenvolvimento e no aprendizado da prática da pesquisa, para que o professor se torne mais autônomo e crítico no decorrer de sua atuação profissional:

É extremamente importante que ele [professor] aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leva a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza. (ANDRÉ, 2012a, p. 59).

A autora também considera importante pensar numa articulação entre o ensino e a pesquisa durante a formação docente e defende inclusive que a pesquisa torne-se um eixo ou um núcleo do curso de formação, de modo que sejam desenvolvidas atividades coletivas, objetivando estimular habilidades e atitudes de investigação, além de disciplinas que incluam análises de pesquisas nas quais retratem o cotidiano da escola e aprimorem o processo de metodologia e discussão dos resultados de tais atividades (ANDRÉ, 2012a).

O posicionamento de que as pesquisas ocupem mais espaços não só na formação dos futuros professores como também em programas acadêmicos também é defendida por outros autores como Tardif e Zourhlal (2005) e Lüdke e Cruz (2005). Os primeiros advogam ainda as pesquisas feitas em colaboração, cujas concepções fundamentam-se na relação da universidade com as escolas, tratando de situações-problema vivenciadas por docentes da educação básica.

Nesse sentido, o PIBID compreende uma importante ferramenta para explorar a pesquisa por intermédio de ações que o programa contempla no âmbito de seus subprojetos, visto que atividades envolvendo análises de situações, de dados, experiências metodológicas, entre outras, são desenvolvidas pelos atores envolvidos com tal programa.

Consoante às características do programa, o caráter colaborativo do PIBID vai ao encontro das propostas defendidas pelos atores supracitados, devendo proporcionar transformações sociais no seu contexto de atuação e influenciar mudanças nas instituições escolares. Dessarte, o referido programa une aspectos teórico-metodológicos com vivência escolar, com o fito de desenvolver em seus bolsistas habilidades específicas e necessárias a sua atuação profissional, e, certamente, contribui para melhoria das escolas participantes dos subprojetos por meio de intervenções realizadas de maneira colaborativa com os supervisores. Assim, alunos da educação básica pública devem ser beneficiados, apresentando melhorias no desempenho escolar e no processo de aprendizagem.

De acordo com Zeichner e Diniz-Pereira (2005), a pesquisa do tipo pesquisa-ação é muito importante para a transformação social e pode contribuir para vários aspectos, como melhorar a democracia, a qualidade dos serviços sociais, influenciar mudanças institucionais, além de tornar os participantes das pesquisas em consumidores mais críticos do conhecimento gerado por outros. Os autores afirmam ainda que a pesquisa-ação pode potencializar possibilidades de mudanças nas estruturas da educação escolar, e lamentam a distância entre professores acadêmicos e professores de educação básica, ressaltando a necessidade de construções de alianças entre a escola e a universidade com vistas à transformação social.

Nesse sentido, embora não possamos afirmar que o PIBID configura-se como um tipo de pesquisa-ação, sua proposta fomenta ações defendidas por pesquisadores e estudiosos da área da educação, haja vista sua estrutura concretizar-se com a realização de projetos nos quais criam parcerias entre professores universitários e professores da educação básica, no intuito de desenvolver pesquisas e contribuir efetivamente com ações educacionais envolvendo alunos e demais atores escolares, devendo apresentar implicações sociais e políticas mais amplas e significativas.

3.3 O PIBID na Universidade Federal do Ceará

A Universidade Federal do Ceará (UFC) é uma autarquia criada pela Lei 2.373 de 16 de dezembro de 1954, tendo sido inaugurada em 25 de junho do ano seguinte à Lei pelo seu fundador, professor Antônio Martins Filho (UNIVERSIADE FEDERAL DO CEARÁ, 2015a). Atualmente a Universidade estrutura-se em sete *campi*, sendo três na capital do Estado, e possui 103 cursos de graduação, além de 48 cursos de Especialização, 67 mestrados e 43 doutorados (UNIVERSIADE FEDERAL DO CEARÁ, 2015b).

A missão da UFC é formar profissionais da mais alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores éticos científicos, artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará, do Nordeste e do Brasil (UNIVERSIADE FEDERAL DO CEARÁ, 2015c).

Corroborando sua missão de formar profissionais da mais alta qualificação, além de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico das regiões onde atua, a UFC participou do primeiro edital lançado pela CAPES em 2007, relacionado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, contudo o projeto só teve início efetivamente em março de 2009. Diversas reuniões envolvendo a Pró-reitoria de Graduação e as licenciaturas da Universidade precederam essa etapa com o fito de elaborar o projeto da Instituição. Com efeito, o primeiro projeto da UFC contemplava as licenciaturas tipificadas como prioridades pelo próprio edital da CAPES, quais sejam as Ciências Biológicas, a Física, a Química e a Matemática; além de mais duas que foram consideradas necessárias: a Filosofia, cuja Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008) tornou-a disciplina obrigatória no currículo das escolas, havendo, portanto, a necessidade de qualificar e incentivar futuros docentes para atuarem nessas escolas; e a Letras-Português, que deveria contribuir para outras áreas disciplinares, melhorando a capacidade de compreensão, leitura e escrita dos alunos.

A Secretaria do Estado do Ceará (SEDUC) incentivou o projeto institucional da UFC, facilitando e fortalecendo sua operacionalização, de modo que as atividades planejadas e o processo de tutoria fossem realizados da melhor forma possível (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010). Dessarte, desde o início da concretização do projeto, foi possível observar o forte envolvimento e articulação entre a universidade e as escolas públicas participantes do programa.

Após o primeiro ano de participação no PIBID, a UFC aumentou gradativamente o número de seus subprojetos até atingir todas as licenciaturas, apresentando inclusive subprojetos interdisciplinares envolvendo mais de um curso.

Vale ressaltar que desde o início, tais projetos se apresentam de forma articulada e coordenada, mantendo a continuidade de princípios e objetivos norteadores, porquanto todas as atividades se fundamentam na concepção de profissionais reflexivos, críticos, criativos e flexíveis, ressaltando a coletividade e as experiências contextualizadas e interdisciplinares, com fito de aquilatar a formação inicial dos licenciandos, além de incentivá-los a optarem pelo exercício da docência no âmbito das escolas públicas de educação básica.

Para pôr em prática esses princípios e objetivos, são elaboradas diversas estratégias, como reuniões com coordenadores, objetivando maior integração entre os subprojetos; sessões de estudo para discutir problemáticas e necessidades apontadas durante as intervenções; organização e participação em eventos, no intuito de promover debates, socializar experiências e aprofundar conhecimentos; ações pedagógicas, que devem ser concretizadas nas escolas pelos bolsistas de iniciação à docência sob a supervisão de seus tutores; além de atividades elaboradas e planejadas pelos coordenadores de subprojetos, direcionadas para demandas mais específicas de cada curso.

É importante destacar que no caso do projeto institucional da UFC, os bolsistas das licenciaturas devem cumprir uma carga horária de 12 horas semanais de atividades no projeto e não apenas oito, como exige a Portaria 096 (BRASIL, 2013b). Dessas 12 horas, 8 são dedicadas para as atividades que devem ser realizadas nas escolas e 4 são para reuniões de planejamento, discussões, preparação de materiais didáticos e estudos.

Ante o exposto, no íterim correspondente ao início do projeto na UFC até o ano de 2014, alguns impactos foram observados e relatados nos projetos institucionais subsequentes ao primeiro. Destarte, diversas contribuições significativas foram consideradas: por exemplo, a efetivação da relação entre teoria e prática na formação inicial docente; a melhoria do desempenho acadêmico dos bolsistas nas disciplinas das licenciaturas; o

desenvolvimento de ferramentas que auxiliam na dinamização de práticas pedagógicas centradas na exposição de conteúdos; a melhoria da oralidade dos licenciandos; a melhoria da compreensão dos conteúdos por parte dos alunos do ensino médio, bem como a motivação desses estudantes em participar das atividades propostas. O desenvolvimento de subprojetos interdisciplinares também foi inexorável para o enriquecimento da formação docente e do currículo das escolas de educação básica, haja vista proporcionarem olhar mais crítico e reflexivo relacionados ao meio ambiente, ao preconceito, às exclusões e violências diversas. Constatou-se maior interação entre os professores coordenadores atuantes nos subprojetos do PIBID, fortalecendo vínculos entre as licenciaturas; além de se possibilitar maior contextualização dos referenciais teóricos por meio do contato com as escolas participantes do projeto.

Outrossim, faz-se importante destacar fato peculiar relacionado aos subprojetos da área das artes e da Educação Física. Com as atuações dos licenciandos da Dança, Música, Teatro e Educação Física nas escolas de educação básica, percebeu-se a necessidade de professores qualificados nessas áreas, porquanto tais conteúdos apresentam especificidades, exigindo profissionais que possam contribuir de maneira mais significativa para a formação dos alunos durante o período escolar.

Com efeito, faz-se mister esclarecer que foram constatadas algumas adversidades na implementação do PIBID da UFC. Inicialmente, atrasos nos pagamentos dos bolsistas de iniciação à docência ocasionaram a substituição de vários deles, haja vista serem alunos economicamente vulneráveis (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010). Consoante os relatórios de atividades do programa da UFC, foram solicitados reajustes nas bolsas de iniciação à docência, porquanto os alunos devem desenvolver suas atividades nas escolas de educação básica e não na universidade, representando uma desvantagem financeira com relação às demais bolsas oferecidas pela UFC, que dispensam tal deslocamento.

Alguns subprojetos também apresentaram dificuldades para implementação, tais como os interdisciplinares de Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva, cujas atividades são realizadas sem vínculos com disciplinas específicas, portanto, nos contraturnos das aulas ou finais de semana. Vale ressaltar que o objetivo desses subprojetos interdisciplinares é promover a reflexão e a prática de ações a partir de um tema norteador que, embora seja muito relevante para a formação da cidadania, é pouco explorado no âmbito dos conteúdos disciplinares. Para tanto, suas atividades se vinculam a diversas áreas, tais como Biologia, História, Teatro, entre outras, possibilitando uma compreensão

menos fragmentada das questões abordadas e contribuindo para a dinamização do ambiente escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014).

Na área das artes, a dificuldade foi relacionada à falta de compreensão dos professores e administradores das escolas quanto à importância do seu ensino, visto que é dispensada uma carga horária ínfima para essas aulas, prejudicando as atividades de seus subprojetos. Ademais, os tutores dos bolsistas de iniciação à docência não eram licenciados na área, sendo necessário enfrentar uma série de dificuldades para colocar em prática as aulas e ações planejadas. Constatou-se ainda a falta de materiais e espaços específicos para ministrar tais atividades, o que nos leva a perceber o quanto é importante o desenvolvimento e a implementação dos subprojetos de arte, de modo que novas concepções cheguem às escolas e o ensino dessa área seja ressignificado e efetivamente consolidado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A acurácia metodológica na realização de uma pesquisa é imprescindível para sua veracidade. Segundo Lakatos (2010), “não há ciência sem o emprego de métodos científicos”, porquanto os aspectos metodológicos de uma pesquisa representam um “conjunto de atividades sistemáticas e racionais que [...] permite alcançar o objetivo [...] traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões” (LAKATOS, 2010, p. 65). Dessarte, a finalidade desse capítulo é descrever e apresentar os subsídios utilizados ao longo da pesquisa para o alcance dos objetivos propostos.

4.1 Caracterização da pesquisa

Com o fito de solucionar o problema em questão, realizamos uma pesquisa de campo. De acordo com Lakatos (2010), esse tipo de pesquisa visa obter informações para solucionar problemas, procurar respostas ou descobrir fenômenos. Ainda de acordo com a autora, para a realização de uma pesquisa de campo é necessário que se faça uma boa revisão de literatura, “para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto” (LAKATOS, 2010, p. 169).

Lakatos (2010) classifica as pesquisas de campo em três grandes grupos: quantitativos-descritivos, exploratórios e experimentais. A pesquisa em questão, consoante sua finalidade, foi do tipo exploratório-descritiva de abordagem quantitativa, haja vista tratar-se de uma análise das características de fatos, objetivando a avaliação de um programa. Ainda segundo a autora, tal pesquisa “pode utilizar métodos formais [...] caracterizados pela precisão e controle estatísticos, com a finalidade de fornecer dados sobre populações, programas [...]” (LAKATOS, 2010, p.170).

Outrossim, o método escolhido, de acordo com as considerações de Gil (2010), é o estudo de caso no qual, segundo o autor, apresenta o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real.

No que se refere à forma, essa pesquisa caracteriza-se tanto qualitativamente como quantitativamente, haja vista tratar-se da análise de uma realidade constituída de fenômenos socialmente construídos, objetivando compreender melhor esses fenômenos, além

disso o pesquisador desempenha um papel participante não neutro, visto que irá interpretar questões subjetivas.

4.2 População pesquisada

Para coleta de dados, optamos por trabalhar com todos os alunos bolsistas egressos do PIBID dos anos de 2009 a 2014, sendo tal população aquela que conseguimos alcançar, tendo em vista as dificuldades de localização desses atores, sobretudo daqueles que já se formaram. Para tanto, adquirimos o contato dos 584 bolsistas oriundos dos subprojetos da UFC e enviamos o questionário por e-mail.

4.3 Instrumento de coleta de informações

Visando entender como os alunos descrevem e avaliam suas experiências no PIBID, entre outras informações fundamentais para o atendimento dos objetivos desta pesquisa, elaboramos um questionário do tipo múltipla-escolha com algumas perguntas abertas para a coleta de informações. Na fase de consolidação das questões, o instrumento foi pré-testado com dois estudantes egressos do PIBID da Universidade Estadual do Ceará / UECE, além de um coordenador de área e do coordenador institucional do PIBID da UFC, visando observar a concisão e clareza dos enunciados das questões, além de perquirir outras indagações que completariam o estudo sobre a temática para atender o problema levantado.

A escolha dos profissionais para realizar o pré-teste se deu em decorrência do conhecimento que estes possuem acerca do programa, haja vista trabalharem com o projeto institucional, de modo que acompanharam o crescimento de subprojetos e as repercussões do programa no âmbito da UFC.

Após a análise das respostas do questionário enviado aos dois egressos que participaram do pré-teste, foi feita uma reunião com cada um dos coordenadores para a discussão do instrumento de modo a torná-lo mais eficaz.

Com isso, algumas alterações foram realizadas, questões foram suprimidas e outras complementadas, de modo a melhor atender os objetivos propostos nesta pesquisa. Após o consenso, a primeira parte do instrumento tratou da identificação do perfil do egresso, trazendo informações como idade, graduação, atuação profissional, motivação para participar do programa, entre outras; posteriormente, na tentativa de compreender os efeitos do

programa, consideramos possíveis variáveis que pudessem interferir no resultado deste. Como orienta Souza (2003), elencamos questões relacionadas aos aspectos que impactaram o desempenho acadêmico, a escolha profissional e a imagem que os egressos tiveram da escola pública após a experiência como bolsistas.

Chegamos à conclusão das possíveis variáveis a partir de outros trabalhos realizados não só pelos que fizeram parte do pré-teste, como também daqueles publicados e já citados no referencial teórico da presente pesquisa.

Após o tratamento, análise e consolidação dos quesitos, o referido instrumento foi inserido no aplicativo Google Drive e enviado por e-mail aos alunos que atuaram como bolsistas do programa. Dessarte, faremos uma análise das respostas obtidas por meio do questionário, realizando o cruzamento de informações necessárias para o alcance dos objetivos.

4.4 Análise de dados

Os dados foram tabulados dentro do próprio aplicativo, gerando gráficos e tabelas, tomando-se por base os objetivos específicos. Ademais, os quantitativos foram enriquecidos com os comentários dos sujeitos, por meio da análise das questões abertas.

Após o envio do questionário, por e-mail, aos 584 egressos do PIBID, aguardamos por volta de um mês até que as respostas parassem de ser enviadas. Obtivemos o retorno de 84 egressos, o que corresponde a 14,38% da população pesquisada. Considerando o volume de informações enviadas pelos 84 respondentes, especialmente nas questões abertas, observou-se que, para além dos dados quantitativos, o conteúdo explicitado nas críticas, comentários e sugestões apresentados foram tão relevantes que parte deles já responderia a questão que norteou a pesquisa, tendo em vista a frequência com que os mesmos aspectos apareciam nas falas. Com efeito, seguiremos com a análise dos resultados.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentaremos a análise dos resultados por subtópicos, de acordo com cada um dos objetivos propostos na pesquisa, iniciando primeiramente com a caracterização do perfil do egresso.

5.1 Perfil do egresso

Para iniciar a caracterização do perfil do egresso do PIBID, apresentamos uma tabela que mostra o número de respostas dadas por subprojeto com o respectivo percentual, objetivando demonstrar de que forma se distribuiu o retorno das respostas.

Tabela 1 – Quantidade de respostas por subprojeto

Subprojeto	Nº de repostas por subprojeto	%
Pedagogia	7	8,33%
Letras	5	5,95%
Filosofia	8	9,52%
Ciências Sociais	5	5,95%
História	5	5,95%
Geografia	2	2,38%
Dança	4	4,76%
Música	10	11,90%
Teatro	4	4,76%
Educação física	4	4,76%
Matemática	2	2,38%
Física	3	3,57%
Química	6	7,14%
Biologia	2	2,38%
Interdisciplinar	14	16,67%
Não informaram	3	3,57%
Total	84	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora

Podemos observar que três respondentes não informaram o subprojeto aos quais eram vinculados. Mesmo assim, conseguimos representação de todos os subprojetos existentes no âmbito da UFC.

Consideramos pertinente ilustrar também a quantidade total de egressos existentes em cada subprojeto, para podermos comparar os percentuais de representatividade relativos ao retorno das respostas de cada um deles. A Tabela 2 ilustra o total de egressos por subprojeto:

Tabela 2 – Total de egressos por subprojeto

Subprojeto	Total de egressos por subprojeto	%
Pedagogia	46	7,88%
Letras	34	5,82%
Filosofia	74	12,67%
Ciências Sociais	40	6,85%
História	33	5,65%
Geografia	33	5,65%
Dança	11	1,88%
Música	66	11,30%
Teatro	11	1,88%
Educação física	28	4,79%
Matemática	37	6,34%
Física	40	6,85%
Química	29	4,97%
Biologia	32	5,48%
Interdisciplinar	70	11,99%
Não informaram	-	-
Total	584	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

Observamos que alguns subprojetos têm bem mais egressos que outros. Esse fato decorre de vários motivos, como o início do subprojeto, por exemplo. Alguns destes, como o de Dança, de Teatro e outros, não participaram do primeiro projeto institucional do PIBID da UFC, tendo assim, menos egressos. Além disso, há diferença na quantidade de vagas de bolsistas da licenciatura destinadas a cada subprojeto.

Para podermos comparar melhor a representação do retorno das respostas com o total de egressos relativos a cada subprojeto, fizemos uma tabela apenas com os respectivos percentuais, como observamos a seguir.

Tabela 3 – Percentuais de respostas por subprojeto e total de egressos por subprojeto

Subprojeto	% de repostas por subprojeto	% de egressos por subprojeto
Pedagogia	8,33%	7,88%
Letras	5,95%	5,82%
Filosofia	9,52%	12,67%
Ciências Sociais	5,95%	6,85%
História	5,95%	5,65%
Geografia	2,38%	5,65%
Dança	4,76%	1,88%
Música	11,90%	11,30%
Teatro	4,76%	1,88%
Educação física	4,76%	4,79%
Matemática	2,38%	6,34%
Física	3,57%	6,85%

Continua.

Tabela 3 – Percentuais de respostas por subprojeto e total de egressos por subprojeto

Subprojeto	% de repostas por subprojeto	% de egressos por subprojeto
Química	7,14%	4,97%
Biologia	2,38%	5,48%
Interdisciplinar	16,67%	11,99%
Não informaram	3,57%	-
Total	100,00%	100%

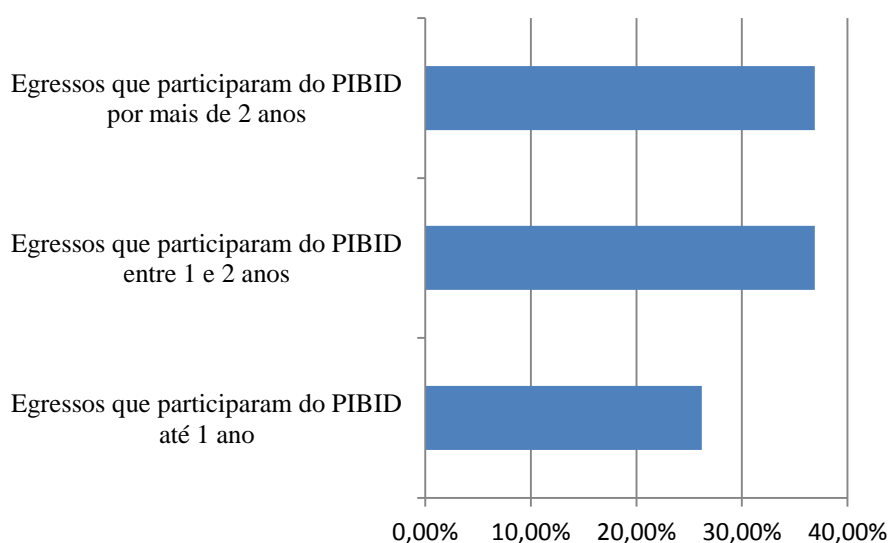
Fonte: Elaborada pela autora.

Ao compararmos os percentuais relativos ao retorno das respostas e a quantidade total de egressos, percebemos que os subprojetos de Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, História, Música e Educação Física apresentaram um percentual de retorno bem próximo da representatividade total. Já os subprojetos de Dança, Teatro, Química e o Interdisciplinar apresentaram um retorno maior em relação à quantidade total.

No caso dos subprojetos de Filosofia, Geografia, Matemática, Física e Biologia, obtivemos um percentual menor de respostas quando comparadas com a população.

Com relação ao tempo de participação no programa, verificamos que, dos 84 respondentes, 26,2% permaneceram como bolsistas pelo período de até um ano, 36,9% foram bolsistas entre um e dois anos, e os outros 36,9% permaneceram no PIBID por mais de dois anos como podemos observar no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Tempo de participação do egresso no PIBID



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos ainda que a maior parte dos egressos que responderam à pesquisa é do gênero masculino, como constatamos no Gráfico 2:

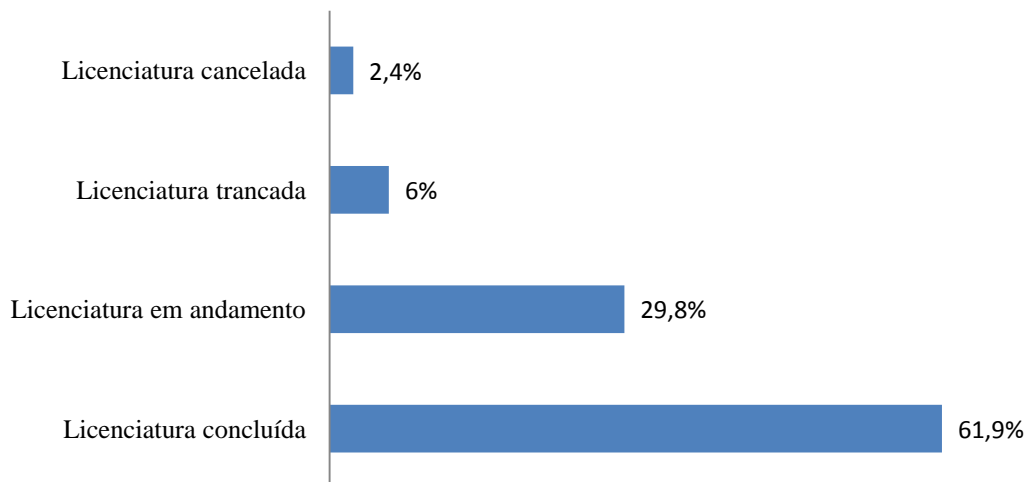
Gráfico 2 - Gênero



Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a situação da matrícula na licenciatura dos egressos, constatamos que a maioria, representada por 61,9% dos respondentes, já concluiu a graduação, 29,8% ainda estão no curso, 6% trancaram e 2,4% cancelaram a matrícula, consoante Gráfico 3:

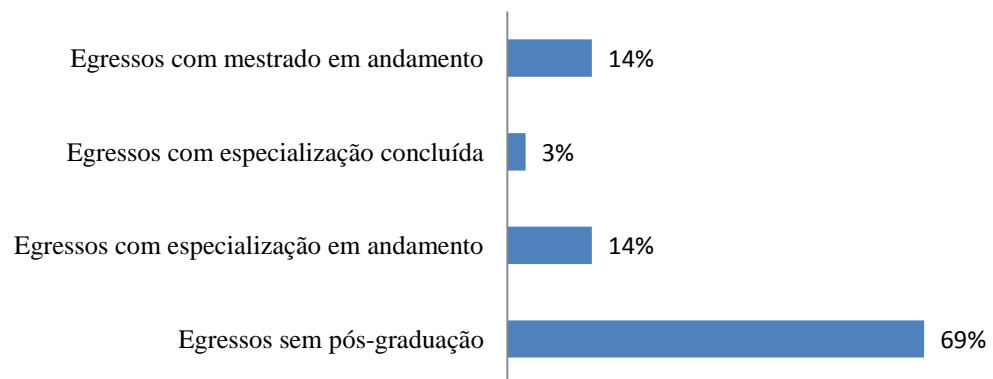
Gráfico 3 – Situação da matrícula na Licenciatura



Fonte: Elaborado pela autora.

Quando perguntamos sobre o ingresso na pós-graduação, os dados revelaram que 31% dos egressos respondentes deram continuidade à formação. Desses, 3% concluíram uma especialização, 14% estão com a especialização em andamento e outros 14% estão com o mestrado em andamento (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Situação de matrícula em pós-graduação

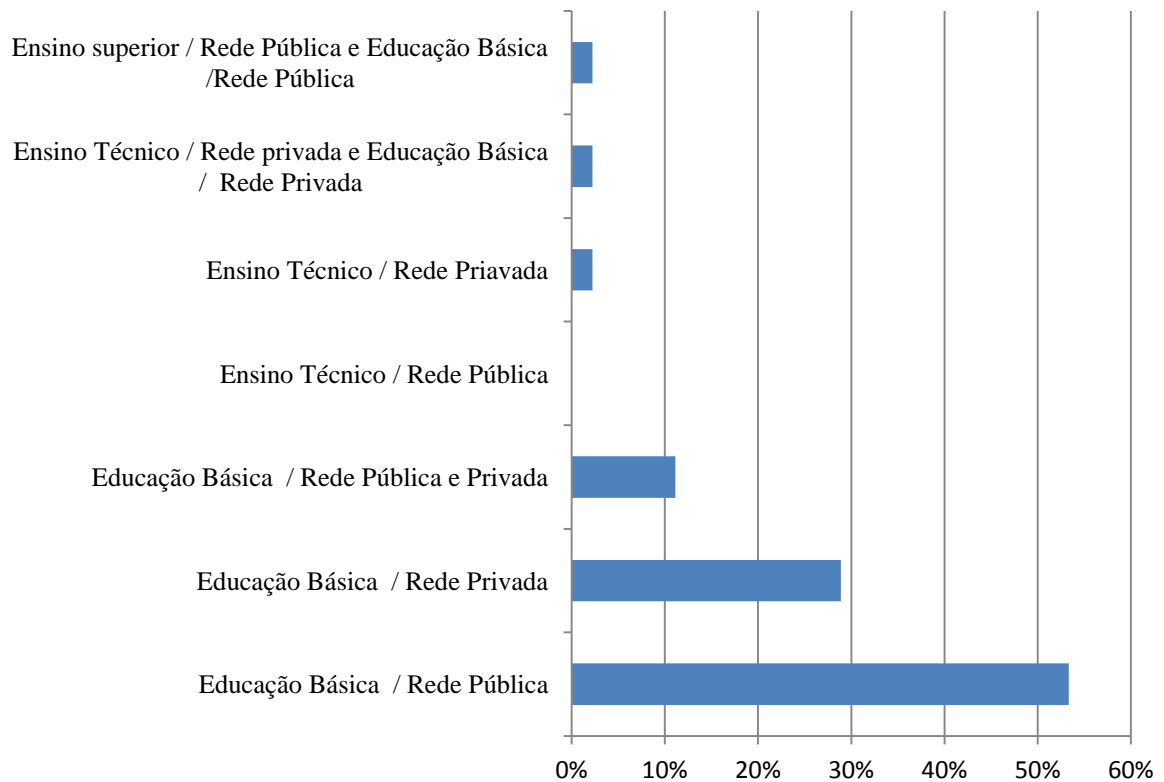


Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que, embora boa parte dos respondentes tenha concluído a licenciatura, conforme Gráfico 3, muitos não deram continuidade à formação por meio de uma pós-graduação. Dessarte, não podemos afirmar que o contato com a pesquisa durante a formação inicial, incitada pelo PIBID da UFC no âmbito dos seus subprojetos, tenha despertado o interesse por futuras pesquisas, a menos que possamos comparar tais resultados com uma outra pesquisa envolvendo os egressos não participantes do programa para daí tirarmos alguma conclusão.

Quando questionados sobre a atuação profissional, constatamos que um pouco mais da metade dos respondentes atuam como docentes, representando 54% do total. Esses 54% que atuam como docentes exercem a profissão em diferentes níveis de ensino, tanto da rede pública como da rede privada, como podemos observar no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Área de atuação profissional do egresso docente.



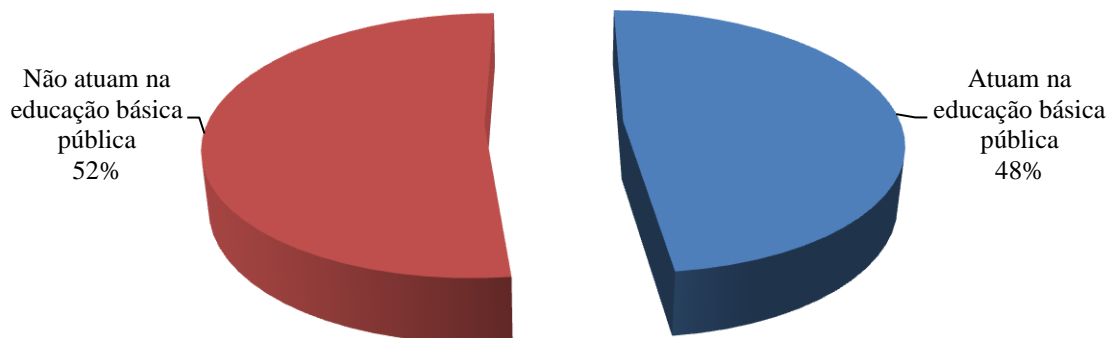
Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, verificamos que 53% dos egressos que atuam como docentes exercem a profissão somente na educação básica da rede pública; 29% na educação básica apenas da rede privada; 11% atuam tanto na rede pública quanto na rede privada desse nível de ensino. No total, 98% dos egressos que atuam como docentes trabalham na educação básica, mesmo que também atuem em outro nível de ensino.

Como um dos principais objetivos do PIBID é atrair docentes para a educação básica pública e o ingresso nessa área é feito por meio de concurso, exigindo-se para tanto que o candidato seja formado, fizemos um cruzamento de dados, considerando o percentual de respondentes que concluíram a licenciatura e estavam, ou não, atuando como docentes nesse nível de ensino.

Constatamos que 48% dos respondentes que se formaram atuam como docentes na educação básica pública, conforme podemos observar no gráfico a seguir.

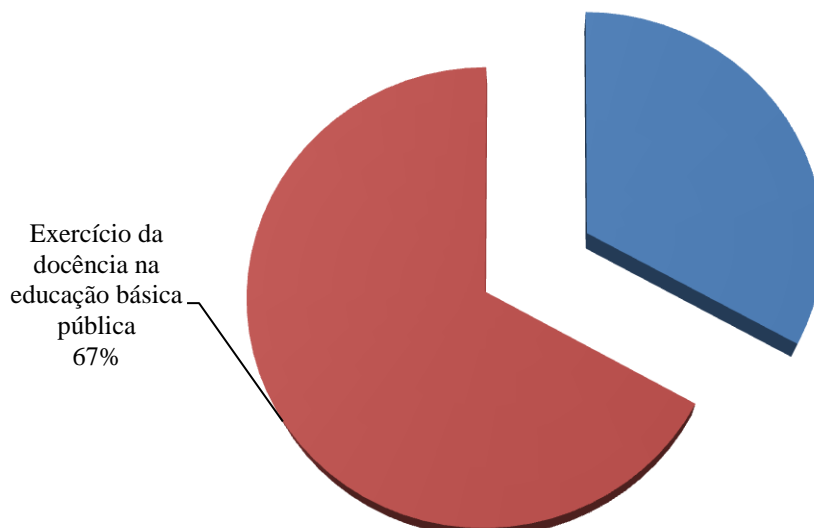
Gráfico 6 – Atuação profissional dos egressos que concluíram a licenciatura



Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, vale destacar que há egressos com a licenciatura em andamento atuando na educação básica pública, de modo que se considerarmos o total de egressos que estão exercendo a profissão docente, veremos que 67% se encontram nesse nível da rede pública de ensino, conforme Gráfico 7.

Gráfico 7 – Percentual de docentes que atuam na educação básica pública



Fonte: Elaborado pela autora.

Vale considerar que, assim como no caso do ingresso na pós-graduação, mais uma vez seria pertinente comparar dados entre pibidianos e não pibidianos, no intuito de se chegar a alguma conclusão acerca do ingresso de egressos na educação básica pública, para daí avaliarmos os impactos do referido programa sobre esse aspecto.

De qualquer forma, no âmbito da UFC, o percentual de egressos que atuam nesse nível de ensino é maior que os 18% considerado pelo ministro da educação. Ademais, deve-se levar em conta não apenas o fato do egresso estar ou não inserido na escola pública, mas também o interesse futuro de atuar nesse nível de ensino. Tais questões serão exploradas mais a frente.

Ainda sobre a atuação profissional, apresentamos a seguir a Tabela 4 no intuito de mostrar a distribuição de egressos que atuam na educação básica pública por subprojeto.

Tabela 4 – Percentual de egressos por subprojeto que atuam na educação básica pública

SUBPROJETO	Egressos que atuam na educação básica pública	%
PEDAGOGIA	01	3%
LETRAS	03	10%
FILOSOFIA	03	10%
SOCIOLOGIA	02	7%
HISTÓRIA	01	3%
GEOGRAFIA	01	3%
DANÇA	01	3%
MÚSICA	06	20%
TEATRO	03	10%
EDUCAÇÃO FÍSICA	01	3%
MATEMÁTICA	01	3%
FÍSICA	00	0%
QUÍMICA	03	10%
BIOLOGIA	01	3%
INTERDISCIPLINAR	03	10%
TOTAL	30	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

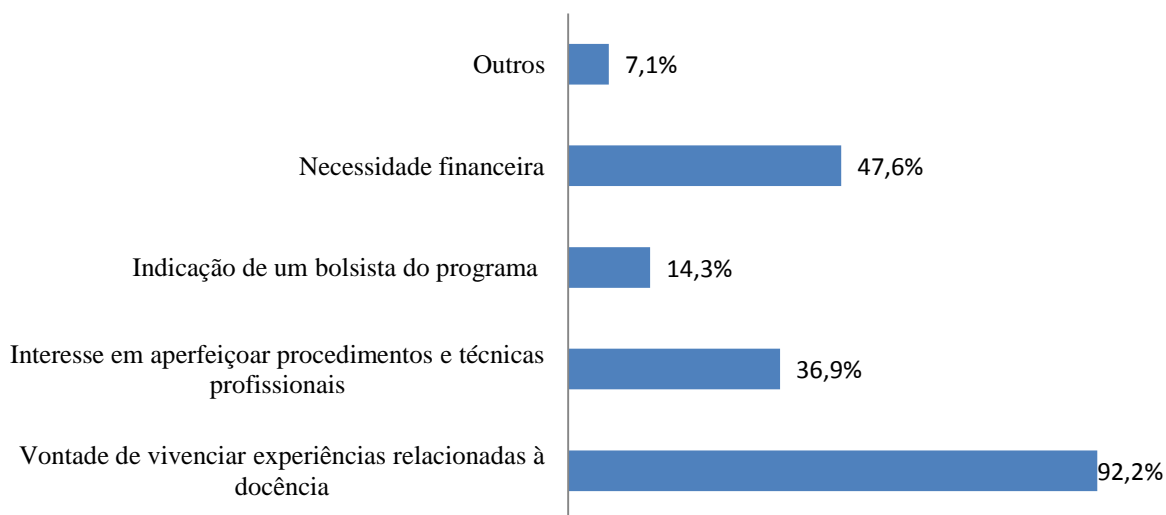
Podemos observar na Tabela 4 que há uma distribuição equilibrada por subprojeto de docentes atuando na educação básica pública, com exceção dos subprojetos de Física e Música. No caso da Física, não constatamos representação, já na Música verificamos um percentual maior que nos demais subprojetos.

Sobre a motivação de participação no PIBID, percebemos claramente que parte considerável dos egressos tinha interesse de vivenciar experiências relacionadas à docência, visto que 92,9% destes marcaram essa opção. Como os pesquisados poderiam marcar quantos

itens lhes fossem convenientes, a segunda opção mais marcada foi o item relacionado à necessidade financeira, representando 47,6% das respostas. Ademais, no item *outros* surgiram outras motivações que merecem ser consideradas, quais sejam convite de coordenador, incentivo de professores, interesse em conhecer a realidade da escola, vontade de vivenciar experiências no ensino público.

Podemos analisar melhor as questões sobre a motivação de participação no programa observando o gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Motivação para participação no programa



Fonte: Elaborado pela autora.

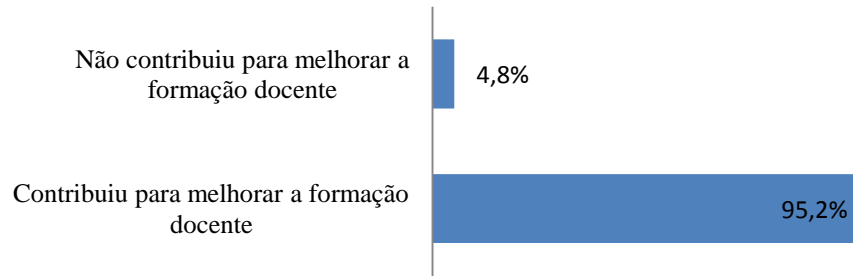
Essas questões serviram de base para caracterizar o perfil do egresso. A seguir, apresentamos as questões relacionadas ao primeiro objetivo perquirido na presente pesquisa.

5.2 Repercussão do PIBID para a qualificação da formação docente

No intuito de descobrir quais as repercussões do PIBID para a qualificação docente, elaboramos sete questões cujos resultados apresentaremos a seguir.

Quando questionados se a experiência como bolsista do programa contribuiu para melhorar a formação docente, 95,2% dos 84 egressos afirmaram que sim e 4,8% consideraram que o PIBID não contribuiu para tal melhoria (GRÁFICO 9).

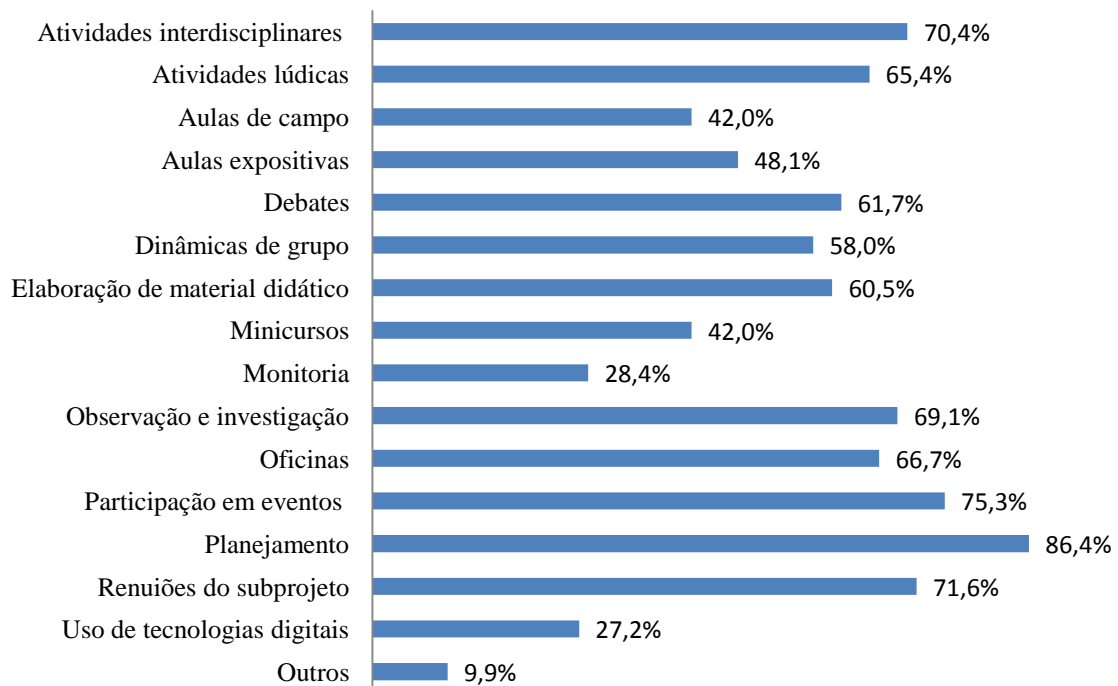
Gráfico 9 - Contribuição do PIBID para a melhoria da formação docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Para os que responderam positivamente a questão anterior, solicitamos que informassem quais as principais atividades desenvolvidas no âmbito dos subprojetos que mais contribuíram para a melhoria da formação docente. Podemos analisar melhor as respostas observando o gráfico da Gráfico 10.

Gráfico 10 – Atividades que mais contribuíram para a melhoria da formação docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos verificar no gráfico, quase todas as atividades que citamos na questão foram consideradas como aquelas que mais contribuíram para a melhoria da formação docente, de modo que 10 destas atividades tiveram mais de 50% de representatividade,

recebendo maior destaque as atividades de *planejamento, participação em eventos, reuniões do subprojeto e atividades interdisciplinares*, todas estas com mais de 70%.

Ademais, outras atividades foram citadas, tais como a confecção de trabalhos acadêmicos, o acompanhamento ativo dos coordenadores dos subprojetos, a leitura de livros, o processo de familiarização com o ambiente escolar e as vivências no ambiente escolar.

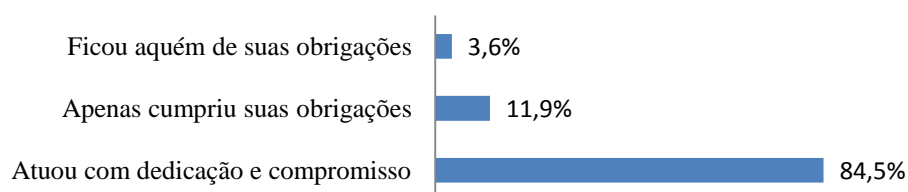
Percebemos que muitas atividades consideradas importantes para a melhoria da formação docente contribuem para desenvolver habilidades também consideradas importantes por diversos pesquisadores e teóricos que tratam do assunto. Atividades envolvendo observação e investigação, debates e reuniões de grupo, por exemplo, proporcionam momentos de reflexão e aprendizagem a partir de casos concretos considerados fundamentais para a formação por alguns autores como Libâneo (2003), Nóvoa (2009), Perrenoud (2002) e outros citados na presente pesquisa.

Já Pimenta (1997) lembra-nos da importância de se fomentar práticas metodológicas e didáticas inovadoras durante a formação docente, nesse caso, considerando a opinião dos egressos, constatamos que as oficinas, as atividades lúdicas, de planejamento, e as interdisciplinares, que contribuem para o desenvolvimento de tais aspectos, tiveram percentuais significativos, demonstrando que a opinião dos egressos vai ao encontro das considerações da referida autora.

Continuando a análise, tentamos descobrir se a atuação do coordenador do subprojeto teve influência na formação dos egressos, para tanto solicitamos, primeiramente, que os pesquisados fizessem uma avaliação acerca do desempenho desse profissional.

Constatamos que 84,5% dos respondentes consideraram que a atuação do coordenador foi positiva, 11,9% afirmaram que o coordenador apenas cumpria as obrigações e 3,6% dos egressos consideraram que o profissional ficou aquém de suas obrigações consoante o gráfico da Gráfico 11.

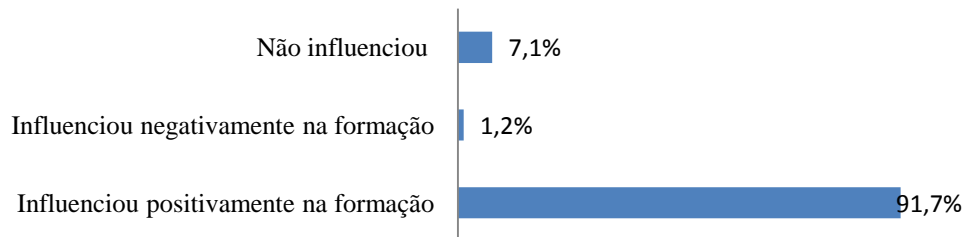
Gráfico 11 – Avaliação da atuação do coordenador do subprojeto



Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, 91% dos egressos afirmaram que a atuação do coordenador exerceu uma influência positiva na sua formação docente, 1% considerou que a influência foi negativa e os outros 7% afirmaram que não houve nenhuma influência.

Gráfico 12 – Influência do coordenador na formação do egresso

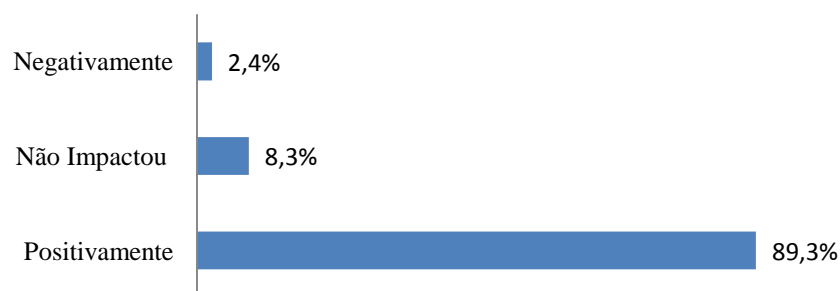


Fonte: Elaborado pela autora.

Inferimos a partir daí o quanto é importante o papel do coordenador que atua junto aos bolsistas nos subprojetos pibidianos. Tal fato vem corroborar as considerações de Ciani *et al.* (In: LANGER; RIBEIRO; SCHROEDER, 2013) quando a autora afirma o quão é importante a forma como os pibidianos se relacionam com os profissionais que atuam próximo a ele, contribuindo de forma positiva ou negativa, inclusive na escolha profissional.

Sobre o desempenho acadêmico dos egressos quando bolsistas, solicitamos que o impacto de alguns aspectos fossem analisados, de modo que apresentamos um gráfico para cada um desses aspectos.

Gráfico 13 – Impacto do PIBID na articulação teoria-prática



Fonte: Elaborado pela autora.

Consoante o Gráfico 13, percebemos claramente que o impacto do PIBID na articulação teoria-prática foi positivo, visto que 89,3% dos egressos marcaram esta opção.

Estes dados, mais uma vez, corroboram com a teoria de diversos autores supracitados que defendem a necessidade de tal articulação para uma melhor formação docente.

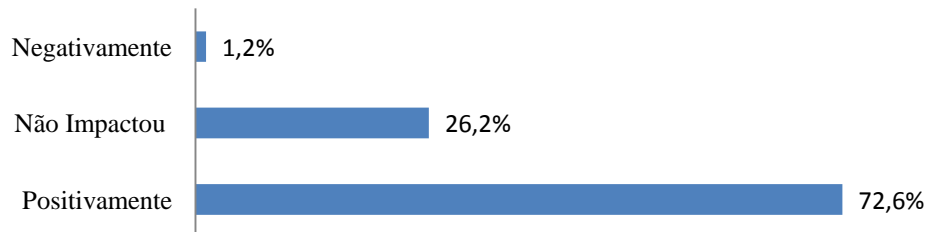
Gráfico 14 - Impacto do PIBID na assiduidade das aulas



Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à assiduidade nas aulas, quase o mesmo percentual foi constatado entre o impacto positivo e a neutralidade do aspecto, de modo que não podemos afirmar que a assiduidade nas aulas melhora em decorrência do licenciado participar ou não do PIBID.

Gráfico 15 - Impacto do PIBID na compreensão leitora



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos considerar que o PIBID impacta positivamente na compreensão leitora dos que participam do programa.

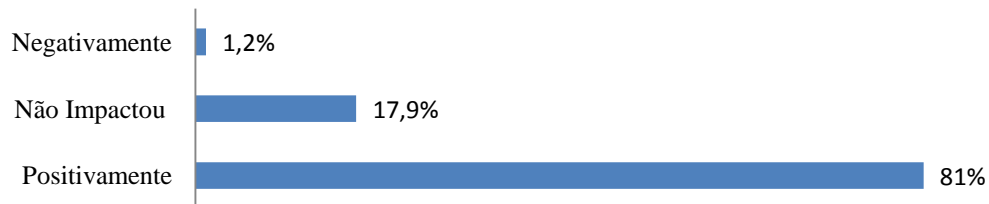
Gráfico 16 - Impacto do PIBID no desempenho das avaliações



Fonte: Elaborado pela autora.

No caso do desempenho nas avaliações, observamos que os egressos praticamente dividiram-se entre considerar que o PIBID teve um impacto positivo e que não teve nenhum impacto sobre esse aspecto.

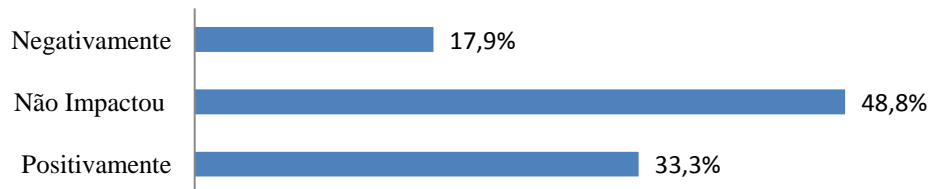
Gráfico 17 – Impacto do PIBID no desenvolvimento cognitivo



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos considerar que houve um impacto positivo do PIBID no desenvolvimento cognitivo dos egressos, visto que mais de 80% dos respondentes marcaram esta opção. Certamente, a melhoria do desenvolvimento cognitivo deve-se ao fato de que o programa propicia um aprofundamento teórico a partir da articulação entre teoria e prática.

Gráfico 18 – Impacto do PIBID na disponibilidade de tempo para estudar



Fonte: Elaborado pela autora.

O PIBID parece não ter impactado na disponibilidade de tempo de estudo da maioria dos egressos.

Gráfico 19 – Impacto do PIBID na empatia com o trabalho docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos afirmar que o PIBID impacta positivamente na empatia com o trabalho docente, visto que 82,1% dos respondentes marcaram esta opção. Sem dúvida, este é um dado significativo, porquanto a capacidade de se colocar no lugar do docente, vendo-se nesta qualidade, é muito importante para a valorização da profissão.

Gráfico 20 – Impacto do PIBID na expressão oral

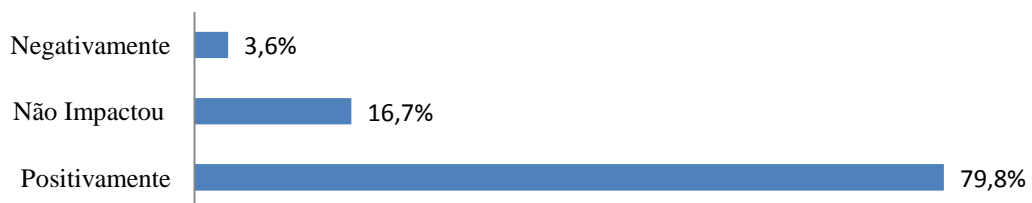


Fonte: Elaborado pela autora.

No caso da expressão oral, podemos afirmar que o PIBID exerceu um impacto positivo, e, neste caso, é ainda mais evidente do que nos demais aspectos, haja vista essa avaliação ter recebido mais de 90% da representatividade total.

Fazendo uma relação desse item com o Gráfico 10, percebemos que algumas atividades consideradas importantes para melhorar a qualidade da formação dos futuros docentes estimulam a oralidade, como, por exemplo, os debates, as reuniões e a participação em eventos, o que reforça a importância do desenvolvimento dessas atividades.

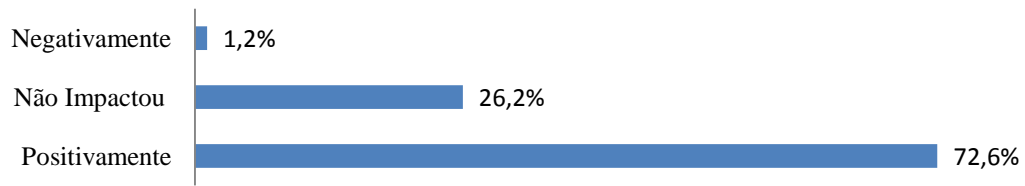
Gráfico 21 – Impacto do PIBID na integração do licenciando com o curso e/ou universidade



Fonte: Elaborado pela autora.

Também podemos considerar que foi positivo o impacto do PIBID sobre a integração do licenciando com o curso e/ou universidade, fato que, certamente, deve-se ao incentivo do programa sobre a participação dos bolsistas em encontros, eventos, reuniões, envolvendo os subprojetos a que estavam vinculados.

Gráfico 22 – Impacto do PIBID na linguagem acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora.

O impacto positivo do PIBID na linguagem acadêmica foi marcado por mais de 70% dos respondentes.

Sem dúvida, o fato de o programa incitar a participação dos licenciandos em eventos, os obriga a ingressar no mundo da pesquisa, não só por meio de estudo como da produção também, fazendo com que esse futuro profissional se familiarize com esse tipo de linguagem, melhorando conseqüentemente seu desempenho acadêmico.

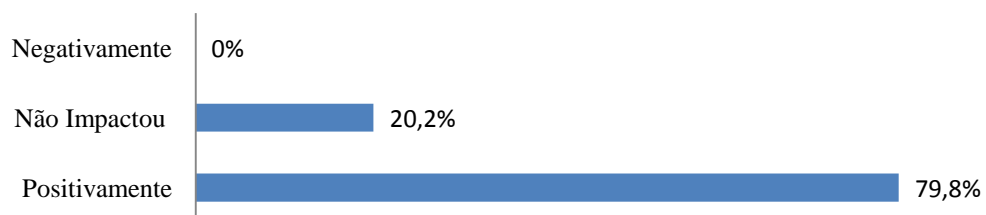
Gráfico 23 – Impacto do PIBID na participação das aulas



Fonte: Elaborado pela autora.

Já com relação à participação nas aulas, podemos considerar que as respostas dos egressos se dividem entre a neutralidade e o impacto positivo. Dessa forma não podemos afirmar com convicção que o PIBID influencie positivamente nesse aspecto.

Gráfico 24 – Impacto do PIBID no relacionamento interpessoal



Fonte: Elaborado pela autora.

Já no relacionamento interpessoal, podemos afirmar que o impacto do PIBID foi positivo. Talvez, essa contribuição do programa seja uma consequência do fato de que muitas das atividades desenvolvidas no âmbito dos subprojetos sejam atividades de grupo.

Após elencar os aspectos supracitados, consideramos relevante acrescentar uma questão aberta de modo que os egressos pudessem apresentar outros aspectos não abordados, caso achassem conveniente. Observamos que além do acréscimo de outros aspectos, os egressos aproveitaram o espaço para fazer críticas e elogios ao programa, dessa forma explanaremos a seguir o resumo dos comentários.

Como outros fatores que o PIBID impactou positivamente e refletiu no desempenho acadêmico, citaram a capacidade de articulação das ideias; a assimilação de informações ligadas a diferentes áreas do conhecimento; o desenvolvimento do trabalho em equipe; a execução de atividades burocráticas; o estímulo da leitura e da escrita; o aprofundamento das teorias, sobretudo às relacionadas à formação docente; a integração entre a universidade e as escolas; a vivência de experiências no ensino público; resultados dos trabalhos em sala de aula; resolução de conflitos; perda do medo de falar em público; e as atividades pedagógicas.

Foram citadas ainda nesse espaço algumas contribuições do PIBID para a formação docente, como a vivência de planos de aula; o contato com o cotidiano da escola pública; a visão da carreira docente; e a aproximação com os alunos das escolas. A partir dos comentários, podemos perceber o quanto o contato com a prática no ambiente escolar, propiciada pelas atividades pibidianas, contribuem para melhorar o desempenho acadêmico dos egressos. Ademais, cabe destacar o seguinte comentário:

Pesquisado 71 - Não acabem com o PIBID, é o melhor projeto que já inventaram, a médio e longo prazo o retorno será enorme.

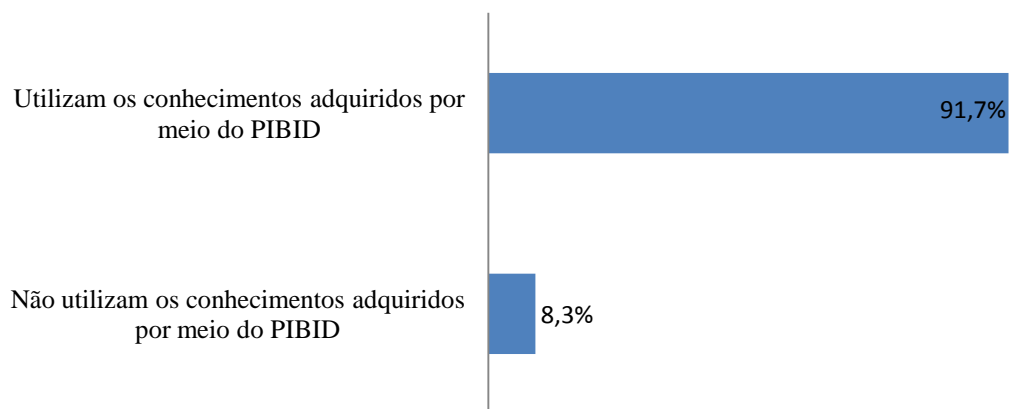
Certamente esse comentário foi motivado pela incerteza do futuro quanto ao programa, assunto abordado no item 3.1 da presente pesquisa, em que ressaltamos as condições políticas e econômicas do País e os cortes financeiros que o programa vem sofrendo.

Como aspectos negativos, foram considerados a postura monotemática; o excesso de atividades a serem desenvolvidas paralelamente ao PIBID, tais como estágios, trabalhos, entre outros; e o cansaço causado pelo deslocamento da universidade para escolas com difícil acesso, ocasionando estresse e atrapalhando a produtividade.

Como críticas ao PIBID, elencou-se o pouco incentivo financeiro do programa e sugeriu-se ainda que fossem propostas mais atividades envolvendo a comunidade escolar.

Por fim, para concluir as questões relacionadas ao primeiro objetivo, que tratava das repercussões do PIBID para qualificação da formação docente, indagamos se os egressos utilizavam os conhecimentos adquiridos quando bolsistas do programa. Com as respostas, constatamos que parte considerável dos egressos utilizam tais conhecimentos, porquanto mais de 90% fizeram esta afirmação, como podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 25 – Utilização dos conhecimentos adquiridos por meio do PIBID

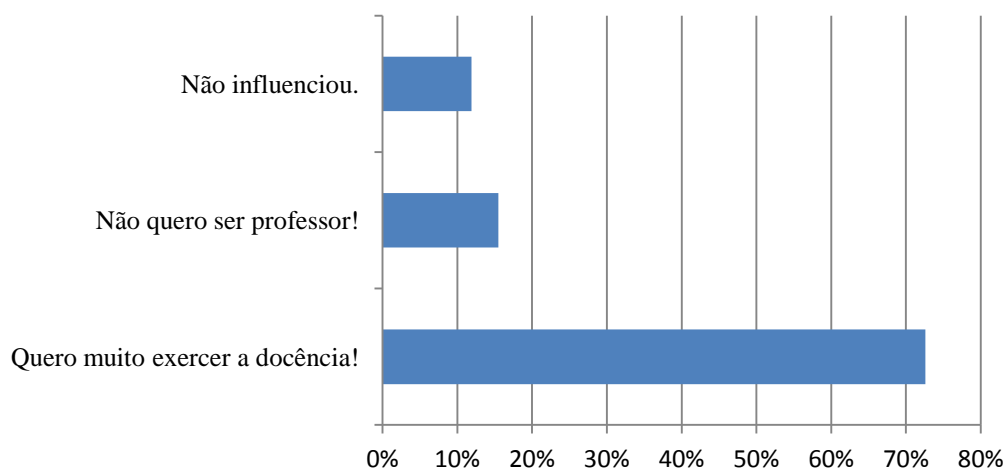


Fonte: Elaborado pela autora.

5.3 Influência do PIBID na escolha profissional

Para descobrirmos a influência do PIBID sobre a escolha profissional do egresso, fizemos uma pergunta, cujo resultado apresenta-se no Gráfico 26, e em seguida solicitamos a justificativa.

Gráfico 26 – Influência do PIBID na escolha profissional do egresso



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das respostas, podemos inferir que o PIBID exerceu influência na escolha profissional do egresso, ademais é certo afirmar que tal influência ocorreu no sentido de direcioná-lo ao exercício da docência, porquanto 72,6% dos respondentes marcaram a opção *Quero muito exercer a docência*, 15,5% afirmaram que a influência deu-se no sentido de não querer ser professor, e apenas 11,9% afirmaram que não houve influência.

Nas justificativas cujas afirmações foram de que não houve influência, alguns egressos afirmaram já ter o desejo de ser professor antes de se tornarem bolsistas do PIBID, outros alegaram o pouco tempo de permanência na bolsa e houve ainda os que pareceram um tanto quanto decepcionados com a realidade da escola e da profissão, visto que afirmaram:

Pesquisado 42 - *Gostaria de ser professor, mas as condições de trabalho e salário fizeram-me desistir.*

Pesquisado 70 - *Eu percebo o quanto a profissão é desvalorizada pelos nossos governantes e pela própria sociedade. Atualmente eu trabalho como professor, mas pretendo ter outra formação.*

Pesquisado 77 - *a realidade das escolas municipais e a hiperatividade de alguns alunos me assustou e me distanciou [...] Quero e sou professor da rede estadual, onde lido com alunos do ensino médio.*

Pesquisado 25 - *Ao exercer a profissão em escolas públicas, foi que decidi não ser professora por toda a vida.*

Sobre o grupo de egressos que marcaram a opção *não quero ser professor*, a partir das justificativas percebemos que alguns se deram conta de que não se identificavam com a

profissão docente, outros se mostraram descontentes com a desvalorização profissional da carreira docente e com a realidade da escola pública, como podemos constatar nos comentários abaixo.

Pesquisado 33 - *Não quero ser professor da educação básica por toda minha carreira profissional, porque na vivência da escola, percebi como, nós professores, somos desvalorizados [...]*

Pesquisado 59 - *Não quero ser professor da rede pública. Pode ser que com o tempo mude de ideia mas atualmente estou muito bem na rede particular.*

Pesquisado 63 - *No PIBID eu pude perceber o quando o magistério tem exigido do professor, sem um amparo estrutural daquilo que se exige dele. Assim colocam todas as responsabilidades sociais, psicológicas, emocionais e se duvidar até físicas, nas mãos dos docentes.*

Pesquisado 31 - *Detestei a sala de aula, foi horrível, uma experiência que quero apenas esquecer! Ninguém nos ajuda na escola, foi por conta do pibid que decidi largar o curso*

Pesquisado 11 - *Provavelmente pela longa experiência no PIBID e com projetos vinculados ao município acabei saturando dos infinitos projetos que tinha tudo para dar certo e não dão porque simplesmente não faz parte dos interesse “deles” que dê certo [...]*

Há ainda os que ingressaram, mas não pretendem permanecer no exercício da docência.

Pesquisado 43 – [...] *A experiência do PIBID teve grande peso na minha escolha profissional, me estimulando seguir os caminhos da educação após concluir o curso. Contudo, ao sair do meio acadêmico e adentrar as salas, agora na qualidade de professora e não mais como bolsista do PIBID, pude perceber uma outra realidade. As condições que nos são impostas na realidade cotidiana da escola (salas lotadas, indisciplina, falta de apoio da coordenação, lecionar em diversas turmas para complementar o salário, algumas vezes turmas divididas em várias escolas e etc.) não são totalmente apreendidas durante o período de PIBID [...]*

No grupo dos egressos que afirmaram querer muito exercer a docência, há aqueles que já tinham vontade de trabalhar como professor e o desejo foi reforçado após vivenciar experiências como bolsista do PIBID.

Pesquisado 82 - [...] ansiava por vivenciar a ação docente. O PIBID me ajudou a ratificar minha paixão pela docência e o desejo de atuar na educação básica, especificamente na educação infantil. Amo o PIBID!

Pesquisado 79 - Passei a entender mesmo o que é ser professor com a vivência do PIBID, e hoje, firmo ser isso como profissional graças ao programa.

Pesquisado 34 - O PIBID me mostrou de maneira mais clara e óbvia aquilo que eu já queria. A docência para minha vida profissional!

Pesquisado 32 - O PIBID foi um dos responsáveis pela minha continuação no curso.

Pesquisado 60 - O PIBID influenciou positivamente a minha escolha pondo-me de frente a realidade da escola.

Pesquisado 62 - O contato com o PIBID e a rotina da escola ajudaram a desconstruir algumas questões sobre o trabalho docente.

Pesquisado 66 - a ajuda tanto financeira quanto profissional foi essencial para a conclusão e a continuação da profissão.

Nesse grupo, há ainda os que se decidiram optar pela docência a partir das experiências pibidianas.

Pesquisado 6 - Sou professora da escola pública onde fui bolsista. Gosto de estar lá como Professora, mas também gostada de estar lá como bolsista. Descobri que gosto de estar na atividade docente através das experiências como pibidiana.

Pesquisado 19 - Antes do PIBID, não me imaginava dando aulas. Com o PIBID, percebi a importância das aulas da educação física na escola, e todo o processo de relacionar teoria e prática nas aulas foi de fundamental importância para o envolvimento com o projeto.

Pesquisado 21 - O PIBID me ajudou a decidir pela carreira de Professor. Pude ver a realidade da escola pública e as dificuldades enfrentadas. Além de poder perceber que posso tentar mudar a realidade em minha volta.

Pesquisado 8 - O prazer na educação foi uma descoberta a partir do PIBID. Nunca tinha dado aula e perceber q minha didática e minha metodologia em sala trazia um diferencial para os estudantes e para a escola me fez acreditar q um profissional dedicado e amando o q faz pode revolucionar o sistema educacional q atualmente parece em decadência.

Pesquisado 17 - O PIBID possibilitou o contato direto com a realidade escolar, pois participei de oficinas e minicursos, não só como observadora, mas sim, como co-

idealizadora e participante ativa. Nos momentos mais próximos aos discentes, desenvolvi “o gosto pelo ensino”, perdi meus medos e a timidez. Ainda, participei do dia a dia da escola, conhecendo melhor, assim, os papéis da coordenação e de seus segmentos.

Pesquisado 68 – entendi que o professor, em sala de aula, pode ser um pesquisador... e que esta pesquisa não está restrito só a educação. Assim, sou docente, pesquisadora, e o PIBID me deu a base para atuar em inúmeras outras áreas, pelo aprimoramento cognitivo e profissional.

Pesquisado 65 – O PIBID foi o primeiro momento em que tive contato real com as práticas docentes, como planejamento (individual e em grupo), elaboração de material didático e regência de sala. Assim, aos poucos fui conhecendo a profissão e gostando cada vez mais. O PIBID foi fundamental para que eu me tornasse o profissional que sou hoje.

Pesquisado 47 – O programa me ajudou a entender o processo de formação docente, para além do estágio, que são obrigatórios nas licenciaturas, [...] também contribuiu para entender de forma prática, dia a dia como as ferramentas pedagógicas podem ser aplicadas e utilizadas de maneira criativa e inovadora. Ajudou a ratificar uma escolha. Ser professor. Porque apesar das dificuldades de lidar, já nos primeiros semestres da formação docente, como a sala de aula, já dá a dimensão do que provavelmente nos aguarda. Evidente que ali são algumas horas dedicadas a levar aos alunos algum tema de relevância dentro do projeto, muita coisa não dá para aplicar devido as próprias limitações da escola e do projeto[...]

Pesquisado 48 – ao atuar como bolsista do PIBID pude vivenciar mais de perto o dia a dia do professor em sua atuação, conhecer um pouco dos desafios que enfrenta mas também das recompensas que se tem quando o objetivo traçado é alcançado. Então me vi realmente exercendo esse papel tão dinâmico.

Pesquisado 61 – Após a graduação já foi possível atuar como professor e a experiência foi de grande valia, sendo possível uma aprendizagem diária ao conviver com antigos supervisores agora como também professor em sala.

Pesquisado 57 – Ser professor me realiza profissionalmente, apesar do baixo salário e das condições precárias de trabalho. Trabalhar na escola pública é ainda mais gratificante, pois é aí que está o desafio para ser professor na atualidade.

Pesquisado 71 – Decidi por ser professor devido o fato de o PIBID desmistificar a escola e mostrar que é um excelente local de trabalho, onde as oportunidades de desenvolvimento são enormes

Pesquisado 4 – *O processo de ensino é também um processo de aprendizagem. Quando, em sala de aula, oferecemos ferramentas para que aquele sujeito social reflita sobre si e sobre o espaço que ocupa (e também o que não ocupa), ao mesmo tempo, refletimos sobre nós e, caso estejamos abertos a esse processo, há infinitas possibilidades de crescimento como ser humano. O meu PIBID é sobre Direitos Humanos, portanto esse ato de dobrar-se sobre si com novas lentes certamente provoca um "pensar sobre" fundamental para qualquer pessoa que deseja mais do que passar pela a vida. Acredito que o exercício de docência possibilita de maneira intensa esse movimento recíproco e enriquecedor, esse mergulho em nós e no mundo.*

Pesquisado 44 – *Graças ao PIBID, pude conhecer o “chão” da escola pública. Esse programa veio para somar na minha formação e confirmar o meu desejo de seguir a carreira docente, apesar das dificuldades.*

Ainda no grupo dos egressos que afirmaram querer muito exercer a docência, alguns comentários demonstraram o interesse em atuar como professor em outros locais que não na escola pública, conforme demonstramos a seguir.

Pesquisado 54 – *PIBID foi de bastante importância em minha formação acadêmica e profissional, porém já não tenho tanta certeza sobre seguir a carreira de docente no ensino fundamental e médio devido à experiências ruins que vivi durante o estágio obrigatório.*

Pesquisado 55 – *Na verdade, foi muito difícil minha permanência no projeto em função de me deparar com a realidade das crianças diagnosticadas. Essa dificuldade me fez refletir e buscar outras opções dentro das modalidades da pedagogia.*

Pesquisado 51 - *Gosto de Ensinar [...], porém atualmente é um desafio ensinar [...] na Escola Pública, uma vez que, não há uma valorização do educador em geral. Desde 2012 que dou aula de música (Ensino Privado). Em 2014 o Pibid me proporcionou conhecer mais de perto a realidade da Escola Pública, de Ensinar [...] na sala de aula, desde então venho adquirindo experiência e aperfeiçoando a minha prática de Ensino. Quero ser professor de [...] mas no Ensino Privado*

Pesquisado 81 – *[...] não estou muito envolvido na educação básica e nunca foi meu foco. entendo como uma necessária passagem.*

Cabe ressaltar que citamos apenas alguns comentários para ilustrar a opinião dos egressos com relação à influência que o PIBID exerceu, ou não, na escolha profissional de cada um deles. Contudo, podemos observar que nos três grupos dos respondentes apareceram

comentários acerca da desvalorização da profissão docente, de modo que é inegável a necessidade de se investir na melhoria da carreira desses profissionais tão importantes para o desenvolvimento do país e da cidadania.

Já com relação ao espaço da escola pública, constatamos dois extremos, alguns egressos enxergam esse espaço como um lugar terrível e outros como um ambiente cheio de oportunidades. Certamente, essa diferença está na percepção individual de cada um, na forma como cada egresso se envolveu e considerou as circunstâncias, de modo que, o que foi percebido como horrível para um, pode ter sido instigante para outro.

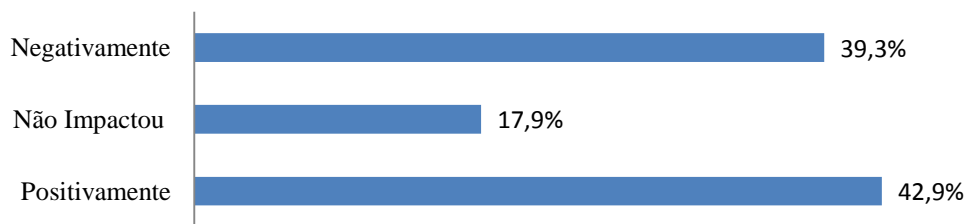
No próximo tópico abordamos com mais detalhes essa percepção.

5.4 Percepção do egresso sobre a escola pública

Considerando o espaço da escola pública como uma variável que poderia interferir nos objetivos finais do PIBID, achamos por bem elaborar uma questão elencando alguns fatores, com o fito de analisar a percepção do egresso sobre esse espaço.

O primeiro fator analisado foi o ambiente da sala de aula, cujos resultados pareceram se dividir, como podemos observar no Gráfico 27.

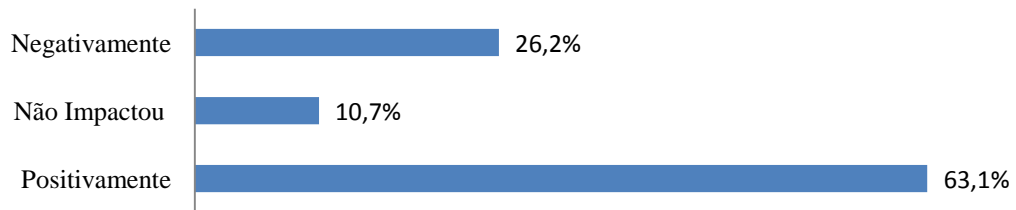
Gráfico 27 – Impacto do ambiente da sala de aula na percepção da escola pública



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o gráfico, percebemos que o impacto negativo e o positivo estão bem próximos, de modo que, considerando a margem de erro, não podemos afirmar ao certo como esse fator impactou na percepção do espaço público.

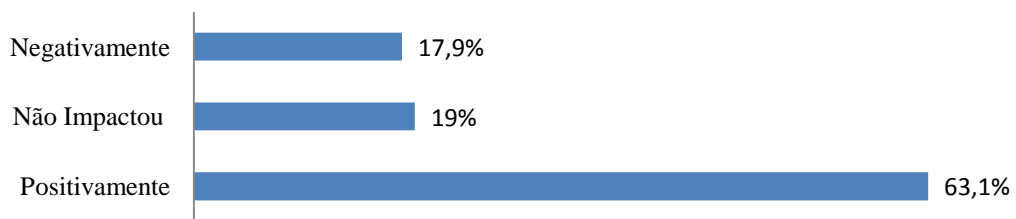
Gráfico 28 - Impacto da atuação docente na percepção da escola pública



Fonte: Elaborado pela autora.

Já no caso da atuação docente na sala de aula, podemos considerar que o impacto deu-se de forma positiva, dado que mais de 60% dos egressos marcaram esta opção.

Gráfico 29 - Impacto da atuação do supervisor na percepção da escola pública

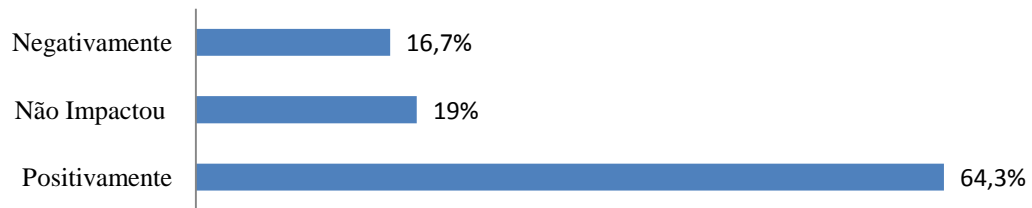


Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como no impacto da atuação docente, constatada por meio do Gráfico 28, a atuação do supervisor também impactou positivamente. Com isso, percebemos que os profissionais que acompanharam os egressos durante a bolsa do PIBID exerceram forte influência sobre eles, visto que não só os supervisores e os docentes, como também os coordenadores de área, impactaram no resultado final; os primeiros, na forma como os egressos perceberam a escola pública; os segundos, no processo de formação propriamente dito.

Este fato reforça o que foi constatado por Ciani *et al* (In: LANGER; RIBEIRO; SCHROEDER, 2013) sobre a influência positiva ou negativa dos supervisores e de toda a equipe pedagógica sobre os pibidianos, por meio da atuação profissional.

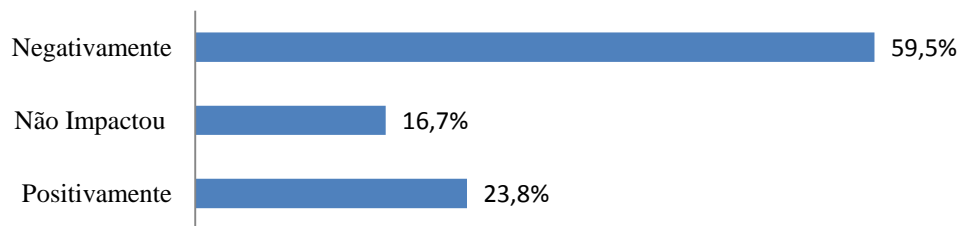
Gráfico 30 - Impacto da autonomia pedagógica na percepção da escola pública



Fonte: Elaborado pela autora.

Se compararmos os percentuais, perceberemos que a autonomia pedagógica também impactou de forma positiva. A positividade desse impacto é bastante significativa, porquanto a autonomia é importante para qualquer profissional e certamente esse fator contribui para a valorização da profissão docente no espaço público.

Gráfico 31 - Impacto das condições do trabalho docente na percepção da escola pública



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse caso, percebemos que as condições de trabalho do docente na escola pública impactam de forma negativa, reforçando algumas das críticas já elencadas pelos egressos na questão aberta desse questionário tratada no item 5.3, sobre o exercício da docência nas escolas públicas.

Gráfico 32 - Impacto do contexto socioeconômico na percepção da escola pública



Fonte: Elaborado pela autora.

O contexto socioeconômico dividiu opiniões entre a neutralidade do fator e o impacto negativo, tendo ainda representação positiva, de maneira que não podemos inferir como esse fator impactou na percepção do egresso.

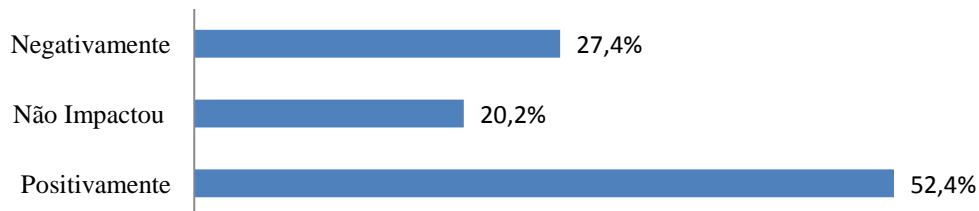
Gráfico 33 - Impacto do corpo discente na percepção da escola pública



Fonte: Elaborado pela autora.

Também no caso do corpo discente, podemos considerar que embora o percentual do impacto positivo tenha sido superior, não podemos afirmar ao certo tal positividade, visto que as outras opções apareceram também com um percentual significativo.

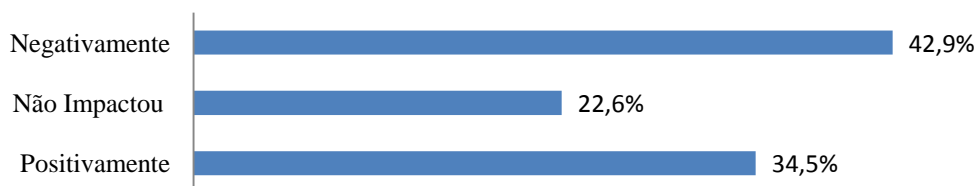
Gráfico 34 - Impacto da gestão escolar na percepção da escola pública



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos considerar positivo o impacto da gestão escolar sobre a percepção da escola pública, contudo o impacto negativo, mais uma vez, não pode ser desconsiderado.

Gráfico 35 – Impacto da infraestrutura na percepção da escola pública



Fonte: Elaborado pela autora.

No fator infraestrutura, o percentual de impacto negativo foi o maior, representando mais de 40% do total, embora o impacto positivo também tenha tido representatividade significativa. Dessa forma, mais uma vez, não podemos afirmar com convicção como a infraestrutura impactou na percepção do egresso, embora haja uma tendência à negatividade.

Gráfico 36 – Impacto do projeto político pedagógico na percepção da escola pública



Fonte: Elaborado pela autora.

O projeto político pedagógico apresentou os percentuais bem divididos e aqui também não podemos realizar uma inferência. Contudo, é mais provável que esse aspecto não tenha tido impacto algum na percepção dos egressos.

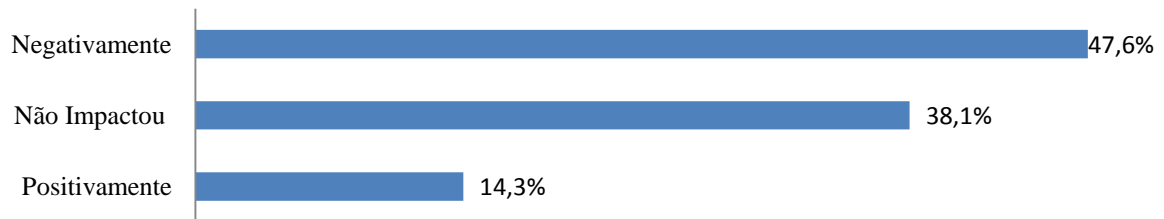
Gráfico 37 – Impacto dos recursos didáticos na percepção da escola pública



Fonte: Elaborado pela autora.

O recurso didático dividiu opiniões, contudo apresenta uma tendência à positividade do impacto.

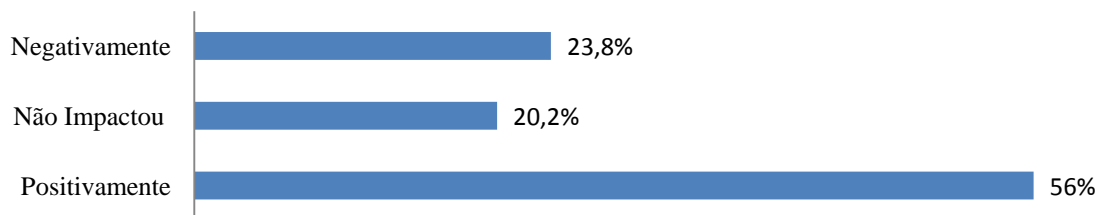
Gráfico 38 – Impacto do recurso financeiro na percepção da escola pública



Fonte: Elaborado pela autora.

Para 47,6% dos egressos, o recurso financeiro impactou negativamente. No entanto, não podemos afirmar que de fato esse aspecto representou um impacto negativo, haja vista o item que representa a neutralidade está com o percentual bem próximo.

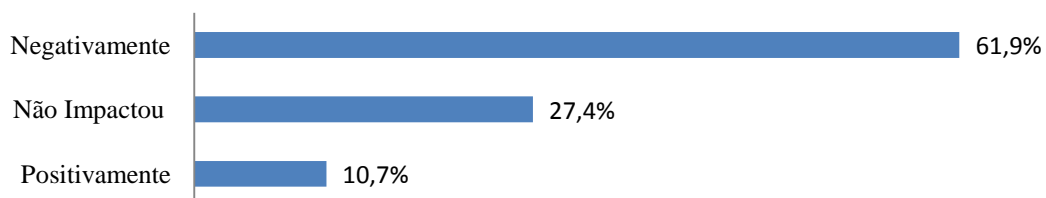
Gráfico 39 – Impacto da relação professor-aluno na percepção da escola pública



Fonte: Elaborado pela autora.

Já no caso da relação entre docente e discente, podemos afirmar que o impacto deu-se de forma positiva.

Gráfico 40 – Impacto do trabalho docente na percepção da escola pública

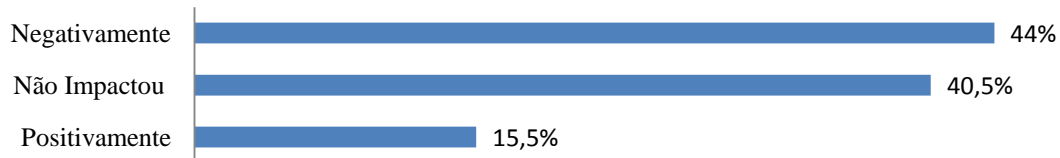


Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao trabalho docente, o impacto deu-se claramente de forma negativa, o que corrobora a opinião dos egressos explicitada no item 5.3 dessa pesquisa. A percepção negativa, tanto das condições do trabalho docente, como do exercício da profissão docente no

âmbito da escola pública, deixou clara a necessidade de se investir na melhoria da carreira desse profissional, para incentivar seu ingresso e sua permanência na educação básica pública.

Gráfico 41 – Impacto da segurança na percepção da escola pública



Fonte: Elaborado pela autora.

No fator segurança, as respostas dividiram-se entre o impacto negativo e a neutralidade do impacto, apresentando um percentual menor com relação ao impacto positivo.

Após analisar os gráficos relativos à percepção dos respondentes sobre a escola pública, constatamos que muitos aspectos são percebidos de maneiras opostas, dividindo as opiniões dos egressos.

Além dos fatores citados, deixamos uma questão aberta para que os egressos fizessem acréscimos caso julgassem necessário. Poucos egressos fizeram comentários, porém todos consideraram aspectos negativos da escola pública. A seguir, ilustraremos alguns desses comentários.

Pesquisado 4 – A experiência dentro do espaço escolar é impactante e assustadora, as escolas sucateadas sobrevivem com o esforço daqueles e daquelas que ainda acreditam nas possibilidades do aluno e aluna. Os aspectos práticos e materiais nos empurram para outra profissão, mas a possibilidade do vir a ser, essa sim nos amarra nesses espaços esquecidos pelo poder público.

Pesquisado 7 – A formação dos supervisores por qual fui acompanhada deixava a desejar, o que influenciava no seu acompanhamento pedagógico, que não era contínuo e muitas vezes não condizia com o que aprendíamos na faculdade.

Pesquisado 77 – A realidade da escola pública é um pouco impactante a princípio, por isso marquei tantos pontos negativos, a relação com os alunos é complicada, tivemos alguns problemas com gestores escolares que necessitou da intervenção de nosso coordenador para solucioná-los e a remuneração pelo trabalho docente de ensino básico todos sabemos que é...um pouco abaixo da média que graduados em outras áreas recebem não é? Meu objetivo principal ainda é o ensino superior devido a questões como essa (a remuneração) mas pretendo fazer o que for possível para fazer um trabalho significativo

enquanto permanecer no ensino básico mas mesmo assim ainda o vejo como um meio para um fim, um emprego trampolim para a docência universitária.

Pesquisado 73 – [...] o que existe na teoria não conseguimos colocar em prática por falta de vontade dos gestores, por colocarem impedimentos em atividades inovadoras. Muitas vezes, a postura dos gestores e professores é fingir que ensinam e fingir que os alunos aprendem, e dizer “é assim mesmo”. São poucos os que compreendem que se cada fizer sua parte, construímos o coletivo.

Estes foram alguns dos comentários que obtivemos como retorno. Percebemos que muitos aspectos dividiram opiniões, dificultando a tentativa de se chegar a alguma conclusão acerca da percepção do egresso do PIBID sobre a escola pública, mais uma vez, reforçando o fato de que a forma como esse ambiente é percebido muda muito de acordo com a perspectiva de cada um. Entretanto, vale ressaltar mais uma vez, que os atrativos da carreira docente precisam melhorar para fazer com que cada vez mais os profissionais se interessem em atuar na educação básica pública.

Já a atuação dos profissionais junto aos pibidianos foi um aspecto que sem dúvida contribuiu para a melhoria da percepção sobre o espaço da escola pública.

6 CONCLUSÃO

O intento deste trabalho era tentar encontrar respostas, ainda que parciais, considerando a dificuldade de acesso aos egressos do PIBID, para uma intrigante questão que reputávamos como fundamental ao se avaliar esta política pública: que repercussões o PIBID da Universidade Federal do Ceará vem trazendo para a formação da docência, visto ser este um dos seus precípuos objetivos.

Para encontrar alguns caminhos, os seguintes propósitos foram perseguidos:

- a) analisar a repercussão do PIBID para qualificação da formação docente;
- b) identificar a influência do PIBID na escolha profissional;
- c) identificar a percepção do egresso sobre a escola pública durante sua experiência como bolsista.

Essa pesquisa tem relevância do ponto de vista social, porquanto a carência de professores qualificados nas escolas públicas faz parte da realidade brasileira. Em decorrência disso, tentamos compreender *se e como* os pesquisados enxergaram o importante papel que o PIBID vem desempenhando para a formação docente.

Assim sendo, o retorno dos sujeitos em pesquisas com egressos, vale destacar, nunca é tão fácil, mas consideramos, neste relatório, a disposição de 84 dos 584 egressos pesquisados que nos atenderam ao chamado para, em importante interlocução sobre o objeto de estudo, prover a pesquisadora de excelente material de análise, o que se observou na qualidade das respostas e na tentativa de elucidação dos quesitos com riqueza de detalhes em comentários apresentados.

A partir de um questionário online em que se inquiria sobre aspectos relacionados ao cumprimento dos objetivos do PIBID, obteve-se importante material de análise, ao tempo em que se constatou, também, o desinteresse ou a ausência do sentimento de pertencimento de muitos egressos da UFC em dedicar alguns minutos, apenas, para colaborar com avaliações, mesmo que tangenciais, de programas públicos. São respostas que somente esses sujeitos poderiam nos fornecer, uma vez que suas análises encontram-se ancoradas em vivências e não somente em opiniões. Este é, portanto, um dos maiores *feedbacks* em pesquisas dessa natureza.

Deste modo, ao alvejarmos os objetivos propostos no trabalho depreende-se que todos foram atendidos, conforme se pode ver.

Ao se pelejar nas respostas relacionadas à repercussão do PIBID na qualificação da formação docente, temos que o programa contribuiu para que parte considerável dos egressos se sentisse mais segura para atuar profissionalmente, melhorasse o rendimento acadêmico, superasse certas dificuldades e desenvolvesse o gosto pela docência, corroborando com as pesquisas anteriores que avaliaram os resultados do PIBID em outras universidades do País.

Constatamos ainda que muitos egressos se sentem gratos por terem tido a oportunidade de participar do programa, desejando que mais estudantes possam passar pela experiência, de modo que é inegável o valor de suas contribuições para a qualificação daqueles que atuam como bolsistas.

Com isso, podemos considerar que as repercussões do PIBID da UFC na qualidade da formação docente dos seus egressos são positivas e significativas, porquanto as experiências vivenciadas no âmbito dos subprojetos foram importantes para a formação da maioria dos respondentes, consoante podemos constatar nos comentários elucidados no questionário.

Quando se buscou identificar a influência do PIBID na escolha profissional, tivemos como resposta um significativo percentual de egressos que considera ter sido influenciado pelo programa no sentido de desejar exercer a docência. Somado a isso, temos ainda que a maior parte dos que já exercem a docência optaram por atuar na educação básica pública.

Dessa forma, também é inquestionável a influência positiva que o PIBID da UFC exerceu na escolha profissional da maioria dos egressos, despertando ou reforçando o interesse pela docência na educação básica pública, apesar de todas as dificuldades do que é ser docente atualmente no nosso país. Certamente, no âmbito da UFC, podemos considerar o PIBID como um trunfo para esse nível da educação, visto que o programa atrai, mesmo que na contramão dos atrativos profissionais, docentes qualificados para atuarem nesse meio.

Ademais, é importante lembrar que alguns fatores inexoráveis interferem no ingresso do docente na escola pública, a começar pela oportunidade de vagas e a realização de concurso público nessa área.

Ao identificarmos a percepção do egresso sobre a escola pública durante a experiência como bolsista, os dados revelaram que há descontentamento em relação a alguns aspectos, tais como a carreira e as condições do trabalho docente, os recursos, a infraestrutura. Contudo, constatamos que esse espaço foi visto por alguns egressos como um lugar onde a

transformação é possível, de maneira que a docência é vista como meio para se conquistar melhores resultados no âmbito da educação básica pública.

As respostas em comparação com outros estudos já realizados e que pautaram nosso aporte teórico demonstram que o PIBID configura-se como um programa bem planejado, elaborado e articulado, que não só agrega valor à formação dos discentes das licenciaturas que participam dos subprojetos como também consegue, apesar de todas as adversidades, atrair profissionais qualificados para as redes públicas da educação básica, despertando inclusive a vontade de transformar e melhorar esse espaço tão importante para a educação do país.

As críticas e sugestões apresentadas pelos egressos revelam que algumas atividades pibidianas deixam de ser concretizadas devido à falta de flexibilidade da gestão escolar, outras por limitações de recursos. Percebemos que alguns poucos egressos não gostaram da experiência do PIBID exercida na sala de aula, decepcionando-se profundamente com a realidade escolar.

Algumas janelas propiciaram a bandeirança para novas pesquisas, sobretudo em aspectos como a percepção do egresso sobre a escola pública e as repercussões decorrentes dessa percepção, visto que as opiniões dos respondentes, relacionadas a vários fatores, foram divergentes. Além disso, é importante que se faça uma pesquisa que não esteja circunscrita ao âmbito da Universidade Federal do Ceará, avaliando também as contribuições do PIBID sob a perspectiva dos egressos das demais IES do estado.

Doravante, há ainda a necessidade de realizar pesquisas envolvendo os licenciados não participantes do PIBID, com o fito de comparar não só os percentuais, como também as considerações e opiniões acerca, sobretudo, da escola pública e do interesse em atuar nesse ambiente, para assim podermos avaliar melhor os reais impactos dessa política pública.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA DE CARVALHO, Cristina Helena. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. **Revista Diálogo Educacional** [online], 7, Maio-Ago. 2007. ISSN 1518-3483. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116806005>>. Acesso em: 9 set. 2015.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** – 12ªed. – Campinas, SP: Papyrus, (Série Prática Pedagógica), 2012a.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, abril, 2012b. p.112-129.

BEILLEROT, J. LA ‘recherche’: **Essaid’analyse.** **Revista RechercheetFormation**, n.9. Tradução de Menga Lüdke. 1991. p. 17-31.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; SANTANA, Edineide. **A questão da prática e da teoria na formação do professor.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

BOUCHARD, M. ; FONTAN, J. M. **L'économie sociale à la loupe. Problématique de l'évaluation des entreprises de l'économie sociale.** Université do Québec à Montreal. Canadá, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/U3SqzP>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 2009.

_____. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF. 1999.

_____. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Brasília, DF, junho de 2015. Acesso em 08/10/2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf>

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/3YQoF>> Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013a.

_____. **Lei nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954.** Cria a Universidade do Ceará, com sede em Fortaleza, e dá outras providências. Brasília, DF, 1954.

_____. **Lei nº 11.684, de 11 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF, 2008.

_____. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <<http://goo.gl/6YO9vh>>. Acesso em: 27 jun.2015.

_____. **Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Ministério da Educação. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/PxTFMf>> Acesso em: 27 jun. 2015.

_____. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui a Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, DF.2002.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol. 13, nº 48. Rio de Janeiro. Julho/Set. 2005.

CUENCA, Gustavo Adolfo Muñoz. Um nuevo paradigma: “La quinta generación de evaluación”. **Laurus**, vol. 13, num. 23, 2007, PP. 158-198. Universidade Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309>. Acesso em: 17 de julho de 2015.

CURY, C.R.J. Estado e políticas de financiamento em educação. In: Educação e Sociedade: **Revista de Ciência da Educação**, v. 28, n. 100, São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2007.

DURAN, Marc; SAURY, Jacques; VEYRUNES, Philippe. Relações Fecundas entre Pesquisa e Formação Docente Elementos para um Programa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 37-62, maio/ago. 2005.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**. vol. 38, nº 3. São Paulo. Jul/set. 2012

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** – 5. Ed. – São Paulo : Atlas, 2010

GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** – Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 7.ed. – São Paulo : Atlas, 2010, (p.65)

LANGER, Arleni Elise Sella; RIBEIRO, Dulcyene Maria; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia. (Orgs.). **PIBID: incentivo à formação de professores**. – Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 23, jan/fev/mar/abr de 2002, p. 20-28.

LIBÂNIO, Jose Carlos. **Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente** - Coleção Questões da Nossa Época; v. 67. 7.ed. - São Paulo : Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Gilesi Barreto da. Aproximando Universidade e Escola da Educação Básica pela Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.81-109, maio/ago. 2005.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. V.20, n.60, jan-mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>> Acesso em 08 out. 2015.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de La profesión. **Revista educacion**, nº350, septiembre-diciembre, 2009.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan/mar. 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v01n02/v01n02a02.pdf>. Acesso em: 25 de set. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**; trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude; saviors et compétences dans um métier complexe**. Paris: ESF, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores unidade teoria e prática**. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. **Formação dos Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Nuances – Vol III - setembro, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Tendências investigativas na formação de professores**. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1697/1667> Acesso em: 08 fev. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n16, p.20-45, jul/dez. 2006.

_____. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

SOUZA, Lanara Guimaraes de. **Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. Bahia**. 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf> Acesso em 24 de setembro de 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários; elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** - n.13, p. 05-24. 2000

TARDIF, Marurice; ZOURHLAL, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa** - ISSN 0100-1574. Vol.35, n.125 São Paulo May/Aug. 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 6.ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

TINÔCO, Dinah dos Santos; SOUZA, Lincoln Morais de; OLIVEIRA, Alba Barbosa de. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v.15, n.2, p. 305-313, jul/dez. 2011.

TOKARNIA, Mariana. Programa de bolsas de iniciação à docência pode sofrer cortes em 2016, diz Capes. **Portal EBC Agência Brasil**. Brasília, 15 out. 2015. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/capes-ve-possibilidade-de-pibid-sofrer-cortes-de-orcamento-em-2016> Acesso em: 15 nov. 2015.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michel van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública – RAP** – Rio de Janeiro, 42 (3), p. 529–550, maio/jun. 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Secretaria de Tecnologia da Informação/ Divisão de Portais Universitários**. Fortaleza, 10 out. 2015a. Disponível em: < <http://www.ufc.br/a-universidade> > Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Secretaria do Desenvolvimento Institucional**. Fortaleza, 10 out. 2015b. Disponível em: < <http://www.ufc.br/a-universidade/ufc-em-numeros/6906-dados-basicos-2014> > Acesso em: 10 out. 2015

_____. **Secretaria de Tecnologia da Informação/ Divisão de Portais Universitários**. Fortaleza, 10 out. 2015c. Disponível em: < <http://www.ufc.br/a-universidade/conheca-a-ufc/60-lema-missao-visao-e-compromisso> > Acesso em: 10 out. 2015

_____. **Relatório de Atividades do PIBID** – Ações articuladas dos cursos de Licenciatura da UFC com escolas públicas de Educação Básica de Fortaleza – período março/2009 – fevereiro/2010, Fortaleza, 2010.

_____. **PIBID 2013 - Proposta institucional para edital nº 61/2013** – Fortaleza, n. 128264 - Fortaleza, 2013.

_____. **Relatório de Atividades do PIBID** – Ano base 2013, Fortaleza, 2014.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional e o Avaliador**. IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural Ltda. São Paulo. 2000.

ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos Educadores e Formação Docente voltada para a Transformação Social. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.63-80, maio/ago. 2005.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, A. (org) **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NO PRÉ-TESTE**FORMULÁRIO ELETRÔNICO EGRESSOS DO PIBID UFC (2009-2015)****1) Nome completo****2) Gênero**

Feminino

Masculino

3) Idade

até 25 anos

26 à 30 anos

30à 35 anos

Acima de 36 anos

4) Telefone para Contato *(opcional)**5) Formação/Graduação - Curso****6) Ano de Ingresso do PIBID**

2009

2010

2011

2012

2013

2014

7) Ano de saída do PIBID

2009

2010

2011

2012

2013

2014

8) Situação do Curso

Em andamento

Concluído

9) Caso faça algum tipo de pós-graduação, indique marcando uma das opções a seguir:

Especialização em Andamento ou concluída

Mestrado Profissional em Andamento ou concluído

Mestrado Acadêmico em Andamento ou Concluído

Doutorado em andamento ou concluído

10) Trabalha

sim

Não

11) Se sim, qual sua área de atuação profissional ?

Professor da rede Pública de Ensino Básico

Professor da rede Pública de Ensino Superior

Professor da rede Privada de Ensino Básico

Professor da rede Privada de Ensino superior

Professor de Educação Técnica (IFES)

Não trabalho como Professor

outros _____

12) Quanto tempo participou do PIBID

Até 1 ano

Até 2 anos

Até 3 anos

Mais de três anos

13) O que o(a) motivou a participar da bolsa do PIBID? (Nesse item, você poderá marcar mais de uma opção)

A vontade de vivenciar experiências relacionadas à docência.

A necessidade financeira.

O interesse em aperfeiçoar procedimentos e técnicas profissionais.

A indicação/referência de um professor ou de um bolsista do programa.

Outros.

14) Você gostou da didática e do conteúdo explorados no âmbito do subprojeto do PIBID?

Sim, superou minhas expectativas!

Sim, foi o que eu esperava.

Não! Achei muito difícil.

Não me identifiquei com as atividades.

15) Como você avalia a dedicação e o compromisso do coordenador do subprojeto do PIBID?

Positivamente, o professor era muito dedicado!

Positivamente, o professor cumpria suas obrigações.

Poderia ter sido melhor.

Negativamente, muitas vezes tínhamos que solicitar sua presença nas reuniões.

16) A sua concepção acerca da docência mudou, após sua experiência como bolsista do PIBID?

Sim, a mudança foi muito boa!

Sim, a mudança foi boa.

Não mudou.

Sim, a mudança não foi boa.

Sim, a mudança foi muito ruim.

17) Como você avaliaria a contribuição do PIBID na sua formação acadêmica?

Ruim Razoável Não se interessa Bom Ótimo

18) Em que grau sua atividade como bolsista do PIBID modificou seu desempenho acadêmico?

Modificou muito, a mudança foi muito positiva.

Modificou um pouco, a mudança foi boa.

Não modificou.

19) Atualmente, utiliza, profissional ou academicamente, os conhecimentos adquiridos como bolsista do PIBID?

Sim

Em parte

Não

20) De que forma o PIBID influenciou na sua escolha profissional após a sua experiência como bolsista?

Quero muito exercer a docência!

Gostei da experiência, a docência é uma possibilidade na escolha da minha profissão.

Não gostei da experiência, mas posso exercer a docência.

Não quero ser professor.

Outros.

21) Como você percebeu o ambiente educacional na escola pública durante sua experiência como bolsista do PIBID?

É agradável e flexível.

É melhor do que eu esperava.

Não é muito flexível.

Foi decepcionante.

outros

22) Você gostou das atividades de docência exercidas na escola pública durante a vigência da bolsa?

Sim, superou minhas expectativas!

Sim, foi o que eu esperava.

Não, achei muito desagradável.

Não me identifiquei com as atividade, descobri que não era o que eu queria.

23) Como você avalia a dedicação e o compromisso do tutor do subprojeto do PIBID?

Positivamente, o professor era muito dedicado!

Positivamente, o professor cumpria suas obrigações.

Negativamente, muitas vezes não se importava com a nossa atuação em sala.

Poderia ter sido melhor.

24) O subprojeto do PIBID no qual você era vinculado alcançava os objetivos propostos? (Nesse item, você poderá marcar mais de uma opção)

Sim, todos os objetivos eram atingidos.

Sim, parte considerável dos objetivos eram alcançados.

Nem sempre, visto que o tempo disponibilizado pela escola para a realização das atividades era exímio.

Nem sempre, visto que a infra-estrutura da escola não atendia as demandas das atividades propostas.

Nem sempre, visto que a escola não era flexível o suficiente para a realização de atividades inovadoras.

25) Como você avalia a contribuição dos subprojetos do PIBID para a escola pública em que eram exercidas as atividades da bolsa?

Positivamente, a escola se atualizava e havia importantes trocas de conhecimento.

Não constatee mudanças.

26) Você recomendaria o PIBID para os atuais licenciandos?

Sim

Não

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS EGRESSOS DO PIBID
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO EGRESSOS DO PIBID UFC (2009-2015)

Caso deseje se identificar, informe seu nome e telefone para contato

Qual seu Subprojeto quando bolsista do PIBID?*_

Quanto tempo participou do PIBID?*_

- até 1 ano
- de 1 a 2 anos
- acima de 2 anos

Gênero*_

- Feminino
- Masculino

Situação de matrícula na Licenciatura*_

- em andamento
- concluída
- cancelada
- trancada

Se aplicável, informe a situação da matrícula na pós-graduação

	em andamento	concluída	Cancelada
Especialização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mestrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doutorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se atua como professor, indique o nível e a rede de ensino

- Educação Básica / Privada
- Educação Básica / Pública
- Ensino Técnico e Profissionalizante / Privada
- Ensino Técnico e Profissionalizante / Pública
- Ensino Superior / Privada
- Ensino Superior / Pública

O que o(a) motivou para participar do PIBID?*

- Vontade de vivenciar experiências relacionadas à docência.
- Interesse em aperfeiçoar procedimentos e técnicas profissionais.
- Indicação de um bolsista do programa.
- Necessidade financeira.
- Outros:

A experiência como bolsista contribuiu para melhorar sua formação docente?* _

- Não
- Sim

Se sim, marque as atividades do PIBID que mais contribuíram para sua formação

- Atividades interdisciplinares
- Atividades lúdicas
- Aulas de campo
- Aulas expositivas
- Debates
- Dinâmicas de grupo
- Elaboração de material didático
- Minicursos
- Monitoria
- Observação e investigação
- Oficinas
- Participação em eventos (congressos, encontros, palestras, etc)
- Planejamento
- Reuniões do subprojeto
- Uso de tecnologias digitais
- Outros:

Como avalia a atuação do Coordenador de Área do PIBID?* _

- Atuou com dedicação e compromisso
- Apenas cumpriu suas obrigações
- Ficou aquém de suas obrigações

Tendo em vista a questão anterior, a atuação do coordenador do subprojeto:* _

- Influenciou positivamente na minha formação.
- Influenciou negativamente na minha formação.
- Não influenciou na minha formação.

Aponte como cada um dos aspectos abaixo impactaram no seu desempenho acadêmico durante o PIBID* _

	Negativamente	Não impactou	Positivamente
Articulação teoria-prática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assiduidade nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão leitora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desempenho nas avaliações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento cognitivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilidade de tempo para estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empatia com o trabalho docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressão oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integração com o curso e/ou universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linguagem escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionamento interpessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Caso queira acrescentar outros aspectos, informe se positivo ou negativo ex.: 1. Negativo: acúmulo de tarefas ; 2. Positivo: melhorei minha timidez.

Utiliza os conhecimentos adquiridos como bolsista do PIBID?* _

- Não
- Sim

Que influência o PIBID teve na sua escolha profissional?* _

- Quero muito exercer a docência!
- Não quero ser professor!
- Não influenciou.

Justifique a resposta do item anterior* _

Aponte como cada um dos aspectos a seguir impactaram na sua percepção sobre a escola pública durante o PIBID* _

	Negativamente	Não impactou	Positivamente
Ambiente da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atuação docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atuação do Supervisor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomia pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Condições do trabalho docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contexto sócio-econômico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corpo docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Infraestrutura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projeto Político Pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos didáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos financeiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação professor-aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Remuneração do trabalho docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segurança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Caso queira acrescentar outros aspectos, informe se positivo ou negativo ex.: 1. Negativo: merenda escolar; 2. Positivo: educação Inclusiva.

An empty text input field with a light gray border and a white background. It features standard scrollbars on the right and bottom edges, indicating it is a multi-line or scrollable text area.

Recomendaria o PIBID para os atuais licenciandos?* _

- Não
- Sim